



ANDAMIOS

PONER EN COMÚN

Sistematización de experiencias de extensión universitaria

Candela Victoria Díaz | Jerónimo Pinedo (editores)

Presentación de Oscar Jara Holliday

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PONER EN COMÚN

Sistematización de experiencias de extensión universitaria

Candela Victoria Díaz | Jerónimo Pinedo (editores)

Presentación de Oscar Jara Holliday

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

2021

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Extensión Universitaria
Colección *Andamios*, Serie Experiencias

Director de Colección

Jerónimo Pinedo /Secretario de Extensión FaHCE

Editora de Colección

Candela Victoria Díaz /Secretaría de Extensión FaHCE

Diseño de Colección

Alejandra Gaudio /Área de Diseño y Comunicación Visual FaHCE

Diseño de Serie

Valeria Miccio / Área de Diseño y Comunicación Visual FaHCE

Edición

Alicia Lorenzo / Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión FaHCE

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa por medio del sistema de pares de doble ciego organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2021 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2079-9

Colección *Andamios*, 8

Serie Experiencias

Cita Sugerida: Díaz, C. V. y Pinedo, J. (Eds). (2021). *Poner en común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios; 8. serie Experiencias). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/190>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Andamios | Serie Experiencias

La Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación pone a disposición del público **Andamios**. Una colección de libros de extensión universitaria que se propone estimular reflexiones teórico-metodológicas, difundir experiencias y producir herramientas para el trabajo común con lxs actorxs en el medio social.

En esta ocasión presentamos un nuevo libro de la colección que integra la **Serie Experiencias**, relatos y análisis de la tarea extensionista. *Poner en Común. Sistematización de experiencias de extensión universitaria* es el resultado del trabajo conjunto entre la Secretaría de Extensión FaHCE y seis equipos extensionistas en el desafío de sistematizar sus experiencias de extensión. Los capítulos que se comparten en este libro interrogan e interpretan el trabajo en territorio con el propósito de recuperar aprendizajes y producir conocimiento desde, y en, la extensión universitaria.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Juan Antonio Ennis

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Índice

■ Presentación

La sistematización de experiencias y la reinención de la extensión universitaria **8**
Oscar Jara Holliday

■ Introducción

Poner en común: reflexiones en torno a un proceso colectivo de sistematización de experiencias extensionistas **17**
Candela Victoria Díaz, Jerónimo Pinedo

■ Capítulo I

“Las Quintas Potencia”. Creatividad, grupalidad y politicidad en una experiencia extensionista **31**
Soledad Balerdi, Paula Cuestas, Roberto Garlatti, Martín Urtasun

■ Capítulo II

Experiencias de lo común en el trabajo sociocomunitario con jóvenes: el dispositivo Casa Joven B. A. **84**
Candela Barriach; Mariana Chaves; Federico González; Macarena Molaro; Juan Osacar; Milagros Poratto; Camila Trebucq; Graciana Zarauza

■ Capítulo III

De la facultad al taller. Vínculo con niñxs y jóvenes que transitan el predio universitario de la FaHCE **110**
Matías Cajal, Jennifer Ivanovich Ingravallo, Luciana Ermelinda Qüin, Dulce María Pallero, Paula Talamonti Calzetta

■ Capítulo IV	
De un proyecto soñado a uno posible. Relatos sobre prácticas de extensión y educación	158
<i>Agustín Lescano, Emanuel Sosa, Lucía Servera, Damian Musicco, Agustina Maillo, Ramiro De Pedro, Julieta Verzello, Marilen Canosa, Agustina Lapuente, Franco Horfferler</i>	
■ Capítulo V	
Alfabetización en el cordón hortícola de Abasto: releendo el mundo como alfabetizadorxs populares	191
<i>Florencia Musante, María Emilia Nieto</i>	
■ Capítulo VI	
Construyendo affidamento contra la violencia de género: de un nos-otras a nosotras	231
<i>Paula Soza Rossi; Lucía Trotta; Adriana Rodríguez Durán; Yamila Duarte; Antonella Giordano; María Muro; Graciela Lofeudo</i>	
■ Datos de Autorxs	279

La sistematización de experiencias y la reinención de la extensión universitaria

Oscar Jara Holliday

“En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.”

(Boaventura de Sousa Santos, 2006: 66)

Las universidades latinoamericanas y caribeñas están siendo cada vez más un territorio en disputa, debido al impacto y desafíos causados por los acelerados y complejos cambios que vivimos en la región desde hace al menos tres décadas. Una disputa de sentidos y de ubicación ante esas situaciones y desafíos que incluye polémicas y debates en el campo académico, pero también en los medios informativos, redes sociales y otros espacios. Distintas concepciones del mundo, de la ciencia, de los procesos socioculturales, del papel del conocimiento y de las características, condiciones y sentido de su producción, se enfrentan entre sí ante estos desafíos. Es evidente que todo ello cuestiona el rol tradicional o normalizado de las llamadas instituciones de educación superior y exige una toma de posición sobre la necesidad de contar con universidades que no solo respondan a los cambios que el contexto produce, sino que generen apuestas y propuestas sobre los cambios que se deberían suscitar.

No se trata, por tanto, de “adaptarse” al contexto dominante que actualmente está signado por una matriz cultural mercantilista, patriarcal, colonialista, discriminadora y excluyente, haciendo de la Universidad un engranaje más en la correa de transmisión de dicha matriz cultural, sino, por el contrario, de cuestionarse a fondo el sentido del quehacer universitario en las tramas del presente, generando visiones y proyecciones críticas y constructivas con vistas a un horizonte de futuro diferente.

En América Latina y el Caribe se impone hoy la necesidad de revisar y valorar el papel que cumplen y pueden cumplir las universidades de cara a los retos que plantea el entramado económico, social, político y cultural al que pertenecen. Especialmente el de las universidades públicas, que sufren cada vez más ataques desde las fuerzas privatizadoras y elitistas que buscan limitarlas, controlarlas y coaccionarlas, tratando de imponer como modelo de referencia la noción de una universidad orientada por los intereses y necesidades del mercado, que produzca conocimientos que contribuyan a una innovación tecnológica que beneficie a las grandes empresas, buscando reducir sus recursos y cooptar los espacios de investigación y docencia con criterios mercantiles y, por supuesto, declarando como inútil e innecesario el pilar de la extensión o acción social.

En nuestra región, las universidades comenzaron a ser creadas desde el siglo XVI y durante mucho tiempo la visión predominante que se tenía de ellas era que debían ser una copia de las europeas y luego norteamericanas, pensadas como torres de marfil productoras insignes del conocimiento único y verdadero, y cuyo acceso estaba reservado a las élites gobernantes controladas por el clero y las oligarquías. Esta visión respondía, por tanto, a la lógica de reproducción de un modelo de sociedad excluyente y autoritario. Pero en 1918, la juventud estudiantil de la Universidad de Córdoba inició una revuelta contra este modelo elitista y cerrado, y reclamó libertad de cátedra y de pensamiento, apertura a nuevas corrientes filosóficas y científicas; llamando a democratizarlas mediante el cogobierno estudiantil y a incorporar en calidad de pilar esencial la extensión universitaria como vínculo indispensable con las necesidades fundamentales de las mayorías.

Esa revuelta fue una chispa que incendió toda la región y cuyas brasas y demandas aún están vigentes —y son necesarias— más de cien años después, pese a los importantes desarrollos que las universidades públicas han tenido en todo este tiempo, desarrollos que precisamente ahora están amenazados, al quererse minar su carácter de bien público de acceso universal, laico, gratuito, inclusivo y de calidad, como institución comprometida con los dramas, tensiones, dilemas y desafíos del actual momento histórico.

Ante esta tendencia han surgido voces y movimientos en defensa de un modelo de universidad democrática y democratizadora, comprometida con la búsqueda de equidad y de justicia en nuestras sociedades cada vez más desiguales. Movimientos que pugnan por impulsar una educación emancipadora profundamente encarnada en los procesos de expresión, identidad, participación, lucha, organización y propuesta que llevan adelante los sectores subalternos, oprimidos, excluidos y discriminados, que constituyen la mayoría de nuestras ciudadanas y ciudadanos. Es en este espacio de disputa y de tensiones que se juega el presente y el futuro del quehacer universitario de nuestra época.

Por ello, este momento exige repensar de manera global las dimensiones que fundan el quehacer universitario: la docencia, la investigación y la extensión. Se ha dicho muchas veces que deben pensarse interrelacionadas e integradas; sin embargo, en la práctica, la mayoría de las veces la docencia y la investigación han sido consideradas las efectivamente relevantes y sustantivas frente a la extensión universitaria, que incluso se ha concebido como un apéndice y que en estos tiempos neoliberales hasta se busca eliminar por considerarla inútil o innecesaria. Aquí cabe reflexionar una vez más sobre la importancia fundamental de replantearnos de manera integral esta cuestión, entendiendo que estamos hablando de tres dimensiones de un mismo quehacer teórico-práctico y no de tres funciones o estructuras que existen aisladamente o que, en el mejor de los casos, se suman o se superponen entre sí.

Replantearnos integralmente la articulación de estas tres dimensiones significa colocar como factor fundante la importancia de generar procesos de democratización del conocimiento, así como de las condiciones y posibilidades de su construcción o producción, basadas en el diálogo y la pluralidad de saberes. Se trata de romper los compartimentos estancos, precisamente para encontrar en la integración de estas dimensiones la revitalización de las mismas.

Paradójicamente, pareciera que —entre otras opciones de integración— la reinención de la extensión universitaria, pensada como extensión crítica y como acción social transformadora, podría ser una de las principales formas de revitalizar el quehacer académico integral. Es desde los vínculos que establece con los dilemas concretos de la sociedad en distintos niveles que surgirían prioridades de investigación y se alimentarían dialógicamente y críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; es desde esa inserción comprometida con las experiencias vitales, dramas y desafíos de las comunidades y territorios concretos que también se plantearían retos epistemológicos, políticos y pedagógicos.

Podríamos pensar las acciones de extensión/acción social como un espacio privilegiado para la búsqueda intelectual, el compromiso ético y la construcción de lazos emocionales profundamente humanos que marcan el sentido de la formación profesional; en definitiva, pensar la extensión crítica como una dimensión práctico-teórica que vincula a las problemáticas con el análisis de sus causas profundas y con las acciones y propuestas de transformación. Una dimensión articulada con las dimensiones investigativa y docente, en un solo ejercicio de formación profesional y humana tanto de estudiantes como de docentes que continúan formándose.

Ello nos obligará también a revisar nuestros modelos de investigación y docencia, a generar procesos de búsqueda crítica en torno a temas socialmente relevantes; a promover y generar debates que vinculen el mundo académico con el político y los actores sociales ejercitando con rigurosidad el diálogo de saberes y la articulación de proyectos de investigación y

acción mediados pedagógicamente. Nos exigirá un permanente estímulo a la creatividad y criticidad, para convertir a las comunidades también en aulas y a sus pobladoras y pobladores en enseñantes-aprendientes, y redefinir la docencia no como transferencia unidireccional de conocimientos, sino como creadora de condiciones para el aprendizaje, como afirma Paulo Freire en su *Pedagogía de la Autonomía* (1996). Y esta tarea y perspectiva no son simplemente una propuesta para un futuro lejano; de hecho, las condiciones actuales de la pandemia han evidenciado aún más su urgencia y fundamental necesidad, como afirman Agustín Cano y María Ingold (2020)¹:

“Más que nunca, necesitamos articular de nueva forma a las tres grandes vertientes de la extensión universitaria propias del ethos de la Universidad Latinoamericana:

- a) la extensión crítica junto a los movimientos sociales y en programas territoriales que expanden la capilaridad comunitaria de la universidad por zonas urbanas y rurales;
- b) el estudio de los “grandes problemas nacionales”, que vincula a la investigación con la extensión en torno a una agenda de problemas del desarrollo soberano, incluyendo acciones de “adecuación sociotécnica” en apoyo a la autogestión de la sociedad, así como aportes al debate público;
- c) la vertiente cultural de la extensión y su dimensión pedagógica orientada a la formación integral de estudiantes en el seno de experiencias de extensión-investigación-enseñanza.”

Ante este importante reto surge este sugerente libro, que nos invita justamente a *pensar la extensión desde las experiencias*, que, en el fondo, es la manera más coherente y productiva de avanzar en estas perspectivas de reconfiguración de nuestros quehaceres y pensares. Los trabajos aquí reunidos y la presentación de Candela Díaz y Jerónimo Pinedo son una muestra clara de la relevancia y potencialidades que tiene la sistematización de experiencias, como ejercicio de producción crítica de conocimientos

y aprendizajes significativos desde las prácticas de extensión universitaria consideradas con una visión más integral, como se está haciendo desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En 2019 tuve la oportunidad y el privilegio de trabajar este tema con la Secretaría de Extensión de la UNLP, con un equipo docente maravilloso y creativo en el que estaban Candela y Jerónimo, junto con Marcela Oyhandy, Carla Maroscia, Federico Araneta y Juan José Garat, con quienes pensamos, soñamos, diseñamos y pusimos en práctica un taller sobre teoría y metodología de sistematización de experiencias, conjuntamente con un grupo de extensionistas docentes, investigadoras/es y comunicadoras/es de diversas facultades y espacios, dispuestos a producir y poner en práctica a lo largo de una semana, un ejercicio crítico, participativo y propositivo sobre, desde y para sus experiencias de extensión. De hecho, el taller en sí se constituyó en una experiencia intensa e inolvidable de construcción colectiva, cuyas imágenes aún tengo vivas en mi memoria y en mi corazón.

Y es que la sistematización de experiencias no es —no puede ser nunca— un ejercicio formal, pesado, aburrido ni acartonado, racional y sesudo, sino una aventura creadora y cuestionadora que nos puede llegar a mover el piso de nuestros sentipensamientos y de nuestra ubicación en los procesos en los que participamos cotidianamente. La sistematización de experiencias nos toca, nos impacta, nos motiva, nos provoca y nos deja pensando... desde las prácticas, desde lo que hacemos en ellas, desde las razones y emociones que están allí contenidas, desde los sentidos explícitos o implícitos que las nutren, desde los dilemas y definiciones que enfrentamos a diario en el trabajo extensionista, como parte de una apuesta personal, académica, ética, social y política que ya no puede verse como una actividad más, ni como una serie de tareas a cumplir. Porque los proyectos de extensión crítica generan procesos impensados e imprevistos que, a su vez, nos hacen vivir experiencias inusitadas cargadas de acciones, situaciones, sensaciones y emociones gracias a las relaciones que establecemos con aquellas personas con quienes vamos construyendo de forma cómplice

y tal vez sin darnos cuenta, un proceso que es parte de una historia que nos excede y, al mismo tiempo, nos define: nos hace ser (aunque a veces no lo notemos).

Así, sistematizar estas experiencias vivas, vitales, vitalizadoras significa la oportunidad para volver a recorrer los vericuetos del camino andado, las voces escuchadas o las que pasaron inadvertidas, las acciones previstas y ejecutadas y las imprevistas y que nos sorprendieron... y empezar a comprender la lógica, la trama de opciones y decisiones que fue marcando nuestro trayecto vivido. Distanciarnos para poder mirar lo vivido desde un poco más lejos, pero para aproximarnos nuevamente e identificar lo que no vimos cuando estábamos en el trajín del trayecto, y reconocer —tal vez por primera vez— el panorama global del camino recorrido con una visión de proceso que no era posible tener al calor de la marcha de los acontecimientos.

Por eso la sistematización de experiencias nos proporciona narraciones inéditas, nos permite descubrir hallazgos que estaban ocultos en la trama enrevesada de lo cotidiano; nos hace plantearnos interrogantes, afirmaciones, pistas de búsqueda y proposiciones que surgen de esa lectura dialogal en la que hacemos hablar a la experiencia y ella, a su vez, nos interroga. En la sistematización de experiencias formulamos categorías, utilizamos las que teníamos y muchas veces debemos construir nuevas pues la realidad excede los marcos de referencia iniciales. Asimismo, utilizamos propuestas metodológicas de lectura cronológica e interpretativa de las experiencias, pero también descubrimos los límites y posibilidades de los métodos, técnicas y procedimientos que estuvimos aplicando.

En la sistematización de experiencias ejercitamos además formas de redacción sobre las que debemos tomar decisiones de fondo, de forma, de delimitación de contenidos. Aprendemos a diferenciar recurrencias de ocurrencias, lo anecdótico de lo sustantivo, y por eso, en el trayecto del proceso de sistematización, vamos también perfilando los productos comunicativos con los que vamos a dar a conocer no solo lo que ocurrió en

la experiencia, sino —sobre todo— por qué ocurrió lo que ocurrió, qué aprendimos de ello y qué pensamos que deberíamos hacer en el futuro. Porque si la sistematización de experiencias significa un ejercicio y un proceso para apropiarnos del pasado vivido, es en función de poder apropiarnos del futuro que queremos construir.

En medio de todo, va surgiendo lo más importante: el rol de las personas como protagonistas del proceso vivido, sus trayectorias y contribuciones, sus logros y sus limitaciones. Ello nos va a permitir identificar qué tipo de protagonismo se generó en las experiencias extensionistas y si nuestros proyectos-procesos-experiencias produjeron capacidades protagónicas en las personas y grupos sociales con quienes trabajamos, o se concentraron solamente en nuestro actuar. En fin, develar estos misterios ocultos en nuestras prácticas, estos aprendizajes significativos y estas lecciones aprendidas, no nos puede dejar impunes... Alguien decía una vez que luego de sistematizar una experiencia “no volvemos a ser las mismas personas” y es que esta, además de ser un enfoque epistemológico, una propuesta política-pedagógica y un ejercicio metodológico, tiene un doble carácter transformador: de la práctica y de quienes somos sujetos protagonistas de ella.

Este libro recoge seis productos de sistematizaciones de experiencias muy diferentes entre sí, que son fruto de procesos que ya no tienen término ni fecha de caducidad. Disfrutar su lectura y dejarnos cuestionar por ella, tal vez para mirar críticamente nuestras propias experiencias, será un logro importante de este esfuerzo comunicativo que visibiliza los conocimientos producidos por procesos de extensión, fortalece y legitima a los mismos como generadores de espacios innovadores para la docencia y la investigación. Y además, se convierte en una invitación a que descubramos —desde los saberes, los sabores, las voces y sonidos de estas experiencias sistematizadas— nuestras propias potencialidades y limitaciones para hacer de la extensión universitaria un factor de transformación radical y crítico del vínculo universidad-sociedad para el futuro.

Gracias a todas las personas que participaron en estos procesos, y que hoy los comparten aquí, por ese estímulo que nos proporcionan para seguir buscando y construyendo prácticas extensionistas críticas y transformadoras, como parte de una *pedagogía de la esperanza* que, como dicen Tommasino y Barrera (2020)²:

“promueva la estética de la belleza de lo popular, en una ecología de saberes con el pueblo, una universidad que apuesta a una revolución epistemológica, teórico metodológica, que genera una gimnasia curricular de la extensión crítica y la formación integral, pero también, la política de las formas de producir/coproducir conocimiento con diversos sectores de la sociedad con los saberes tradicionales, con los oficios, los movimientos del colectivo feminista, las culturas de los pueblos originarios, afrodescendientes, el campesinado y el saber popular en su conjunto”

San José, Costa Rica, 2021

Oscar Jara Holliday

Educador popular y sociólogo. Doctor en Educación.

Director del Centro de Estudios y Publicaciones *Alforja* en Costa Rica.

Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

Notas:

1 Cano, Agustín e Ingold, María (2020) La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia, Programa Integral Metropolitano, Universidad de La República, Uruguay.

2 Tommasino, Humberto y Barrera, Luis (2020) Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lwiPBZ66-R8>



Poner en común: reflexiones en torno a un proceso colectivo de sistematización de experiencias extensionistas

Candela Victoria Díaz y Jerónimo Pinedo

Este libro se propone contribuir a alentar la producción de conocimiento desde y en la extensión universitaria, así como promover su discusión.

La extensión es una de las tres funciones de las universidades nacionales argentinas y latinoamericanas, junto a la investigación y la docencia. Más allá de los diversos paradigmas, modelos y estilos, se entiende por extensión una serie de actividades y propuestas que vinculan a la universidad con la sociedad. La naturaleza de este vínculo sigue siendo fuente de un amplio debate de alcance latinoamericano. Aún hoy se discute sobre sus significados e implicancias, lo que queda revelado en la particular inestabilidad del término extensión en contraste con los ya secularmente aceptados docencia e investigación, y que ha conducido a una larga controversia acerca de cómo debería llamarse esa relación entre la universidad y la sociedad. Es tal la inestabilidad del concepto que, según el estatuto universitario que leamos, ese vínculo adquiere nombres muy diversos: acción universitaria, responsabilidad social universitaria, voluntariado universitario, compromiso social universitario, acción social, extensión social y cultural, vinculación social, proyección social, servicio comunal universitario.

Es claro que este debate no solo ha sido por palabras, sino por una lucha política en el interior de las universidades para definir los paradigmas, los sentidos y los objetivos de las políticas universitarias (Tommasino y Cano, 2016; Dagnino, 2015 y 2018). Sin objetar la continuación de este debate, nos parecía necesario agregar otro nivel a la discusión: el de las

prácticas y las experiencias concretas de extensión, no con el objetivo de caer en una celebración acrítica de nuestras experiencias, sino como punto de partida o fuente de una reflexión crítica sobre la extensión universitaria que vaya más allá del conflicto entre modelos y paradigmas.

A partir de dicho punto, proponemos aquí atender desde una perspectiva crítica a la tendencia a considerar a los procesos universitarios escindidos en escenarios paralelos de pensamiento y acción. Si bien estos últimos resultan operativos para una organización formal de la comprensión y acción sobre la realidad social, al mismo tiempo simplifican y restringen en su mirada la riqueza de los procesos de producción y circulación de conocimientos.

No es que la discusión carece de importancia, sino que es incompleta, en tanto nos lleva a concentrarnos en polémicas acerca de la extensión como mero campo de aplicación del saber o bien como acción transformadora, que suelen perder de vista su ámbito como un espacio de comprensión y problematización relacional sobre la acotada porción de la realidad social en la que se actúa, de coproducción y circulación de conocimientos entre todos sus actores intervinientes. Por el contrario, incorporar el nivel de las prácticas convoca a pensar la extensión desde las experiencias, y nos devuelve la mirada sobre las tramas de relaciones sociales en las que se teje nuestro conocimiento: acciones, situaciones, relaciones entre personas que tienen ideas, percepciones, emociones que se desarrollan en un tiempo-espacio cambiante y en condiciones particulares. En este sentido, poner el foco sobre las experiencias implica tomar las prácticas de extensión como un proceso vivido, una práctica social e histórica, un fenómeno social particular que puede ser estudiado, interrogado, analizado y a partir del cual es posible producir conocimiento.

En línea con esta perspectiva, recuperamos la propuesta metodológica de la *sistematización de experiencias*. Si bien esta surge como una herramienta de análisis vinculada a las prácticas de educación popular en América Latina, dado que se desarrolla en pos de realizar una interpretación analítica y crítica de los procesos vividos, la retomamos aquí para orientar la producción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia

extensionista “en la medida en que su objeto de conocimiento son procesos históricos y sociales [y] permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el cambio en los procesos” (Jara, 2020: 63). En este sentido, brinda un modo de recuperar aprendizajes significativos y producir conocimiento de los saberes construidos en la experiencia.

Más allá de estas observaciones, es claro que las experiencias que aquí se sistematizan no están situadas en el vacío conceptual ni en el grado cero del debate. Se posicionan desde una perspectiva integral de la extensión considerada como un proceso educativo de doble vía y un espacio colaborativo de producción del conocimiento que tiene como objetivo principal poner en diálogo los diversos saberes producidos por distintos sujetos en el despliegue de su experiencia vital, así como crear nuevas herramientas cognitivas para enfrentar los problemas y los desafíos de la vida en común. En ella implicamos un modo de hacer y conocer a través del cual se desarrolla un amplio abanico de acciones bajo la forma de proyectos, cursos, actividades y publicaciones que buscan promover el encuentro con distintas organizaciones populares, con el objetivo de crear espacios abiertos, participativos y comprometidos con procesos de ampliación de derechos y gestación de prácticas transformadoras, equitativas y emancipadoras.

En definitiva, la extensión universitaria es una compleja red de interdependencia social que no debe ser pensada como un vínculo cristalizado, sino como un proceso de lo que fue, lo que es y lo que está siendo.

No obstante, así como las discusiones sobre la extensión universitaria suelen tomar caminos paralelos a las prácticas efectivas, la centralidad puesta en el *hacer* por la inmensa mayoría de los extensionistas les ha ido privando de participar de la conversación teórico metodológica, monopolizada actualmente por un reducido número de firmas intelectuales. Ampliar esas interlocuciones también es parte de la contribución que quiere hacer este libro.

Contrariamente a esa centralidad del hacer —pensado como una forma impura de la aplicación del puro conocimiento— que ha caracterizado a la extensión universitaria durante largos años, en sintonía con una

mirada que entendía que el conocimiento se producía en el recinto universitario y luego se transfería o difundía, en este libro comprendemos la extensión desde un enfoque que pone el acento en la ecología y el diálogo de saberes. En consonancia con este horizonte de trabajo, las experiencias de extensión (y sus aprendizajes) que se comparten aquí son el resultado de un proceso colectivo de discusión y formación en torno a la sistematización de experiencias y la producción de conocimiento entre la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y seis equipos con diversas trayectorias y tipos de intervención social. Este proceso se nutre de un periodo de largo aliento de desarrollo y promoción de la extensión en la FaHCE, que se ha caracterizado por el crecimiento de las intervenciones; una ampliación de los campos de intervención en el abordaje territorial; un aumento de la participación de docentes, graduados/as y estudiantes así como una diversificación de las disciplinas involucradas; la generación de espacios de encuentro, discusión, reflexión y formación en torno a la extensión universitaria y sus quehaceres.

En este recorrido, desde la Secretaría nos propusimos acompañar ese crecimiento cualitativo y cuantitativo con la construcción de un dispositivo para la producción escrita de conocimiento en la extensión y una herramienta de comunicación para difundir y socializar los saberes producidos allí. Así, se implementaron una convocatoria dirigida a propuestas de sistematizaciones de experiencias y una serie de encuentros presenciales con estructura de taller para la formación y discusión colectiva. A partir de esta iniciativa, a fines de 2017 recibimos las propuestas, y durante el año 2018 y mediados del 2019 realizamos los talleres con el propósito de construir algunos criterios comunes con respecto a qué entendemos por sistematización de una experiencia de extensión, al mismo tiempo que fuimos produciendo las herramientas específicas para la recuperación y el relato de cada experiencia de intervención en el medio social.

Si bien se trataba de una primera vez para la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ya contábamos con algunos antecedentes que nos guiaban en esta tarea: el trabajo de discusión, seguimiento y edición en el marco de las publicaciones de

experiencias con trayectoria en la extensión universitaria de la Colección *Andamios*. Sin embargo, a diferencia de esas instancias de labor por equipo, en esta ocasión nos propusimos trabajar simultáneamente con trayectorias diversas para una publicación colectiva de experiencias que nutriera nuestra comprensión sobre las temáticas y los territorios que abordamos en nuestra tarea extensionista. Esta tarea nos comprometió en un proceso sostenido de reflexiones epistemológicas, conceptuales y metodológicas en torno a la extensión universitaria, las sistematizaciones de experiencias y la producción y circulación social del conocimiento.

Con el propósito de adentrarnos en los sentidos de las prácticas en las que participamos junto a otros actores del medio social, cada uno de los equipos presenta aquí una sistematización de su experiencia que busca plantearnos interrogantes del orden de lo cognoscitivo en torno a una vivencia construida colectivamente en el desarrollo de la tarea extensionista. Se trata de poner en estudio una inteligencia colectiva, distribuida, interdependiente, que nos permita construir una serie de categorías conceptuales y herramientas metodológicas a partir del modo en que hemos abordado la solución a situaciones problemáticas en el terreno y con su propia dinámica.

En lo que respecta específicamente al desarrollo del taller de sistematizaciones, uno de sus mayores desafíos fue construir un proceso de escritura colectiva que permitiera una reconstrucción histórica y un análisis crítico de la experiencia vivida desde la extensión universitaria, y que al mismo tiempo fuera capaz de recuperar la dimensión colectiva e interindividual de los extensionistas en cuanto equipos de trabajo.

La escritura en la extensión se presenta de manera cotidiana como el ejercicio de la descripción cronológica de actividades, en un texto que adquiere las características de un informe. La apuesta a la construcción del relato de la experiencia implicó, a lo largo de los talleres, discusiones alrededor de qué se presentaría en el texto, qué era lo que se proponía para discutir y analizar la experiencia y los aprendizajes, cómo se relataba o se situaba espacial y temporalmente, así como una reflexión sobre las

posiciones elegidas para narrar, y preguntas acerca de las voces de los diferentes protagonistas del proceso plasmadas en lo escrito.

Por las tensiones que atraviesan el hacer de la extensión —muchas veces alejado de los procesos de reflexión y conceptualización asociados a la investigación—, escribir desde ella traía interrogantes que en muchas ocasiones intervienen, acompañan, provocan vaivenes en el proceso de escritura; que más bien remiten a una preocupación compartida por quienes escriben: el riesgo de intentar “dar sustancia y peso a lo que se escribe sonando académicos, incluso a costa de lo que en realidad se quiere decir” (Becker, 2011: 25). Por lo cual, para comenzar nos ubicamos epistemológicamente en una perspectiva de construcción de conocimiento en torno a los fenómenos sociales que no buscaba probar resultados sino más bien “buscar complicaciones”; tratando de identificar y entender todo aquello que está involucrado en una situación para, por medio de la escritura, poner en práctica un ejercicio de razonamiento de la situación vivida que se desea comprender (Becker, 2016: 34). Se trata de un proceso que se mueve hacia atrás y hacia adelante entre las ideas iniciales y su forma y presentación de un tema y un contenido, cuyas primeras ideas personales se fueron objetivando en el proceso de escritura, lecturas compartidas y reescritura, a lo largo de los talleres. Aquello que Wright Mills (1994) denomina una artesanía intelectual podría expresar el modo en que cada equipo fue construyendo una lectura de la experiencia sensible, dado que el desafío de sistematizar las experiencias nos convocaba a poner en foco algún aspecto o dimensión de las situaciones vividas.

Otra cuestión que resultó un punto de debate fue el **cómo**, de qué manera se desarrollaba una reconstrucción de la situación vivida, con el propósito de volcar en el relato lo que realmente pasó y no su deber ser. Ello también implicó interrogarnos sobre quiénes son los protagonistas de la extensión y quiénes adquieren el rol protagónico en la sistematización. Partiendo de reconocer la igualdad gnoseológica de todas las personas (Reygadas, 2014), el proceso de escritura nos llevó a reflexionar sobre nuestro posicionamiento en relación con los saberes (científicos y no científicos) con los que nuestras preguntas, enfoques y abordajes de intervención dialogan,

y los conocimientos que producen las personas con las que trabajamos en territorio. Como señala Tilly (2000), las desigualdades son producidas por la combinación de diferencias categoriales, jerarquías y la distribución asimétrica de recursos, o bien conocimientos, con base en las categorías jerarquizadas. Reconocer las desigualdades sociales en el terreno gnoseológico implicaba entonces, en nuestro caso, poner las categorías entre paréntesis y, como apunta Reygadas (2014), realizar una doble ruptura: entre las personas y las categorías —dado que una persona puede pertenecer a varias categorías a la vez y al mismo tiempo también transformarse—, y entre conocimiento y categorías de personas —ya que si bien una persona puede estar influida por sus pertenencias categoriales, mantiene una relativa independencia y podría trascenderlas—. En ese sentido, recuperamos como perspectiva epistemológica de construcción de conocimiento una relación situada que constantemente se encuentra en definición, y que reconoce por lo tanto que todo conocimiento es incompleto (Santos, 2006 y 2009). Así, la centralidad de estos relatos se orientó a recuperar el conocimiento situacional producido en la experiencia, en el que se ponen en juego emociones (miedos, temores, alegrías, prejuicios, expectativas, preconcepciones, deseos) que dan cuenta de las relaciones entre las personas en el desarrollo de la extensión, para narrar desde la posición que se ocupa en el territorio.

Esta tarea implicó el reconocimiento de elementos valorativos en los relatos sobre situaciones en las que se identificaban emociones; que no actuaban en desmedro de los hechos en sí mismos sino que convocaban a analizar sus implicancias, más que como un mero subjetivismo, como parte de la complejidad de los actos que se llevan adelante en una experiencia de extensión. La referencia a la emocionalidad tiene importancia por cuanto se traduce en las acciones que se mencionan en cada experiencia y constituyen estrategias de los sujetos en relación con —o bien frente a— la problemática que se busca abordar.

Con respecto a los interrogantes sobre el *para qué* de la sistematización, en los talleres se debatió cómo comunicar el objeto de cada una de las sistematizaciones, cómo construir un relato que diera cuenta del sentido de la experiencia. Para ello, tuvimos una serie de discusiones desde

el campo de la extensión, de la educación, de los estudios de género, que implicaron asumir que las experiencias que ocurren en la extensión podrían definirse como *híbridas, diversas, mestizas*. Por ello cada relato fue el resultado de una composición a partir de la particularidad de una intervención objetivamente acotada pero subjetivamente intensa. Si bien el objeto de la sistematización varía —ya sea el proyecto, o bien los extensionistas o los destinatarios—, y los relatos presentan enfoques diversos, cada artículo expone la sistematización de una experiencia compartida de intervención. Es decir, no se proponen abordar una descripción etnográfica de la realidad cotidiana de los sujetos con los que se trabaja, pues el foco está puesto en la relación entre diferentes actores y el tipo de intervención que se pudo realizar como punto de inflexión para contar la experiencia. En este sentido, se busca comunicar un conocimiento reflexivo y autorreflexivo sobre los otros, pero también sobre los actores universitarios en la extensión, su posición en el territorio, sus modos de intervención.

De esta manera se fue construyendo el objetivo de recuperar los aprendizajes de la experiencia de extensión por medio de los relatos que componen este libro. En todos ellos se proponen la reflexión y el análisis acerca de cómo las matrices vinculares cambian según los contextos y de acuerdo con las intervenciones; cómo los propios imaginarios, las emociones, pero también los enfoques conceptuales, dan cuenta de la particularidad de la extensión que se desarrolla en cada caso; cómo la extensión puede ser pensada como una mediación en el abordaje de diversas problemáticas; qué tipo de reflexiones involucran la construcción de un trabajo comunitario; la generación de vínculos en el territorio para el desarrollo sostenido de la extensión como actores sociales, y qué papel juegan los actores universitarios en los procesos de producción y circulación de conocimientos.

En cuanto a *para quiénes* es la sistematización, los debates ya señalados orientaron también este punto; así como una vuelta reflexiva hacia el *porqué* de las sistematizaciones de experiencias de extensión universitaria. Destinado al público en general y a la comunidad universitaria en particular, este libro se propone visibilizar los conocimientos producidos en el marco de la extensión, contribuir a fortalecer la tarea extensionista,

e invita a integrar dichos conocimientos en los ámbitos de la docencia e investigación, así como a compartir aportes para una formación universitaria integral.

En los talleres se discutió sobre la expresión en términos de géneros de cada experiencia. Al momento de la escritura de las sistematizaciones nos encontramos en medio de una disputa política de género, cuya tensión se expresa en el vocabulario. En la actualidad, el lenguaje inclusivo tiende a representar una desestructuración de las asignaciones de género en términos de roles binarios en la sociedad (Peker, 2017 y 2019). Por ello las variaciones de uso de cada artículo se mantienen como un modo de incluir allí todas las experiencias y representaciones de género de las personas que trabajamos, y con las que trabajamos, en la extensión universitaria.

Por último, en este recorrido hemos problematizado el proceso de la escritura no como una técnica de comunicación sino como un modo de conocer, de reflexionar simbólicamente acerca de la experiencia, y de elaborar sentido sobre ella (Rapport y Overing, 2000). En esta línea, las seis sistematizaciones de experiencias de extensión construidas en el marco de un proceso colectivo de producción de conocimiento son el resultado de una práctica cognitiva que se genera de manera continua con aquellos con los que se hace extensión, o bien “se teje” en relación con los modos de producción y validación local de conocimiento de todos los actores de cada experiencia (Micarelli, 2018). De este construir con otros y *poner en común* con otros se trata la propuesta que este libro comparte en cada uno de sus capítulos.

“Las Quintas Potencia”. Creatividad, grupalidad y politicidad en una experiencia extensionista nos acerca a una experiencia de extensión que, a través de la producción artística y de la conformación de una cierta grupalidad, fue articulando distintas narrativas sobre el barrio y la comunidad. El trabajo se propone realizar una reconstrucción de la experiencia de los y las jóvenes junto a los extensionistas, quienes a lo largo del recorrido exploraron sus realidades cotidianas, experimentaron distintos lenguajes expresivos y establecieron nuevos vínculos dentro y fuera del

barrio. A partir de las dimensiones de creatividad, grupalidad y politicidad, el artículo se propone dar cuenta de las transformaciones que fueron atravesando el taller y a sus integrantes.

Experiencias de lo común en el trabajo sociocomunitario con jóvenes: el dispositivo Casa Joven B. A. nos muestra el debate y la preocupación por la constitución de lo común a partir del trabajo comunitario en un centro de día con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Desde una mirada que pone el foco en la construcción política y de conocimiento que trae como aprendizajes la experiencia, en el artículo se describen y analizan escenas del día a día del colectivo; de los conflictos, acuerdos, tensiones, búsquedas, errores, que se imbrican en una trama comunitaria que teje como sujetos políticos tanto a les chiques como a les grandes.

De la facultad al taller. Vínculo con niñxs y jóvenes que transitan el predio universitario de la FaHCE propone a les lectores la sistematización de una "experiencia mestiza" entre el trabajo profesional y la extensión universitaria, entre el trabajo barrial y la intervención institucional, entre la gestión de políticas públicas y el acompañamiento, entre el trabajo con niñxs y el trabajo para niñxs y jóvenes. Así, la respuesta institucional dada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el año 2015 a la presencia problemática de un grupo de niñxs con experiencia de vida en la calle que transitaban sus instalaciones, se relata desde una mirada que se ha nutrido de estos diálogos y vivencias.

De un proyecto soñado a uno posible. Relatos sobre prácticas de extensión y educación muestra una experiencia de extensión en la que, a través de la enseñanza de prácticas corporales junto a niñxs y jóvenes, se construyen aprendizajes en torno al diálogo, el consenso, el debate y el reconocimiento del otro en territorios fragmentados. Este capítulo describe y analiza las decisiones de un equipo de extensión que tuvo que ponerse en movimiento y desplazarse en el territorio siguiendo las vicisitudes de las familias y les niñes con los que trabajan.

Alfabetización en el cordón hortícola de Abasto: relejendo el mundo como alfabetizandxs populares recupera los debates y las propuestas educativas llevadas adelante por el equipo para dar cuenta de los aprendizajes en un territorio rururbano y las formas que fueron tomando los vínculos construidos con lxs alfabetizandxs. Este proceso nos presenta un recorrido en el que los talleres de alfabetización inicial fueron de a poco creciendo y transformándose en nuevos espacios: la escuela primaria, la secundaria Escuela Pública Popular Tinku, la Casa de las Mujeres y los comedores populares.

Construyendo affidamento contra la violencia de género: de un nos-otras a nosotras nos presenta la experiencia extensionista del equipo "Affidamento", cuyo proyecto se configuró a partir del surgimiento de una demanda específica del grupo de género del Movimiento Justicia y Libertad en su búsqueda por tender redes y fortalecer un espacio de trabajo contra la violencia de género. En dicha experiencia, el relato recupera la formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género y el trabajo en red focalizado en nodos. A partir de ello, el equipo expone que el acompañamiento en dicha problemática sobrepasa lo estrictamente judicial, y propone una mirada que integre distintas dimensiones (laboral, educativa, sanitaria, social, psicológica, entre otras), por medio de un concepto construido sobre la base de la experiencia: la ruta crítica ampliada.

Para concluir nos interesa señalar que en cada capítulo el libro invita al estudio de lo social como proceso vivo. Las reflexiones desean contribuir a potenciar la extensión y la sistematización de experiencias extensionistas como práctica de conocimiento (Quirós, 2014: 47) con foco en la potencialidad de actividades colectivas para la producción de lo común, como un proceso dinámico que gestiona y organiza la reproducción de la vida compartida (Esposito, 2003 y 2006). En este sentido, podríamos considerar que *poner en común* resulta una clave de la praxis extensionista:

(...) forma de establecer y organizar relaciones sociales de vínculos y haceres compartidos y coordinados que tienden a generar equilibrios dinámicos no exentos de tensión con el fin de reproducir la vida social, en medio de los cuales

una colectividad tiene y asume la capacidad autónoma, autodeterminada y autorregulada de decidir sobre los asuntos relativos a la producción material y simbólica necesaria para garantizar su vida biológica y social a través del tiempo (Gutiérrez y Salazar, 2019: 23).

En esta clave entendemos que dicha perspectiva teórico-metodológica ofrece la posibilidad de abrir una dimensión política de lo social, en tanto da cuenta de los alcances prácticos del hacer cotidiano como de los horizontes de deseo de los diferentes actores sociales. Actores que transforman su realidad social concreta y situada, como una manera de dar forma a la vida social desde un otro lugar distinto, al compartir la tarea de tejer la trama en común. Desde esta mirada esperamos contribuir a visibilizar la potencialidad de la extensión universitaria como práctica social transformadora, y estimular nuevos horizontes de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI

Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dagnino, R. (2015) *La Universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo*. *Cuestiones de Sociología*, n° 12, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología: La Plata. Recuperado de: <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a10>

Dagnino, R. (2018) *Extensión, Intención y Tecnociencia*. Entrevista en el marco del Seminario de Posgrado de la Escuela de Verano UNLP 2018 "Extensión Universitaria: Construcción y usos del Conocimiento". Universidad Nacional de La Plata: La Plata.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ayiC5vEst5I&list=PL2-yY3XhDdtbwOSwKDQxMt880wDCOTnTC&index=4&t=0s%2C>

Esposito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad* 1.^a ed. Buenos Aires: Amorrortu.

Esposito, R. (2006) *Bios. Biopolítica y filosofía*. 1a ed.-Buenos Aires: Amorrortu

Gutiérrez, R. y Salazar, H. (2019). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el *presente*. En *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*. Madrid: Traficante de Sueños; *El Apantle. Revista de estudios comunitarios*, 1.

Jara Holliday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Luján, Buenos Aires: EdUNLu.

Micarelli, G. (2018). Investigar em um mundo encantado: los aportes de las metodologías indígenas al quehacer etnográfico. *Universitas Humanística*, 86, 219-245. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/24564/21345>

Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres*. Buenos Aires: Eduvin.

Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Buenos Aires: Paidós.

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en Antropología. *Publicar*, 17.

Rapport, N. y Overing, J. (2000). Writing. En Rapport, N. y Overing, J. *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts* (pp. 404-408). Londres: Routledge.

Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen Bazán (ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales*. México D. F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM.

Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, cap. 1. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO; Siglo XXI.

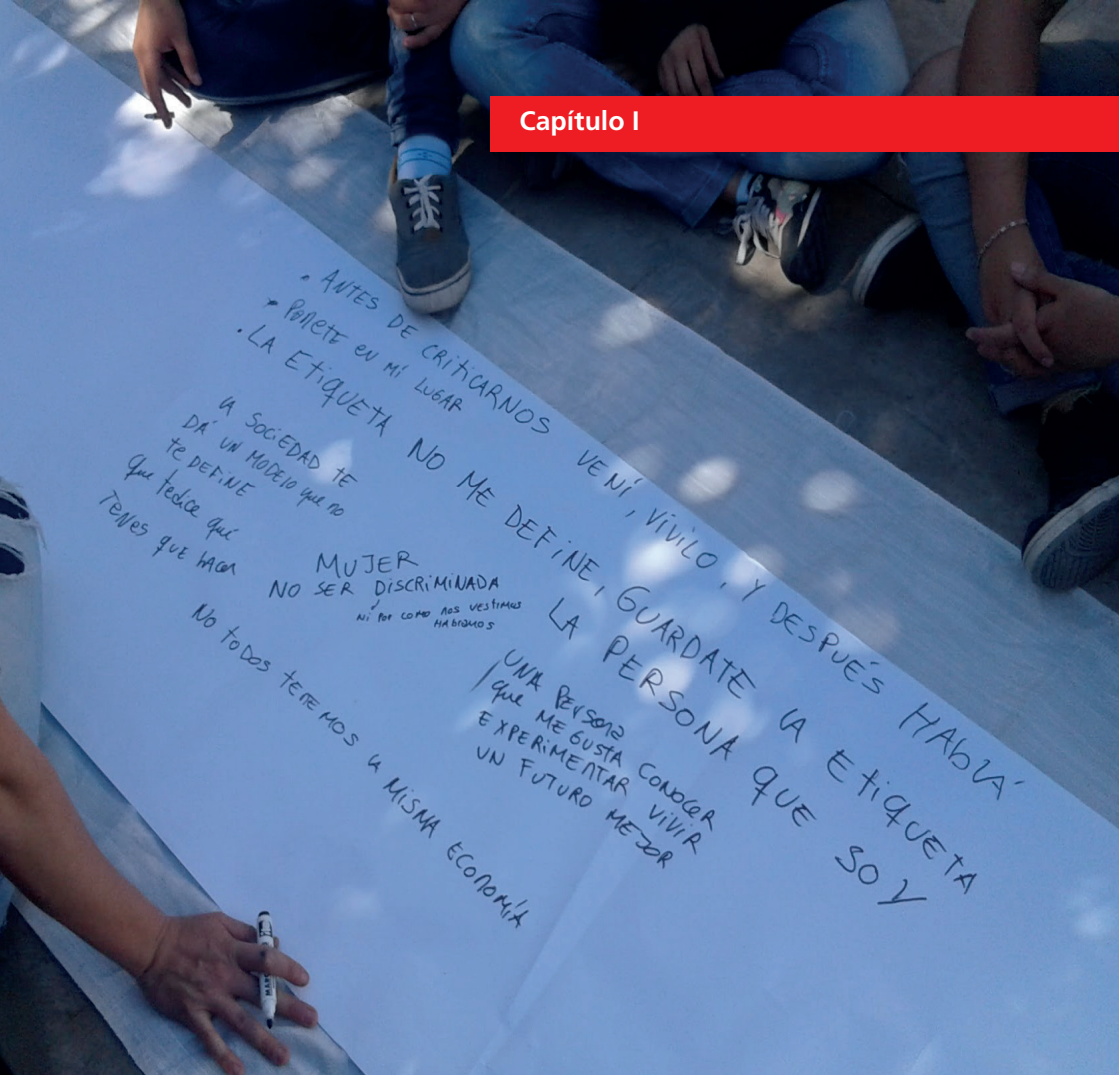
Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016) “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias Universidades”, *Universidades*, núm. 67, pp. 7-24 : Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal. Recuperado de: <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395/394>

Wright Mills, C. (1994). *La Imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (https://www.facebook.com/red.uleu/about/?ref=page_internal)



“Las Quintas Potencia”.
Creatividad, grupalidad y politicidad
en una experiencia extensionista

Soledad Balerdi, Paula Cuestas,
Roberto Garlatti, Martín Urtasun

Una década de extensión en Las Quintas

Las Quintas es un barrio situado en las inmediaciones del casco urbano de La Plata. En él, a orillas del arroyo El Gato, vive desde hace casi dos décadas un grupo de familias originarias del Chaco que comparten la afiliación al pueblo qom. Casi todas ellas provienen de ámbitos rurales empobrecidos y migraron a la ciudad en búsqueda de oportunidades laborales y educativas. Nuestro contacto con estos vecinos y estas vecinas se estableció en el año 2010, cuando un equipo extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, centrado en problemáticas de acceso a la identidad y al derecho a poseer la documentación estatal comenzó su trabajo en el territorio, ya que la gran mayoría de esa población no contaba con un Documento Nacional de Identidad (DNI). Sin embargo, el vínculo con las familias a partir de esta primera dificultad llevó a visibilizar al poco tiempo la profundidad de otro tipo de problemáticas, específicamente, las vinculadas al acceso a la educación de los/as niños/as del barrio y la aparente falta de interés por parte de las autoridades de la escuela pública local. Desde entonces la Facultad ha venido trabajando, a través de este equipo de extensionistas, la articulación institucional con las escuelas locales, pero también una oferta propia de espacios educativos pensados para diferentes públicos y edades. Entre estas actividades, que se desarrollan en su mayor parte en un salón comunitario emplazado en el propio barrio, se encuentra el taller para jóvenes "Las Quintas Potencia". La experiencia de trabajo con este grupo en particular será el foco de nuestra presentación.



“Lo que pinta en las quintas”. Fuente: Google Earth (Las Quintas Potencia, 2014)

Aunque el nombre Las Quintas suele identificar a un amplio sector de la delegación de San Carlos, los y las jóvenes que participan en el taller y sus familias reconocen una versión reducida, que coincide aproximadamente con las tres o cuatro manzanas en las que se asentaron las familias de origen gom. De acuerdo con la presentación que hacen de su territorio, este barrio más íntimo se extiende desde las calles 139 a 140, y desde 526 hasta los límites del arroyo. En el conjunto de viviendas, separado en dos manzanas por la 139 bis —una calle cortada construida y mantenida por los propios vecinos— predominaban hasta la década pasada las casillas de madera y chapa, aunque actualmente las construcciones de material han ido ganando terreno, de la mano de recursos distribuidos principalmente por el Ministerio de Desarrollo Social durante los gobiernos kirchneristas. Entre las casas hay algunos pequeños kioscos y almacenes familiares; un comedor de la organización Justicia y Libertad que hace años permanece inactivo; otro comedor conocido como “el de Angélica” —una vecina que mantiene lazos con distintos sectores del kirchnerismo y de la Facultad de

Periodismo y Comunicación Social de la UNLP— y una iglesia evangélica qom que con sus tres pisos de altura es el edificio más prominente de la zona. Atravesando los pasillos entre la iglesia, la casa del pastor y las de dos de los referentes de la comunidad, se encuentra el Salón Comunitario “El brazo del Río”, donde se desarrollan casi todas las actividades extensionistas.



El Salón. Foto tomada por talleristas en 2018

“El salón” es un edificio de material y techo de chapa construido en la primera década de los 2000 con fondos de la Universidad. El colorido mural con bajorrelieve y mosaicos lo diferencia del resto de las construcciones del barrio, así como la inclusión de la frase bilingüe “EL BRAZO DEL RÍO - EL XUAC’A ASO ELXAAY”. Por dentro cuenta con un único espacio, aunque por mucho tiempo un armario alto cumplió el papel de divisor entre el sector de las computadoras, a la derecha, y el resto del salón con una disposición más cercana a un aula: pizarrón, mesas en el centro y bancos largos alrededor, bibliotecas y armarios contra las paredes. No hay baño ni calefacción a gas, por lo que utilizamos estufas eléctricas cuando la tensión de la red lo permite y cada uno vuelve a su hogar en

caso de necesitarlo. El carácter comunitario del salón es fruto de una negociación constante entre distintas necesidades, intereses y actores. Fue construido en el terreno perteneciente a una familia del barrio, cuyos miembros se han ocupado desde entonces de muchas de las tareas de mantenimiento, así como de administrar la llave y el uso del espacio. Aunque este vecino tiene una historia como referente dentro de la comunidad, el recorrido que el barrio ha llevado adelante en pos del acceso a la titularidad de la tierra ha sido un proceso sinuoso, con obstáculos y disputas, que ha conducido a divisiones entre las familias e impedido un mayor nivel de organización.

En este marco, hace tiempo que el salón se encuentra en una zona intermedia entre ser propiedad de la comunidad e incorporarse como un espacio más, disponible para uso de esta familia. La inversión en materiales (libros, muebles, computadoras, materiales didácticos) y las actividades realizadas por el proyecto de extensión son un vector clave para la apertura del lugar hacia distintos públicos del barrio, incluyendo —pero también superando— las redes más íntimas establecidas por esta familia.

Otro elemento en tensión es la propia adscripción del barrio y sus integrantes al pueblo qom, rechazada o ignorada muchas veces por los y las jóvenes que forman parte del taller. Entre ellos/as hay consenso en percibir a Las Quintas como un barrio “humilde”: así describen su realidad cotidiana, marcada por los problemas de vivienda, la falta de infraestructura —calles, cloacas y otros servicios— que los llevan a vivir en condiciones insalubres, pero también por las dificultades económicas, la precariedad e inestabilidad laboral, que hace que muchos/as de los y las jóvenes tengan que trabajar para aportar a sus familias. Sin embargo, aunque esta es la realidad en la que muchos/as de ellos/as nacieron y se criaron, las trayectorias de sus familias muestran que vivir en un barrio marginado de La Plata es una novedad más o menos reciente. De hecho, como se dijo al inicio, muchos de ellos provienen de ámbitos rurales del norte de nuestro país y migraron hacia esta región en busca de lo que percibían como nuevas y mejores oportunidades para sus familias. El Chaco, tierra de origen que tuvieron que abandonar, actúa como una referencia constante y compleja para los vecinos y las vecinas de Las Quintas: “allá la

vida es dura y no hay futuro”; “allá la naturaleza es hermosa”; “allá viven familiares y amigos/as”; quienes pueden, viajan de visita, y quienes no, sueñan con volver o ir a conocer. Al mismo tiempo, este vínculo es utilizado por quienes no pertenecen a la comunidad para marcar una diferencia que suele transformarse en estigma: en la definición restringida que dan los y las jóvenes del taller, Las Quintas se convierte para otros/as vecinos/as e instituciones en el “barrio toba”, y carga con connotaciones negativas de pobreza, suciedad, delincuencia. En esta nueva generación de jóvenes nacidos/as o criados/as en el ambiente urbano de La Plata, “lo gom” queda preso entre el interés de transmitir la lengua y la cultura propia por parte de un sector de los adultos de la comunidad, la carga peyorativa que pesa sobre “lo toba” y la búsqueda de otras referencias identitarias y grupos de pertenencia.

En sus ocho años de funcionamiento, el taller Las Quintas Potencia devino una especie de laboratorio creativo en el que, a través de la producción artística y de la conformación de una cierta grupalidad, se fueron articulando distintas narrativas sobre el barrio y la comunidad. En el camino, los y las jóvenes exploraron sus realidades cotidianas, experimentaron distintos lenguajes expresivos y establecieron nuevos vínculos dentro y fuera del barrio. Este trabajo se propone realizar una primera reconstrucción de dicho proceso, para lo cual se seleccionan algunas dimensiones a fin de dar cuenta de las transformaciones que fueron atravesando el taller y sus integrantes. En lo que sigue, presentaremos las cuestiones que guiarán este esfuerzo de sistematización, para luego desplegar un relato cronológico en el que se intentarán reponer estas dimensiones y el modo en que se fueron entrelazando.

La necesidad de una sistematización y sus dimensiones

Todo proyecto cultural, social o educativo —en realidad, toda forma de praxis que implique una construcción colectiva— se enfrenta al desafío de unir acción y reflexión, hacer y conocer. En nuestro caso, este desafío se pensó desde el inicio en términos de la tarea, fundamental pero siempre pendiente, de sistematizar el recorrido del taller. Como señala Alfonso Torres Carrillo (1998), la llamada “sistematización” surge al calor de la expansión de experiencias de educación popular, y llega a consolidarse como un verdadero campo intelectual. Según este autor, aun cuando se comparta una orientación crítica común a un amplio abanico de nociones alternativas como sociopraxis, investigación participativa o investigación-acción, presentes en América Latina, la idea de sistematización supone ciertas discusiones específicas. Por un lado, sostiene Torres Carrillo, no se trata de una intervención externa, de ciertos investigadores o expertos, sino del producto de una práctica de investigación intencional cuyos protagonistas son los propios actores u organizaciones involucradas. Sin embargo, el autor nos advierte contra el sesgo antiintelectualista de pensarla como mera “reflexión desde la práctica”: ni un registro de lo sucedido, ni una serie de formularios a completar, ni un recuento de los logros que se quieren comunicar. Por el contrario, sistematizar supone una actitud epistemológica, plantearse preguntas cognoscitivas que intentan enriquecer la comprensión del campo temático en el que se inserta la experiencia. Finalmente, aunque comparta con otras perspectivas cualitativas el interés por describir en su densidad los sentidos involucrados en las prácticas sociales, aporta además un interés explícito por mejorarlas y potenciarlas.

Esta unión entre investigación e intervención marcó nuestro proyecto extensionista desde el principio. Compuesto mayormente por estudiantes, profesores/as e investigadores/as provenientes de la sociología y otras ciencias sociales, el equipo siempre contó con las distintas herramientas de la investigación social. De hecho, su primera tarea fue realizar un censo con el que se visibilizó la falta de acceso a la documentación estatal, y también se identificaron otros problemas, como el acceso a la educación. Desde entonces nuestro trabajo adoptó muchas veces la forma de un esfuerzo

colectivo junto con la comunidad, para producir conocimientos orientados a objetivar distintas problemáticas del barrio y diseñar estrategias para su resolución. Otro fruto de este enfoque disciplinario fue la presentación de trabajos en congresos y la producción académica de artículos, tesinas de grado y tesis doctorales.¹ Sin embargo, la idea de sistematizar la experiencia del Taller Las Quintas Potencia fue repetidamente dejada de lado ante la urgencia de otras tareas relacionadas con el sostenimiento del espacio.

A ocho años de la apertura del taller nos encontramos con una rica historia de transformaciones, logros, desafíos y desplazamientos. Los y las integrantes han ido variando, tanto talleristas como jóvenes, y quienes se han quedado han ido creciendo y madurando intereses, habilidades, vínculos. Los objetivos asumidos por los y las talleristas también han ido mudando, desde un tímido “establecer un grupo de jóvenes que se apropie del espacio del salón comunitario” hasta los nuevos horizontes proyectados al ver un grupo consolidado capaz de avanzar en la articulación política con otros grupos de jóvenes, nucleados en la Coordinadora de Juventudes, Niñeces y Territorios². Por otro lado, el colectivo se encuentra atravesando actualmente una crisis de sostenimiento del espacio por parte del grupo de

1 Entre algunos de los trabajos producidos podemos mencionar las tesis de grado y doctorado de Soledad Balerdi, “Migración, etnicidad y trayectorias laborales: Un abordaje de las experiencias de Qom chaqueños asentados en un barrio del Gran La Plata” y “Construyendo el reclamo. Etnografía de un conflicto por hábitat en La Plata 2013-2017” respectivamente, así como el artículo de Silvana Sciortino: “Una etnografía sobre arreglos familiares, leonas y mujeres superpoderosas: prácticas compartidas de cuidado entre titulares del Ellas Hacen”, publicado en Cuadernos de Antropología Social, N.º 48, año 2018. Por otro lado, hacemos mención a la participación y las presentaciones orales de Silvana Sciortino, María Victoria Lucero y Vanesa Viera en las II Jornadas de Género y Diversidad Sexual: Ampliación de Derechos: proyecciones y nuevos desafíos en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP en 2016 , y de Julieta Malagrina y Josefina Levchuk sobre apropiación de derechos de los niños por ellos y sus familias: la experiencia de Extensión Universitaria en Psicología en una comunidad Qom en la ciudad de La Plata en el I Congreso de Extensión Universitaria en Psicología, también de la UNLP.

2 La Coordinadora Niñez, Juventud y Territorio es un espacio integrado por diversos colectivos que trabajan con niñas/os y jóvenes de los barrios de La Plata, Berisso y Ensenada con propuestas deportivas, artísticas, culturales en el marco de una propuesta de educación popular y producción autogestiva.

talleristas, debido a dificultades para producir un relevo y al desgaste del proyecto más amplio en el que se insertaba el taller. Los y las jóvenes han respondido emprendiendo un proceso de apropiación y adoptando un rol más activo y autónomo.

En este punto, consideramos necesario poner en práctica un proceso de reflexión colectiva que aporte a la recuperación del camino recorrido, el establecimiento de nuevos horizontes y el avance en la construcción de conocimiento situado. En estos años de trabajo, talleristas y jóvenes hemos aprendido muchas cosas, saberes que es necesario objetivar, discutir y compartir. Tanto por el lugar clave que siempre tuvo el protagonismo juvenil en el taller, como por la capacidad e interés que ha mostrado el grupo en el último tiempo por continuar la experiencia más allá del rol tradicional ocupado por los y las talleristas, pensamos que en este proceso los chicos y las chicas que forman Las Quintas Potencia deben tener una voz propia. De hecho, la idea de realizar algún tipo de documental audiovisual sobre la historia del taller está presente en el imaginario grupal desde hace ya algunos años. No obstante, mientras el taller procesa este objetivo con las herramientas construidas en las distintas producciones anteriores, consideramos que un trabajo centrado en la perspectiva de los y las talleristas que participaron del espacio durante estos años puede ser un aporte valioso. Entendemos, siguiendo a Oscar Jara (2015), que la sistematización es un “aporte particular producido por las propias personas que son protagonistas de la acción y, en ese sentido, es un factor para su empoderamiento” (p. 35). De esta forma, a pesar de que el ejercicio que aquí presentamos supone un primer avance significativo, nos queda aún por explorar la potencialidad de abrir a futuro un proceso de sistematización conjunto con los y las jóvenes.

A los fines de esta publicación identificamos tres ejes relevantes: las dimensiones expresivas y performativas propias de la producción artística en el taller, la construcción de vínculos y de una grupalidad, y la creciente politización del espacio. Se trata de divisiones analíticas que se cruzan y entrelazan todo el tiempo en la experiencia colectiva. Optamos por seguir una narrativa cronológica, identificando algunos hechos clave para presentar cada período, reponiendo en cada etapa los desplazamientos de dichos

ejes. Tomaremos como fuente para la siguiente elaboración nuestra propia experiencia como participantes activos/as, incorporando a la vez registros y memorias de los talleres y documentos más analíticos o programáticos elaborados en las reuniones de planificación del equipo de talleristas. A esta base se le sumarán las propias producciones del taller: fotos, letras de rap, canciones, banderas, remeras y, fundamentalmente, los audiovisuales con los que coronamos el trabajo de cada año.

Narrar la trama: breve historia del taller

Los inicios: el Taller de Jóvenes, de Compus o de Video (2011-2013)

La iniciativa de comenzar un taller con los y las jóvenes del barrio en el que trabajáramos con las computadoras surgió a partir de la inquietud de algunos/as vecinos/as y referentes barriales: que los chicos y las chicas adquirieran competencias con herramientas útiles pensando en una próxima salida laboral. Fue por ello que la FaHCE, que ya estaba vinculada con el territorio a partir del proyecto de extensión “Identidad, la diferencia entre tener un derecho y poder ejercerlo”, donó las primeras computadoras e invirtió en el acondicionamiento para que el salón incorporara el “sector ciber”. Con estos elementos, tres estudiantes de sociología comenzaron a trabajar con un par de jóvenes, varones, de alrededor de 14 y 15 años, a fines del 2011. Al año siguiente un grupo integrado únicamente por varones se consolidó en torno a los encuentros semanales de los sábados por la tarde, en un espacio de intercambio organizado alrededor de las computadoras que con el tiempo comenzamos a llamar “taller”.

Inicialmente, en lugar de intentar “transmitir” habilidades informáticas clásicas, nos propusimos motivarlos en función de sus propios intereses. Así fue como las primeras actividades del taller consistieron en la creación de cuentas y exploración de las redes sociales (principalmente Facebook y Gmail) y el trabajo con edición y creación de imágenes (con programas como Paint y Power Point). La imposibilidad de establecer una conexión a internet en el salón llevó a que no se avanzara en el uso de redes sociales, y se priorizara el trabajo creativo con imágenes. Comenzamos con imágenes

digitales provistas por los y las talleristas, que luego se seleccionaban en función de gustos personales para intervenirlas con distintas técnicas de collage digital. El “escrache”³, como los jóvenes denominaron a esta práctica de manera espontánea, permitía un uso de las computadoras no ligado directamente a la lectoescritura —la que les presentaba dificultades por la falta de costumbre con el teclado y por las experiencias interrumpidas de escolaridad de varios de los participantes, asociadas en muchos casos a sentimientos complejos de vergüenza y rechazo—. Además, desde un comienzo se planteó la importancia de tener videojuegos y dedicar parte del tiempo del taller a disfrutarlos. La dimensión lúdica del espacio resultó un componente clave ya que, en varias oportunidades, fue el disparador para aprender el uso básico de las máquinas, desde la instalación de programas hasta la práctica con el mouse. “Los jueguitos” tuvieron también otro resultado inmediato: el interés por parte de los/as niños/as más pequeños/as, por otra parte partícipes habituales de todas las demás actividades educativas desarrolladas en el salón. La tensión entre el carácter abierto del espacio y la necesidad de establecer un lapso dedicado a los y las jóvenes se mantiene hasta la actualidad, y se expresa en una constante negociación en torno al uso de las computadoras durante el tiempo de taller y a la edad mínima para poder participar de manera activa.

Las imágenes siguientes son un ejemplo de estas primeras producciones. En ese momento los “videos” constituían series de imágenes musicalizadas en las que los jóvenes construían narrativas personales, jugaban con deseos y fantasías de consagración personal, formas de presentarse a sí mismos y a su barrio. Las posibilidades expresivas se ampliaron significativamente con la incorporación de fotos tomadas en el barrio, que permitían una referencia mucho más directa a los propios protagonistas, así como un terreno para practicar el “escrache” en un intercambio lúdico que por momentos llegaba a suponer una tensión en torno a la propia imagen.

3 Con este término se referían a una intervención lúdica y creativa que buscaba burlarse de quien era “escrachado/a” de forma jocosa y no ofensiva.

LA HISTORIA DEL EZE



YO ANDO EN LAS PICADAS DE MOTO PERO YO TAMBIEN ANDO EN



AY TE ABISO QUE LAS QUINTAS TIENE AGUANTE JAJA



LAS MAS GRANDES MONTAÑAS



ENSIMA ESTOS CARADURAS ME SIGUEN CON FLECHAS



Y NOSE PORQUE APARTE YO ME MATO TRABAJANDO TODO EL DIA TRABAJO DE ALBANIL



YO SOY DETECTIBE PERO AMI ESTOS PIVES ME SIGUEN

“La historia de Eze” (Las Quintas Potencia, 2012)

El taller incorporaba así, además de las computadoras, una cámara digital, elementos a los que no se solía tener acceso en ese entonces, ya que los celulares no contaban todavía con cámaras de calidad. El resultado fue la primera tanda de videos producidos por el Taller de compus, que a partir de entonces comenzaría a llamarse Taller de video. De forma simultánea, el Estado comenzaba la implementación del Plan Conectar Igualdad y algunos de los chicos que asistían al taller recibían sus netbooks, en muchos casos las primeras computadoras dentro del hogar. Nos encontramos, en consecuencia, con una nueva demanda de parte de ellos: la de querer aprender a utilizar sus computadoras personales. De a poco, se fue conformando un espacio y un grupo en el que estos chicos deseaban participar.

La siguiente imagen es una muestra del uso de las técnicas de collage digital para un típico “escrache”, en el que la burla se combina con el reconocimiento de cierta confianza entre talleristas y jóvenes (Sole, Martín y Nico formaban en este momento el grupo de talleristas).



“Miralos a los payasos” (Las Quintas Potencia, 2012)

En este marco, uno de nuestros objetivos —además del uso de estas herramientas—, era promover un espacio grupal en el que poco a poco los jóvenes se fueran interesando. Esto no fue fácil: la asistencia intermitente, por ejemplo, fue una de nuestras preocupaciones constantes, así como la dificultad para construir situaciones de taller con dinámicas colectivas que superaran el trato mano a mano entre un joven y un/a tallerista frente a una computadora. El surgimiento de los primeros proyectos de todo el grupo, y no solo individuales, fue una transición importante en este sentido. Además de convertir al taller “de compus” en un espacio colectivo del que los propios jóvenes se apropiaran y se sintieran parte, también buscábamos generar y/o fortalecer los vínculos de amistad, compañerismo, solidaridad entre ellos, lazos que permitieran superar diferencias en el interior del barrio entre grupos / familias / grupos étnicos, que muchas veces se expresaban abiertamente. En parte esto llevaba a reconocer en el taller un punto para encontrarse y compartir mates, música y charlas, como requisito previo a pensar futuros proyectos colectivos.

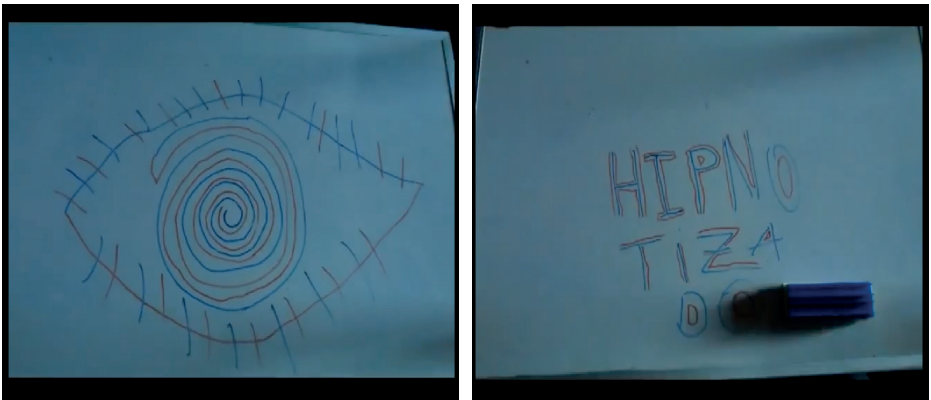
Luego del primer año de funcionamiento el taller se había consolidado, pero las limitaciones técnicas de las computadoras exigían su actualización. Si bien el espacio que logramos armar fue muy útil para los inicios — con ayuda de un vecino que hizo algunas mejoras a la instalación eléctrica del salón y la donación de las computadoras de la FaHCE— con el tiempo tuvimos que incorporar nuevas computadoras. Las primeras con las que habíamos contado requerían un cuidado constante y terminaban circulando repetidas veces entre el barrio y la oficina de Informática de la FaHCE, cuyo equipo nos ayudaba amablemente con los arreglos. Las complicaciones de funcionamiento, sumadas al hecho de no contar con internet en el salón, reducían muchísimo las posibilidades de lo que podíamos hacer con estas primeras computadoras. Fue entonces cuando solicitamos un subsidio a la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) con el que pudimos comprar cinco nuevas computadoras y una cámara filmadora, entre otros materiales que pasaron a formar parte del mobiliario del salón, como bibliotecas y una pava eléctrica (clave en aquel espacio sin gas, para poder amenizar las tardes con varias rondas de mates). Estos equipos se

adaptaban mucho mejor a un nuevo horizonte de tareas que se desprendía de la renovada orientación del taller hacia la producción audiovisual.

El primer año de funcionamiento del taller terminó con dos cierres: uno en el barrio junto al resto del proyecto, otro en el marco de unas jornadas de extensión en la FaHCE. En ambos casos se proyectaron los materiales producidos: seis videos de autoría individual, creados por los cuatro participantes más estables que tenía entonces el taller. Esto que se volvería desde entonces una tradición en todos los cierres de año, permitió a los jóvenes presentarse como grupo frente a otros/as, registrar las reacciones del público y escuchar comentarios, críticas y halagos. El efecto de estos cierres fue profundo entre ellos: al año siguiente volverían al taller llenos de ideas y proyectos. En aquel momento, uno de los comentarios que más revuelo generó entre los jóvenes participantes fue expresado por un tallerista de otro espacio semejante de video comunitario: luego de mostrar el trabajo de su propio grupo, felicitó al equipo de Las Quintas y dijo que se quedarían esperando producciones más largas para el año siguiente. ¿Qué quería decir con “más largas”?, ¿con qué parámetros debían medir sus propias creaciones?, ¿a qué otra cosa podían aspirar? Durante el segundo año del taller, el grupo ensayó algunas nuevas respuestas a estas preguntas. A pedido de los jóvenes, comenzamos a trabajar sobre métodos llamativos y novedosos para el grupo, como el stop motion, experimentando con nuevas posibilidades técnicas y propuestas estéticas. Aunque el cierre del 2013 todavía se componía de una serie de microhistorias o experimentos visuales desconectados, cada pieza era ahora fruto de un trabajo colectivo en el que se empezaban a delinear nuevas tareas y roles: cómo se pensaba la historia, quién tomaba las fotografías, cómo se preparaba la escena y su iluminación, de qué manera se resolvía la tarea de postproducción que incluía edición y musicalización.

En dos años y medio de funcionamiento la iniciativa se había consolidado y a la vez transformado, desplazándose desde un interés de adultos/as fuera y dentro del barrio (expresado en el nombre, “Taller de jóvenes”), pasando por la creación de un espacio novedoso de encuentro en torno al uso de las computadoras (el Taller de compus), hasta llegar a estabilizarse

como grupo de exploración creativa y producción audiovisual (cristalizado como Taller de video). Esta progresión se alimentó de cambios en la infraestructura (nuevas computadoras, nuevos programas, cámaras de video) y en la dinámica de los encuentros (desplazamiento del tiempo de juego por el trabajo de producción, caminatas por el barrio para la generación de materiales fotográficos, discusiones grupales y trabajo sobre proyectos colectivos, salidas del barrio). Como se verá en el próximo apartado, la incorporación de nuevas demandas llevó a redefinir los objetivos del espacio, desencadenando cambios aún más profundos en la siguiente etapa.



“El ojo hipnotizado”. Stop motion con pizarra y fibrón (Las Quintas Potencia, 2013)

Si se suman las chicas, nos vamos a “Chapa” (2014)

La composición exclusivamente masculina nunca fue un objetivo de quienes pensamos el taller, pero nuestro interés por sumar a las chicas del barrio encontraba una silenciosa barrera por parte de estos jóvenes que ya estaban apropiándose plenamente del espacio. A pesar de que el grupo de talleristas siempre mantuvo una paridad entre varones y mujeres, esto parecía no valer para quienes venían del barrio. Cuando alguna joven no atendía al mensaje implícito de que su presencia no era bienvenida y se “colaba” en cualquiera de nuestras actividades, no faltaba el gesto brusco o la palabra hiriente con que estos jóvenes defendían su “territorio” de toda intrusión femenina. Preocupados/as por romper con esta resistencia,

desde el grupo de talleristas pensamos en una estrategia de ampliación basada en la propuesta de participar del “Programa Jóvenes y Memoria”⁴, a condición de incorporar mujeres al grupo. Ellos no conocían aún este programa, organizado por la Comisión Provincial por la Memoria con el objetivo de incentivar la formación de equipos de investigación en escuelas y espacios comunitarios juveniles, orientados a la investigación del presente y la historia reciente de su localidad en clave de derechos humanos. Sin embargo, la idea de un desafío para el grupo, de una especie de concurso en el que podrían conocer (y competir con) otros grupos de jóvenes, y que, por sobre todas las cosas, terminaba con un gran cierre en el complejo turístico de Chapadmalal, parecía una promesa suficientemente interesante como para considerar nuestro pedido.

Fue así que con la “excusa” de los requisitos requeridos por el programa, el equipo de talleristas forzó la inclusión de mujeres en el grupo. La primera reacción masculina fue intensa, con amargos planteos sobre que ellas lo iban a arruinar todo porque “no sabían” todas las cosas que ellos sí sobre computación y fotografía, e intentos de boicotear el espacio. Las chicas, por su parte, no dudaron en tomar la propuesta y así se sumó un grupo de unas cinco o seis amigas, algunas hermanas de quienes ya estaban en el taller, con lo cual se duplicó el número original de participantes. El episodio con los varones se resolvió con una charla en la que se explicitaron las distintas posiciones, y prevaleció la idea de que abrir el espacio no implicaba que ellos perdieran protagonismo. La tensión continuó, sobre todo durante el primer cuatrimestre, por lo que ideamos algunas actividades para trabajar desde la educación popular el contenido de las categorías hombre y mujer. Como se aprecia en la siguiente imagen, entre los emergentes de este trabajo se encuentran tanto representaciones tradicionales de roles de

4 Jóvenes y Memoria es un programa coordinado por la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires desde el año 2002. Tiene como objetivo promover la realización de proyectos de investigación en torno a las memorias del pasado reciente y los derechos humanos en democracia, por parte de equipos de trabajo integrados por jóvenes de escuelas secundarias y organizaciones sociales y políticas de la provincia. Los proyectos se llevan a cabo a lo largo del año y las producciones finales se presentan en un encuentro que se realiza en un plenario a fin del año en las instalaciones del complejo hotelero de Chapadmalal.

género (“protectoras y celosas”, “inteligentes y trabajadores”) como gustos, consumos y características positivas de lo que implica ser joven en el barrio (“cumbia”, “bailar”, “rapear”, “hip hop”, “futbol”, “tranqui”, así como usar gorra, auriculares o fumar).



Afiches con las siluetas de varón y mujer (Las Quintas Potencia, 2014)

Aunque estas discusiones fueron importantes para abrir un espacio a la problematización de los roles de género, en la práctica se buscó proponer distintos tipos de tareas simultáneas que permitieran a cada uno elegir dónde quería participar, lo que en muchos casos resultó en divisiones entre chicos y chicas. La dinámica se transformó radicalmente: pasamos de trabajar en las computadoras de escritorio o en las netbooks personales en una mano a mano entre jóvenes y talleristas, a planificar actividades conjuntas que combinaban la reflexión colectiva con la producción de los distintos elementos que conformaban productos como los requeridos por el programa Jóvenes y Memoria. El eje del taller se desplazó desde la hilera de computadoras hacia la mesa central del salón, en la que el grupo se instalaba y donde compartía mates mientras se organizaba el trabajo del día.

Las tareas se ampliaron para incluir, además de las fotografías por el barrio, la escritura de un guion, la preparación de entrevistas, la actuación y filmación de escenas, la investigación sobre el propio barrio y la composición y grabación de canciones de rap.

Decidir qué investigar fue un proceso difícil, en parte porque era la primera vez que enfrentábamos el desafío de pensar un eje que organizara la producción en el taller para todo el año. Aquel primer proyecto se centró en recuperar la historia del barrio, sus memorias, las identidades de sus miembros, para hacerlas dialogar con la realidad presente de los y las jóvenes que asistían al taller. En este primer proyecto planteamos:

El documental transitará entre dos dimensiones superpuestas: contar lo “bueno” y lo “malo” del barrio, la situación actual y la historia de su formación. En el primer caso se buscará generar procesos colectivos de discusión sobre sus problemáticas y sus posibles causas, pero también sobre las capacidades y posibilidades de sus habitantes. Se hará especial foco en los y las jóvenes como protagonistas: las cosas que pueden hacer, sus inquietudes, sus horizontes, sus esperanzas, sus sueños y anhelos. Contar el presente desde el presente, en primera persona plural, es un modo de posicionarnos que implica no sólo hablar de identidades sino construirlas en su devenir (extraído del formulario de presentación del Programa Jóvenes y Memoria, edición 2014)

Como queda claro en el texto anterior, se trataba de un proyecto escrito por los y las talleristas a modo de propuesta, que fue apropiado y transformado por los y las jóvenes durante todo el año de trabajo. La demanda de un material audiovisual que fuera producido por los y las jóvenes recuperando la historia del barrio existía desde hacía ya algún tiempo por parte del resto de los/as vecinos/as. Asimismo, permitía a los y las jóvenes del espacio trabajar a partir de herramientas con las que ya se encontraban familiarizados/as desde los inicios del proyecto. Fue por ello que se eligió esta forma de producción que luego se impuso como un signo identitario del grupo, y que pasaría alternativamente de documentales a ficciones

(sobre este punto nos explayaremos más adelante). El trabajo colectivo bajo esta forma permitió integrar la discusión colectiva sobre el guion, las actuaciones, las decisiones estéticas relativas a la filmación y la edición de las imágenes, la elección de la música y la elaboración de canciones de rap que se integrarían a la trama.

Así transcurrieron los siguientes meses, motorizados por “Chapa”, como pasó a llamarse el programa desde entonces para los chicos y las chicas (dado que el encuentro de cierre suponía un viaje a aquella localidad balnearia). Luego de convenir en la realización de un documental, el desafío estribaba en cómo llevarlo a cabo, de qué manera construir ese relato de “¿quiénes somos?” y “¿de dónde venimos?”. Para narrar esa llegada desde el Chaco a Las Quintas, los/as jóvenes actores y actrices se disfrazaron con boinas, bastones, bigotes, polleras y chales, tomando de esa manera elementos del imaginario hegemónico sobre la migración europea en nuestro país. Aquellas escenas fueron editadas en tono sepia, contrastando con las imágenes vibrantes y coloridas que eligieron para mostrar la actualidad de su vida en el barrio, en las que bailan, hacen piroetas, rapean.



“Lo que Pinta en Las Quintas” (Las Quintas Potencia, 2014)

Cabe aclarar que si bien el trabajo de edición corrió por cuenta de los y las talleristas (en parte por los plazos para el cierre de la producción, y en parte también por las limitaciones técnicas para trabajar con las computadoras del salón comunitario), las decisiones fueron siempre sometidas a la discusión y el voto colectivo. Lo mismo pasó, por ejemplo, con el nombre para la producción: aquel primer video se llamó *Lo que pinta en Las Quintas*⁵, después de una tarde de debate, consensos y votación —práctica que desde entonces se impuso para elegir nombres para los videos e inclusive para el propio grupo—.

Uno de los aspectos más relevantes de aquel video fue la inclusión de la primera canción de rap compuesta por el grupo: una creación colectiva que narra la llegada desde Chaco y la historia del barrio, en la que casi todos los miembros del taller se atrevieron a ponerle su voz a algún verso. La letra, reproducida en un afiche que siguió pegado por años a un armario del salón, llegó a hacerse conocida dentro y fuera del taller, y se convirtió en una referencia para otros/as jóvenes y niños/as de Las Quintas.

El viaje se concretó en noviembre de 2014. En una combi alquilada, con aportes financieros de la Facultad, viajamos hacia Chapadmalal para pasar tres días con jóvenes de toda la provincia. El grupo de Las Quintas estaba conformado por seis chicos y seis chicas: todos, en mayor o menor medida, habían hecho su aporte a esa producción final. Aquel primer año nos vimos, como talleristas, en la difícil situación de tener que elegir quiénes se quedaban y quiénes viajaban, ya que el programa solo permitía la participación de 15 personas, incluyendo “profes”. Esa primera experiencia en el programa Jóvenes y Memoria, pero especialmente ese primer viaje a “Chapa”, supuso un antes y un después, y es recordado por los chicos y las chicas del taller como “el mejor”. En parte por la novedad y la emoción de conocer el mar, al que casi todos/as corrieron minutos después de llegar al complejo y en el que se metieron aun vestidos/as. Pero no solo ello: el encuentro con chicos y chicas de toda la provincia, el orgullo de compartir el video que tanto esfuerzo nos había costado producir, las ideas con las que regresamos para poner en práctica en el futuro fueron claves para seguir consolidando al grupo.

5 Video disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=3l4qyZajQPk>

Lo que pinta en las quintas (2014)

Mi familia vino del Chaco
hizo su casa a la orilla
del arroyo de El Gato
que contaminado está
no se puede pescar
Acá se ven las estrellas
no como en la ciudad

Las calles son de tierra
cuando llueve se hace barro
en nuestro barrio
que de a poco va mejorando

Las primeras casas eran de chapa y madera
con el tiempo y el trabajo
fue cambiando
Ahora son de material
y ladrillo revocado

En nuestro barrio
que de a poco va mejorando
Con nuestro esfuerzo
los políticos bla bla
pero no hacen nada
nos prometieron muchas cosas

¿y el asfalto dónde está?
Lo único que nos queda
es progresar

< estribillo >

En las calles mi niñez
en el barrio de Las Quintas
los amigos, la familia
la historia de mi vida
La gente nos discrimina
porque nos juntamos en la esquina
hacemos rimas

Esto pasa en Las Quintas
pinto la realidad con tinta
Esa es la que pinta
Banco la casaca en la cancha
si te gano no te doy revancha

< estribillo >

En las calles mi niñez
en el barrio de Las Quintas
los amigos, la familia
la historia de mi vida

“Lo que pinta en las quintas” (Las Quintas Potencia. Cuaderno de ideas 2014 - 2017)

La lluvia viene y llora (2015)

Luego de aquel 2014 que marcó una inflexión en tantos niveles, el 2015 nos encontró con renovadas y grandes demandas. Las obras de teatro que habíamos visto en Chapadmalal despertaron en el grupo las ganas de actuar y volver a Jóvenes y Memoria con un nuevo formato. Fue así como encaramos, durante los primeros meses del taller, la idea de tomar clases de actuación.

Aquel año el proyecto de extensión comenzaba a sumarse, junto con otros actores presentes en el barrio, a una acción conjunta en torno a un posible proyecto de relocalización que afectaría a algunas de las viviendas de Las Quintas. Luego de la inundación ocurrida en la región en el año 2013, el gobierno de la provincia de Buenos Aires, a través del Ministerio de Infraestructura, había comenzado a desarrollar una gran obra de infraestructura hidráulica para prevenir futuras inundaciones. Esta implicaba, entre otras obras, la ampliación y canalización del arroyo El Gato, que había sido uno de los más desbordados durante aquel trágico episodio. Este extenso arroyo zigzagueante que cruza por las afueras de La Plata y que se encontraba hasta entonces plagado de desechos, tiene numerosos barrios precarios asentados a lo largo de sus márgenes, uno de los cuales es Las Quintas. El proyecto implementado por Infraestructura suponía, como complemento de la ampliación del arroyo, la relocalización de cientos de estas viviendas emplazadas en sus orillas. Las noticias sobre este plan y el aparente traslado de algunas de las familias llegaron al barrio a fines de 2014. Los y las integrantes del proyecto de extensión nos involucramos, junto a referentes del Movimiento Justicia y Libertad y abogados/as del Colectivo de Investigación y Acción Jurídica, en una acción conjunta en pos de negociar las condiciones de la futura relocalización de los/as vecinos/as del barrio con los/as funcionarios provinciales. En abril de 2015 —antes de iniciar el taller con los/as jóvenes— los/as talleristas participamos, con el resto del equipo extensionista, en un relevamiento (centrado en las condiciones habitacionales) a los vecinos y vecinas que debían ser relocalizados/as y en la elaboración posterior de un informe a presentar ante las autoridades.

En este marco, al planificar el inicio del taller de videos de ese año, la relocalización se nos aparecía como una problemática muy interesante para ser abordada por el grupo de jóvenes en una nueva producción audiovisual. Sin embargo, pese a que el conflicto iniciado en el barrio en torno a esta atravesaba en concreto a algunas de sus familias, y muchos/as vecinos/as lo vivían con real preocupación, cuando les planteamos a los chicos y chicas del taller esta propuesta, rápidamente manifestaron su desinterés por el tema. A diferencia del 2014, cuando presentamos una idea que fue bien recibida y apropiada muy pronto por el grupo, esta vez el disparador

no funcionó. Las razones de este rechazo fueron difíciles de comprender en aquel momento para nosotros. Tal vez toda la problemática había sido acaparada por las preocupaciones y decisiones “de los adultos”; es posible que generara demasiadas tensiones y angustias trabajar sobre un conflicto cuyo final era todavía incierto, o que los/as jóvenes la vieran como una cuestión que afectaba a algunas familias y no al conjunto del barrio. En todo caso, ante la negativa más o menos explícita de avanzar en esta dirección, nos vimos ante el desafío de buscar qué contar con las técnicas que nos interesaban, es decir, a través de la puesta en escena de una obra de teatro. Algo que fuera, además, suficientemente potente como para pensar en una producción que nos llevara otra vez a Chapadmalal.

Surgió entonces la idea de hacer una obra basada en monstruos de la mitología barrial, incorporando un nuevo rap. Llegamos a armar un guion y tomamos clases de teatro de forma improvisada con nuestros precarios conocimientos sobre técnicas de actuación, pero también con un profesor invitado especialmente para esta empresa. Sin embargo, luego de algunos intentos, que llegaron a ser filmados, el proyecto no se concretó. Contra ello atentaron ciertas inestabilidades del grupo, tras la salida de algunos jóvenes del taller y la asistencia intermitente de otros y otras, que encontraban nuevas y tentadoras actividades para hacer los sábados por la tarde. En concreto: varias chicas empezaron a ir a los encuentros de danza que organizaba la iglesia, y se distanciaron del taller; asimismo, hubo un recambio en el equipo tallerista, con la incorporación de nuevos profesores y la salida de otros. Este panorama fue dando lugar a que decidiéramos, para mediados de año, “bajarnos de Chapa”: la dificultad para concretar un proyecto, sumado a este clima de inestabilidad y al cansancio y desgaste que había implicado para el equipo tallerista la primera experiencia, fueron los fundamentos de esta decisión.

La pérdida de “Chapa” como horizonte inmediato produjo una cierta crisis de mitad de año, sin un panorama muy claro de lo que queríamos hacer. Planteamos entonces la idea de organizar un festival de cine, permitiendo la convivencia de varios grupos trabajando por separado, ya que

percibíamos que ciertas tensiones y malestares tenían que ver con no sentirse a gusto con la idea de un único proyecto colectivo. Sin embargo, en lugar de diluir esas asperezas, surgió una cierta competencia entre grupos, mezclada con los repetidos episodios “nihilistas” —como los llamábamos entre los y las talleristas— en los que algunos/as jóvenes explotaban en acusaciones de que “todo estaba mal” y que nada de lo que estábamos haciendo les gustaba. Transcurridas algunas semanas, el taller en su conjunto (no sin peleas por los lugares protagónicos) decidió centrarse en uno de los proyectos: un corto de terror, con menos pretensiones que las de principios de año, que narraba la historia de una joven del barrio perseguida por una banda de vampiros. Así tomó forma lo que se llamó “La Banda de los Vampibes”⁶. Con el tiempo, el corto se consolidó como uno de los favoritos del grupo y de los niños y niñas del barrio, que luego de su presentación en el salón, a fin de año, pidieron volver a verlo una y otra vez.

Otro de los eventos que marcaron de forma crucial aquel año fue la muerte de un joven del grupo. Jorge Nicolás fue uno de los primeros chicos en sumarse al espacio, cuando todavía era un universo eminentemente masculino. En septiembre de 2015, producto de una pelea callejera con otro de los jóvenes del taller a la salida de un boliche, cayó sobre un cordón de la vereda, se golpeó y perdió la vida una semana más tarde. Para quienes formábamos el taller fue un momento muy duro, no solo por la muerte de Jorge sino porque el joven con quien se había peleado era parte del espacio y familiar de muchos de los asistentes de cada sábado al salón. Al comprobarse que no había existido una intención dolosa, el joven quedó libre y su causa en un limbo judicial que, a falta de respuestas, alimentó en el barrio la condena popular. Como equipo tallerista acompañamos ese proceso de la manera que pudimos, transitando una suerte de luto colectivo. Los amigos más cercanos de Jorge escribieron una letra de rap para recordarlo y procesar así la situación, destilando su dolor y las esperanzas de que, desde algún lado, él los siguiera acompañando. El videoclip de esa canción se filmó en distintos rincones del barrio, donde todavía era tangible su presencia.

6 Video disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=Q6KF0dit4Pw>

“La lluvia viene y llora
pasan días pasan horas
el silencio y la tristeza
en la esquina mucho pesan
y a uno le re maquina la cabeza

Ahora descansás en paz
lejos de toda la porquería
que nos pasa en esta vida
Gran amigo, compañero
ya sos un ángel más
que nos cuida desde el cielo”

“Una mirada hacia el cielo”
(Las Quintas Potencia, 2015)



Finalizando el año, decidimos como grupo que pese a no ir a Chapadmalal, merecíamos un buen cierre, además del que ya teníamos con el proyecto, exhibiendo los videos en el salón. Así organizamos una jornada recreativa en el balneario El Destino, situado a algunos kilómetros de la ciudad. A su manera, aquel día de campo funcionó como un espacio que permitió recomponer ciertos lazos del grupo y nos cargó de energías para retornar el año siguiente.

Las Quintas Potencia presenta: Mi trabajo vale (2016)

En 2016 se dio una renovación del equipo tallerista que supuso la partida de algunos, la consolidación de otros y la incorporación por primera vez de personas por fuera de la carrera de sociología, que había sido hasta entonces el punto de origen compartido. Uno de los signos que marcaron aquel año fue la elección por votación de un nombre para el grupo: “Las Quintas Potencia”, haciendo un juego de palabras entre el nombre del barrio y la idea de una quinta potencia en el sentido de energía, velocidad, fuerza. Con aquella marca identitaria hicimos remeras, esténciles y una bandera confeccionada por todos/as en el salón, en reemplazo de la anterior que había sido hecha por un grupo reducido de chicas para el primer viaje a Chapadmalal.



“Las Quintas Potencia” en Chapadmalal (2016)

La propuesta de participar otra vez en el programa Jóvenes y Memoria volvía a presentarse como una posibilidad concreta. En esta oportunidad el eje elegido logró un rápido consenso: trabajar sobre las experiencias laborales de los y las jóvenes del barrio. Comenzamos el año con una serie de talleres en los que problematizamos el tema, a partir de producciones audiovisuales de otros/as jóvenes y de actividades que permitieran visibilizar las distintas concepciones que teníamos sobre el trabajo. Nos interesaba especialmente el potencial “politizador” de jugar con otra forma de identificación: ya no “los pibes y las pibas que están en la esquina son vagos/as y no van a la escuela”, sino como trabajadores/as que enfrentan situaciones de precariedad y explotación con mucho esfuerzo, en pos de ayudar económicamente a sus familias o conseguir mínimos recursos para sus propios consumos. Al mismo tiempo, queríamos evitar el peligro de que una problematización de sus propias experiencias laborales llevara a una confrontación estéril entre un discurso de los derechos de los niños y las niñas abstraído de sus deseos y condiciones materiales de existencia, que terminara simplemente remarcándoles la vulneración de sus derechos desde una perspectiva que los redujera a sujetos carentes. Este recaudo tenía en cuenta, además, la necesidad de salir del vínculo joven trabajador/a - familia pobre, evitando recargar la “culpa” sobre las familias respectivas a través de la inclusión de un marco más amplio de relaciones sociales en juego, como las clases sociales, la explotación capitalista, el rol del Estado, etc.

Con estos debates ya iniciados fue que comenzamos a pensar las historias de los y las jóvenes del barrio. En primer lugar, desde los relatos de quienes participaban activamente en el taller, tanto jóvenes como talleristas. La interpelación a los y las talleristas fue especialmente movilizadora, puesto que nos situó como coordinadores del espacio en un debate por momentos incómodo, pero abierto y frontal, sobre cómo esas relaciones más generales entre ricos y pobres se jugaban dentro del propio taller. Como nos decía, divertida, una de las chicas del taller: “ustedes los rubios tienen la re plata”, “hablan en términos” y “son popus” (refiriéndose a que teníamos muchos “me gusta” en las redes sociales). Ella podía señalar fácilmente los indicadores de esta distancia: la forma de hablar (como “nerds”), la forma de vestirse (con colores “mal combinados, pero no les importa, como mis maestras”), por el acceso a ciertos consumos (tener auto, poder viajar), por los empleos con una menor carga de trabajo manual (“¿y te pagan todo eso por estar sentado en la computadora, por no hacer nada?”). Poder poner en palabras esta distancia “de clase” —usando las categorías que habíamos comenzado a discutir en el taller— y reconocer al mismo tiempo la existencia de un vínculo basado en la confianza, el respeto, la amistad y en una perspectiva política entendida como militancia, fue un descubrimiento para todos/as.

Con los emergentes de estos debates construimos preguntas que fueron el insumo para una segunda etapa del proceso de investigación colectiva: la realización de encuestas a jóvenes del barrio. A pesar de que el proceso enfrentó múltiples dificultades (días de lluvia en los que no se podía encuestar; cierta resistencia inicial de parte de los y las jóvenes del taller a encuestar, por vergüenza) el análisis de las más de 30 encuestas realizadas aportó a las discusiones previas en varios sentidos. Nos permitió construir un marco general del tema sobre el cual pensar algunos casos como representativos de problemáticas compartidas, una cuestión importante para la estrategia de presentación de la investigación en un formato de ficción audiovisual.

Una de las discusiones que abrió la encuesta fue especialmente interesante. Ya desde los primeros debates grupales, en los que cada uno

respondía preguntas como “¿cuál fue tu primer trabajo?”, el sentido mismo de “trabajo” se había ido ampliando para incluir toda una serie de actividades no remuneradas que podían pensarse como aportes de los y las jóvenes a la reproducción familiar. En este marco, tareas como limpiar, cocinar, ordenar, hacer las compras o cuidar de hermanos/as, primos/as o sobrinos/as más pequeños/as podían pensarse como formas de trabajo. Analizar las encuestas nos permitió montar sobre este debate otra discusión. Aunque quienes estuvieron en el taller compartían esta visión más amplia del trabajo, los y las jóvenes encuestados/as respondían generalmente desde una concepción restringida de lo laboral, como tarea remunerada. Se dio el caso, entonces, de que varias jóvenes contestaban que “no trabajaban ni habían trabajado nunca”, quedando así en buena medida fuera de la encuesta, pero luego incluían muchas de estas formas de trabajo no remunerado entre las actividades que hacían durante su “tiempo libre”. En un caso en particular esta invisibilización fue particularmente evidente: la joven de 16 años decía vivir con su marido y dedicarse durante su tiempo libre a lavar, cocinar, planchar, lo que le impedía verse con amigas, estudiar o incluso salir del barrio.

Este fue el germen para profundizar sobre la división sexual del trabajo tal como la experimentaban los y las jóvenes en sus propias familias. Con especial interés y aporte por parte de un grupo de chicas que rondaban los 14/15 años, amigas desde hacía mucho tiempo, se fue construyendo el trabajo invisibilizado de las mujeres como uno de los ejes principales del producto audiovisual. El fruto de estos debates fue la integración a la historia original de una segunda situación problemática, cuya protagonista —al igual que en el caso que ilustraba la explotación y precariedad del trabajo al que estaban sometidos los jóvenes varones en la construcción— terminaba denunciando y enfrentando a través de un rap a quienes la oprimían. La composición de esta letra demandó un gran esfuerzo de las jóvenes del taller, ya que el rap seguía siendo un campo de experimentación casi exclusivamente masculino en las redes de sociabilidad que construyen los y las jóvenes del barrio. Incentivadas por los y las talleristas, el resultado no deja de sorprender por la claridad y la fuerza con que las chicas, finalmente, lograron transmitir su mensaje.

El rap de las pibas

No es tiempo libre planchar
no es tiempo libre limpiar
no es tiempo libre hacer todo
lo que no hacen los demás
vos también lo podés hacer
no me vas a convencer
con ese chamuyo flojo
de que te falta paciencia
un poco de conciencia
yo te pediría
porque con todo lo que hago
sin ser pago
se me va la vida

Estrillo

No esperes que las guachinas
estén siempre en la cocina
acá están tirando rimas
que escuchen las vecinas
No esperes que las guachinas
estén siempre en la cocina
no los vamos a dejar
que nos estén siempre encima

Y a mi me da bronca
que les llamen deberes
a todas las cosas
que obligan a las mujeres
a quedarse en la casa
esto es lo que nos pasa
que no es trabajo fácil
ni joder en la plaza

[Estrillo]

Aunque no lo creás
hace la prueba nomás
que no aguantás ni un día
sin echarte pa atrás
de lavar
de planchar
de cambiar un pañal
yo no voy a esperar
que nos den la señal
vamos todas a luchar
por nuestra libertad.

El rap de las pibas (Las Quintas Potencia, 2016)

Una vez construida la letra, *El rap de las pibas* pasó por distintas etapas hasta consolidarse como parte valiosa de la producción grupal y del resultado final. Algunos jóvenes que suelen acaparar la referencia como raperos recibieron en un primer momento con cierta frialdad la nueva canción, marcando errores o giros “flacos” (malos o insuficientes) en las rimas. Pero estas resistencias quedaron rápidamente deslegitimadas por el apoyo generalizado del resto hacia la nueva canción, a la vez que las jóvenes

comenzaron a defender su calidad de raperas en potencia, superando las barreras que las alejaban de una actividad masculinizada a través de la vergüenza y de la censura explícita de sus compañeros.



Así fue como en el mes de noviembre, con un equipo más reducido de chicos y chicas pero mucho más consolidado y con nuevos/as talleristas, volvimos a ir a Chapadmalal. El producto presentado fue un corto ficcional llamado *Mi trabajo vale*⁷ centrado en esas experiencias laborales de varones y mujeres.



7 Video disponible online en https://www.youtube.com/watch?v=zL3WS0_O1sI

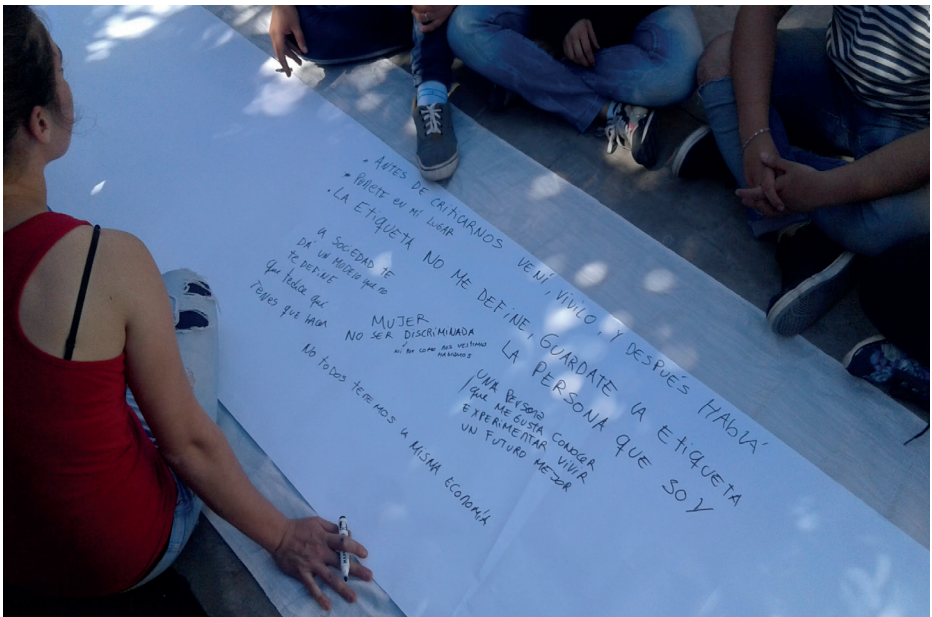
El hecho de tener un componente mucho más ficcional que documental (como fue el de 2014) permitió acompañar aquella inquietud actuar, despierta desde el año anterior. Desde entonces, el producto es valorado y reconocido por el grupo como “la mejor producción”, por su trama, por sus historias, por sus canciones y por todo lo que allí se puso en juego.

Nuevos objetivos, nuevos horizontes (2017 - actualidad)

La vara puesta por la última producción resultaba demasiado alta para un año que se presentó con muchos recambios, no solo de los y las jóvenes del barrio, sino también del equipo tallerista. Quizás el componente clave de aquel 2017, que le imprimió un dinamismo y un aire de novedad al grupo, fue la integración a las actividades realizadas por la Coordinadora de Niñeces, Juventudes y Territorio. El vínculo se dio a través de talleristas que compartían otros espacios de militancia, pero rápidamente fue apropiado por el grupo que empezó a pensar a la Coordinadora como un nuevo espacio y lugar de pertenencia.

La primera actividad de la Coordinadora a la que nos sumamos fue una radio abierta convocada por el espacio “No a la baja de edad de punibilidad” que se realizó en el centro platense, en la intersección de las calles 8 y 51, en junio de 2017. En aquella ocasión no hubo otros jóvenes de los espacios que conforman la Coordinadora, pero sí muchos talleristas y profesores/as. De Las Quintas asistieron pocos chicos (solo cuatro del Taller) y se pusieron a repartir volantes con la misma consigna que convocaba la radio. En un determinado momento como talleristas tomamos la palabra para expresar nuestra posición sobre el tema que nos convocaba. Pese a tratarse de un primer acercamiento y de que el grupo aún no se había podido dar discusiones muy profundas sobre el vínculo entre los y las jóvenes, el delito, la policía y la inseguridad, fue muy rico en términos de incorporar nuevas agendas de debate, como también de “salir del barrio” y comenzar a pensar actividades políticas coordinadas con otros colectivos.

Más adelante compartimos otras jornadas, mucho más populosas, como “Sacate la etiqueta” en 2017 o “Salí a la calle y enfrentá tus miedos” en 2018. Ambos encuentros formaron parte de una apuesta de la Coordinadora a la construcción grupal, la discusión colectiva y al fortalecimiento de la organización interbarrial, vinculándose desde las experiencias de cada grupo de jóvenes. Fueron espacios de reflexión y producción artística sobre la necesidad de ocupar el espacio público y denunciar la situación de vulnerabilidad, violencia y estigmatización que esos mismos jóvenes y niños sufren día a día. Aunque participar no supuso una plena adscripción a las perspectivas políticas de quienes motorizan la Coordinadora, parte del espíritu de los encuentros permeó a los miembros del taller. De hecho, algunas de las actividades tuvieron la suficiente carga simbólica como para convertirse en referencia de posteriores discusiones y peleas internas. Por ejemplo, la importancia de no dejarse llevar por los estigmas sociales, presente en la actividad de escribir nuestras “etiquetas” y luego quemarlas, se volvió un recurso para deslegitimar las distintas formas de burla dentro del propio grupo, generalmente dirigidas hacia quienes portan atributos corporales que se alejan del canon de belleza hegemónica (por gordos/as, por negros/as, por el pelo enrulado “como de alambre”, etc.).





Quizás el punto más alto de este trabajo con la Coordinadora fue el viaje a Chapadmalal en la edición de “Jóvenes y Memoria” de 2017. El hecho de “ir a Chapa con la Coordinadora” significó una experiencia completamente distinta a la de los años anteriores. El viaje se organizó con otras nueve organizaciones sociales de la ciudad, con múltiples actividades previas en las que se recaudaron fondos, se definieron tareas y construyeron acuerdos para la convivencia durante los días de encuentro. Ser una organización más dentro de la Coordinadora nos impuso la necesidad de participar, opinar y tomar responsabilidades en representación de Las Quintas Potencia, reforzando la pertenencia al colectivo. Tanto el hecho de provenir de talleres barriales en organizaciones sociales —en lugar del marco institucional que suelen tener la mayoría de las escuelas que participan del programa—, como el haber compartido distintas instancias previas durante el año, hacía que entre los y las jóvenes de la Coordinadora se diera una confianza y apertura especial. A esto se sumaron actividades planificadas, como juegos, talleres, asambleas y marchas, y la constante actualización de una mística colectiva que se hacía presente en el apoyo que cada grupo daba a las presentaciones del resto (con aplausos, gritos y hasta una canción propia).



Notiquintas (Las Quintas Potencia, 2017)

El producto que presentamos aquel 2017 fue una suerte de noticiero, elegido a partir de la necesidad común de pensar una voz que contara noticias “desde el barrio”⁸. Asimismo, ese formato nos permitía conciliar intereses diversos respecto de qué contar y sobre qué temáticas centrar el trabajo. Sucedió, tal como en alguna edición anterior, que a la hora de presentarnos lo hicimos en torno a un eje que no convocaba particularmente el interés de los chicos y las chicas del taller. El fallecimiento en diciembre de 2016 de un joven del barrio, hermano de algunos de los chicos que habían integrado el espacio, al caer contra el cemento del canal del arroyo El Gato (producto de la falta de seguridad con que había sido dejada la obra hidráulica), impactó con fuerza entre los vecinos. Nuevamente, nuestra lectura de los hechos resultó desacertada: para los jóvenes del taller era un acontecimiento complejo y doloroso, difícil de abordar. En cambio, sí resultaba importante para los varones hablar sobre las condiciones habitacionales del barrio, sobre todo a partir de lo que ocurre cuando llueve,

⁸ Video disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=IITXTNQzA9I>

vinculando problemas de infraestructura (falta de zanjeo, la obra de canalización y ampliación del arroyo siempre a medio terminar, las calles rotas) con el descuido del espacio público que implica la acumulación de basura (con los debates sobre si se trata de una responsabilidad de los vecinos que tiran la basura o si es el Estado el responsable, en tanto no se garantiza un servicio de recolección). De esta forma, las constantes inundaciones que sufre el barrio fueron puestas en el centro de la noticia —algo de lo que nunca se habla en los medios locales— y contextualizadas en un marco en el que aparecen distintos actores (vecinos, municipio, provincia, nación, empresas, etc.).

Sobre este tema versó entonces “la primera noticia”. La segunda “nota principal” respondió al fuerte interés de las chicas que participaban en el taller, de trabajar una noticia desde la perspectiva de género. Comenzaron planteando investigar sobre “Ni una menos”, en clave de lucha contra el feminicidio, pero luego ampliando el eje hacia la violencia callejera y el acoso a las mujeres, haciendo especial énfasis en la experiencia personal de recibir piropos y otras formas de acoso. La idea consistió en recuperar estas experiencias para pensarlas en el marco de una sociedad fuertemente patriarcal, y en cómo afecta la experiencia espacial de las chicas en el barrio, sus posibilidades de uso y apropiación. En este caso, además, se realizaron entrevistas al grupo de mujeres vecinas que se reúnen en el salón comunitario, como una forma de recuperar otras voces femeninas y de darle a nuestro relato un carácter de “noticia” (mostrar lo que hacen las mujeres del barrio frente a esta situación). Esto último supuso el cruce de dos talleres del mismo proyecto de extensión, algo inédito hasta entonces.

En ese derrotero, entre 2017 y 2018, se fueron afirmando con fuerza chicos y chicas más jóvenes (de 12, 13 años) que dejaron de ser “los más chiquitos” para pasar a formar parte del grupo más estable que asiste al taller. Los “más grandes” (muchos de los habían sido miembros del grupo original) tuvieron dos recorridos bien distintos: algunos chicos y chicas se convirtieron en algo así como “líderes”, una suerte de cotalleristas para sus compañeros; mientras que otros, por diversos motivos, se alejaron definitivamente del espacio.

Este recambio, sumado a las dificultades en la continuidad del propio equipo tallerista, produjeron cierto desgano en los chicos y las chicas a comienzos del 2018, que ya no sabían explicar que hacíamos en el taller o sentían que la dinámica se tornaba repetitiva. Por otro lado, por primera vez no nos presentábamos formalmente a la convocatoria de proyectos de extensión, por lo que perdíamos nuestra condición de extensionistas “en los papeles”. No obstante, en el barrio, los chicos y chicas del taller, así como los vecinos, nos siguieron reconociendo como tales. Los cambios se apreciaron, sin embargo, en ciertas cuestiones de orden administrativo y en la pérdida de un marco institucional a la hora de sumar nuevos miembros extensionistas al equipo.

Para la nueva convocatoria del programa Jóvenes y Memoria nos anotamos en el eje “episodios de violencia institucional en democracia”, pensando en aquellas situaciones en las cuales las chicas y los chicos del barrio son víctimas, particularmente en manos de la institución policial. Fueron ellos/as mismos/as quienes llegaron con la propuesta de abordar estas temáticas, al sentir estas formas de violencia como una cruda realidad de su vida cotidiana. Sin embargo, se trata de situaciones que durante mucho tiempo han sido naturalizadas (y aún continúan siéndolo) por parte de la mayoría de los habitantes del barrio. Para los chicos y las chicas del taller, fue a partir del encuentro con otros grupos de jóvenes trabajando en territorios similares, y del intercambio en el marco de la participación en ediciones anteriores de “Jóvenes y Memoria”, que el tema cobró otra relevancia, y se volvió interesante como temática a problematizar. Con el mismo formato audiovisual que ya es tradición en el grupo, encaramos la tarea de contar dos historias cruzadas, signadas por esa violencia institucional: la de un joven hostigado por la policía y la de los problemas que una joven encuentra al intentar realizar una denuncia por violencia de género. Llegamos a filmar algunas escenas y asistimos al primer encuentro regional del programa, pero la falta de continuidad de grupo —por los problemas ya mencionados— hizo que finalmente desistiéramos de participar.

Esto llevó a una reformulación de nuestros objetivos. Durante el último semestre de 2018, con muchas bajas y algunos recambios, nos abocamos a

Ser “profes” en Las Quintas

Una sistematización del recorrido del taller estaría incompleta sin una mirada reflexiva sobre nuestro grupo de talleristas, los y las “profes”. El espacio ha estado conformado desde sus inicios por estudiantes y graduados/as, en su gran mayoría provenientes de sociología. La homogeneidad por carrera era una característica relativamente común a los otros espacios del proyecto de extensión, y de hecho los demás talleres (aunque no todos) solían tener en principio una impronta más claramente vinculada a la formación disciplinaria de sus integrantes (psicólogos/as en un taller de psicología comunitaria, profesores/as o licenciados/as en educación en un taller de lectura para niños/as). El Taller de compus, en cambio, no surgió como iniciativa nuestra, sino como una demanda de algunos/as adultos/as del barrio y como una oportunidad brindada por el hecho de contar con computadoras que se hallaban en desuso en el salón comunitario.

El primer equipo tallerista se formó entre compañeros/as de la carrera que iniciaban sus primeros pasos en la extensión universitaria. La relativa cercanía etaria con los/as jóvenes del taller fue un factor importante en el vínculo construido: si bien para algunos/as de los/as más pequeños/as siempre fuimos “profes”, en general para gran parte de los/as chicos/as del taller logramos habilitar un lazo de confianza y complicidad que se expresaba, entre otros gestos, en los apodosos que usaban para llamarnos o en que nos convirtiéramos en objeto de sus “escraches” gráficos. Este trato, sin embargo, no impedía que fuéramos respetados/as y oídos/as cuando pretendíamos —a veces, con dificultad— poner ciertos límites a peleas, agresiones verbales o comportamientos reprochables durante las actividades. La manera de tratarnos —no agredir, no pelear, respetar y escuchar a los/as otros/as— fue constantemente tema de nuestros “retos”, o de las reflexiones grupales que proponíamos a los/as jóvenes cada vez que se desataba algún conflicto en el salón, y de las reglas de convivencia que escribimos de forma colectiva y colgamos de las paredes en distintas ocasiones.

En la medida en que más jóvenes se sumaban a participar del taller, la necesidad de incorporar nuevos/as talleristas se volvió urgente. Las dinámicas de las actividades, que en muchos casos suponían divisiones de grupos y tareas distintas, requerían idealmente que los/as talleristas fuéramos al menos tres. En un principio ese era el número total, lo que suponía una dificultad para sostener los encuentros todos los sábados, ya que imposibilitaba cualquier ausencia. El recambio que permitió la incorporación de nuevos/as “profes” que con los vaivenes de sus trayectorias personales y académicas han circulado por el salón, fue clave para asegurar la continuidad del taller, fundamental para consolidar el espacio.

Con esta intención, realizamos en numerosas ocasiones, con la colaboración del resto del equipo extensionista y de la Secretaría de Extensión de la Facultad, una serie de convocatorias a interesados/as a sumarse al equipo de Las Quintas Potencia. Por fortuna, algunas de ellas tuvieron éxito y permitieron que nuevos integrantes se incorporaran al espacio. Al presentar el taller, solíamos insistir en que los conocimientos específicos sobre informática básica y edición no eran condición indispensable para ser talleristas —de hecho, no todos/as los/as que participamos contábamos con ellos—, aunque la experiencia con el tiempo supuso un aprendizaje. Es importante aclarar, no obstante, que a medida que las actividades realizadas en el espacio fueron siendo más ambiciosas, con la producción de videos largos y especialmente con la creación de canciones, fue clave el papel de aquellos talleristas que sumaron su experiencia específica en esto.

¿Cómo se definía qué hacer en el taller? A lo largo de la sistematización fuimos describiendo cómo los distintos proyectos y actividades a realizar se iban definiendo entre los/as talleristas y los/as jóvenes de manera más o menos anticipada, más o menos consensuada. Quizás el hecho de que nuestra formación disciplinaria no nos ofreciera de manera evidente un *cómo* y un *qué* para pensar el taller, las actividades a realizar y los contenidos que podíamos trabajar a partir de ellas fueron siempre objeto de reflexión constante entre nosotros. Podríamos decir que a lo largo de estos años, no solo las actividades se volvieron más desafiantes y ambiciosas (de la foto “escrachada” al noticiero), sino que fueron expresando una apuesta más fuerte

a trabajar distintos contenidos políticos, sociales e ideológicos con los/as jóvenes del taller. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de dudas y tensiones que atravesaban cotidianamente nuestra tarea extensionista.

Una de estas tensiones se expresaba entre cuánto planificar las actividades de antemano y cuánto dejar que el taller fluyera en función de lo que los/as jóvenes quisieran hacer ese día (aunque fuera “jugar a los jueguitos”). Esa planificación suponía reuniones semanales para afinar las actividades a desarrollar en el siguiente encuentro, además de algunas más extensas para discutir en profundidad ciertos emergentes del territorio y organizar el trabajo a mediano plazo. La tensión entre dejar fluir y llevar una propuesta más pautada fue una preocupación presente en los primeros años del espacio, cuando aún los jóvenes que participaban asistían con cierta intermitencia, y no siempre nuestras sugerencias les resultaban muy entretenidas. En esos primeros tiempos todavía no aspirábamos a llevar adelante un mismo proyecto a lo largo de todo el año, sino que hacíamos actividades más breves, que nos ocupaban durante dos o tres talleres. Esto se sustentaba en la idea de que, para garantizar el interés y la participación de los/as jóvenes, debíamos realizar actividades cortas que arrojaran un resultado concreto de manera relativamente rápida (una foto “escrachada”, un video de stop motion de un par de minutos), como producto de su actividad en el espacio que pudieran apreciar y que los motivara para encarar la siguiente.

Ahora bien, el hecho de tener que renovar las propuestas con regularidad implicaba un esfuerzo de planificación que muchas veces nos era difícil lograr durante la semana, lo que nos llevaba en varias ocasiones a no saber bien qué hacer el sábado siguiente. Por otro lado, como uno de nuestros objetivos para los primeros años era consolidar el taller y la pertenencia de un grupo de jóvenes a él, y en especial, los vínculos de amistad, vecindad y solidaridad entre ellos ante el diagnóstico de que no existía hasta entonces en el barrio ningún espacio que los nucleara, muchas veces terminaba siendo suficiente garantizar nuestra presencia sostenida, el acceso al salón, unos mates, música y juegos.

A diferencia de esos primeros años, la participación en el programa Jóvenes y Memoria nos impuso por primera vez la necesidad de llevar a cabo un proyecto de más largo alcance (con la “recompensa” final de un viaje a Chapadmalal) y a la vez de pensar un contenido más *político* como trasfondo del producto audiovisual que realizáramos. Esto habilitó la oportunidad de discutir con los/as jóvenes sobre problemáticas sociales que los/as atravesaran a ellos/as o al barrio, en términos de contenidos o ejes que siempre habíamos tenido intención de poner sobre la mesa en el espacio, pero sobre los que no siempre los/as jóvenes parecían dispuestos/as o interesados/as en conversar. ¿Cuánto trabajar con lo que a ellos/as parece motivarlos/as más (videojuegos como el adictivo “plantas vs. zombies”, cumbia y reguetón, ficciones, mitos, historias fantásticas) y cuánta “línea bajar” con temas que a nosotros/as nos parecían importantes (violencia, estigmatizaciones de la pobreza, juventud y trabajo, género, etc.)? Los y las talleristas no teníamos una misma respuesta para esta pregunta. Podríamos decir que esta dicotomía se fue resolviendo a lo largo de los años en la práctica, a medida que nos enfrentábamos a los distintos desafíos que nos imponían las actividades que encarábamos. En la mayoría de los casos, el resultado final reflejaba una suerte de punto intermedio entre nuestra motivación por abordar esas problemáticas sociales que nos enmarcaban en los sucesivos proyectos de Jóvenes y Memoria, y las dimensiones concretas de la vida cotidiana que interpelaban biográficamente sus trayectorias y las de los/as vecinos/as del barrio.

El creciente interés de los/as talleristas por trabajar tales problemáticas como contenido de las producciones artísticas que se realizaban en el taller estaba vinculado con el *para qué* de la tarea extensionista, que fue mutando a lo largo de los años, con las propias transformaciones del espacio y de sus objetivos. Si en los primeros tiempos, la búsqueda principal estaba orientada hacia la consolidación de un colectivo de jóvenes que se identificaran con el espacio del taller y en particular con esa grupalidad como plataforma para el fortalecimiento de lazos sociales entre ellos/as y sus familias, mientras los contenidos podían quedar relegados a un segundo plano, a medida que el grupo se consolidaba y aquel objetivo parecía cumplirse, comenzamos a encontrar mayores oportunidades para

proponer a los/as jóvenes que definiéramos conjuntamente las actividades a realizar en función de algunas reflexiones político-ideológicas más claras (sobre desigualdad, violencia, precariedad, estigmatización, discriminación, pero también sobre su propia capacidad de agencia, la potencia de sus expresiones culturales, etc.).

Por otro lado, en este camino los productos audiovisuales y musicales realizados no quedaban relegados a meras plataformas para narrar contenidos importantes. Por el contrario, continuaron teniendo gran relevancia para quienes integran el espacio, y fueron valorados como producto estético, por su utilidad dados los aprendizajes técnicos y artísticos que suponían, y por las posibilidades de expresión que habilitaban. De hecho, el acceso a bienes y herramientas culturales y tecnológicas fue siempre otro de los objetivos transversales del espacio, y una más de las respuestas posibles a ese *para qué*.

¿Qué concepción respecto a nuestra propia tarea extensionista en Las Quintas había detrás de ese *para qué*? Podríamos decir que para muchos/as de nosotros/as, ser tallerista encarnaba una forma de hacer militancia territorial, que desarrollábamos en la búsqueda de contribuir a mejorar las condiciones de vida de los/as vecinos/as del barrio. Como muchas experiencias de militancia, nos vimos tensionados/as numerosas veces entre el deseo heroico de atender cada problemática del barrio e intentar resolverla, y la comprensión de la importancia de ejercer un protagonismo colectivo, particularmente de los y las jóvenes del taller. Aunque felizmente la conciencia de la esterilidad de una “subjetividad heroica” formara parte de las herramientas de reflexión críticas propias del proyecto de extensión (De la Aldea y Lewkowicz, 2004), las tensiones en torno al protagonismo y la direccionalidad del espacio siguen presentes hasta hoy. Por un lado, porque las problemáticas con las que nos cruzamos son complejas, diversas e infinitas, y exceden ampliamente nuestros ejes y posibilidades de intervención. Esto se ha reflejado en la constante discusión sobre qué podemos o no tomar, y cómo construir estrategias de abordaje en articulación con otros actores dentro y fuera del territorio, tanto institucionales (escuelas, salitas o programas como “Barrio adentro”) como comunitarios (vecinos y

organizaciones sociales). Por el otro, los y las jóvenes se amoldan e incluso reclaman una “autoridad” exterior que organice al grupo, le dé propósitos, zanje discusiones o fuerce al colectivo a superar la dispersión cuando cuesta poner manos a la obra. Más allá de nuestra incomodidad ante la idea de que algunos/as talleristas operen como “líderes”, como dicen los/as jóvenes, lo cierto es que su descripción no está tan alejada de la realidad.

En todo caso, nuestra idea de la militancia territorial nunca resultó unilateral: hacer extensión en Las Quintas nos brindaba (y aún nos brinda) invaluable experiencias y aprendizajes. Cómo plasmar y potenciar esos aprendizajes es una pregunta que ha estado siempre presente entre nosotros/as, y de algún modo se cruza con nuestra formación disciplinaria y nuestra inserción profesional en el ámbito académico. Una primera respuesta a esa pregunta ha sido la de producir, durante años, registros textuales de cada taller, describiendo lo más densamente posible, cual texto etnográfico, su desarrollo. La intención de llevar estos registros era compartir lo acontecido con compañeros/as del grupo que no hubieran podido participar del taller, así como mantener la comunicación sobre los devenires de este espacio con el resto del equipo del proyecto de extensión, el cual no siempre lograba reunirse con regularidad. Por otro lado, esta práctica buscaba, de algún modo, que los registros fueran una bitácora para el equipo; que nos permitieran ir asentando las dinámicas, actividades, los/as participantes de los distintos talleres, y además fueran útiles para problematizar, repensar, reprogramar el taller hacia el futuro. Considerábamos que esa era una manera de poner a jugar los conocimientos que la experiencia del taller nos brindaba, para mejorarlo. Lo cierto es que en la práctica, esto se logró más debido a los encuentros cara a cara entre nosotros/as en los que conversábamos y compartíamos reflexiones —incluso en las vueltas en colectivo a la salida del taller— que en la lectura cruzada de los registros producidos, ya que aun cuando fueron sin duda útiles como medio para mantenernos igualmente informados/as, por momentos parecieron perder cierto sentido: su escritura requería gran esfuerzo y luego no encontrábamos el tiempo para trabajar en conjunto sobre ellos. El trabajo colectivo con estos registros y la producción de un texto en clave más analítica sobre sus contenidos fue siempre una tarea pendiente que, por fortuna, esta sistematización nos ayuda a concretar.

Otra respuesta a la pregunta sobre cómo repensar los aprendizajes que la experiencia extensionista en Las Quintas nos ha brindado ha sido la de hacer investigación sociológica en y sobre esta realidad en la que intervenimos. Al comienzo de este texto mencionamos los trabajos de investigación que miembros del proyecto han realizado como parte de tesis individuales. Por otra parte, la conceptualización y escritura conjunta de textos de índole académica en función de nuestros conocimientos construidos en la intervención extensionista ha sido parte de nuestros deseos, siempre presentes y difíciles de alcanzar, fundamentalmente por la poca disponibilidad de tiempo y la acumulación de responsabilidades.⁹ En este punto también, esta sistematización vuelve a ofrecernos la oportunidad de concretar esa aspiración.

El relato por etapas que presentamos cierra con una suerte de crisis en la capacidad de sostener el taller por parte de los y las extensionistas, a la par de un reposicionamiento de los y las jóvenes, visible en la apropiación del espacio y en una actitud más autogestiva. Se trata de un proceso abierto y en transformación, en el que viejas tensiones constitutivas de nuestra práctica extensionista vuelven a emerger, aunque desplazadas o reinventadas. ¿Cómo consolidar la autonomía del grupo para convocarse, proyectar objetivos y llevarlos adelante? ¿Están dadas las condiciones para avanzar en una mayor asunción de responsabilidades por parte de los y las jóvenes del barrio en pro del sostenimiento del espacio? ¿Cómo pensar el rol de tallerista en este nuevo formato del taller? ¿De qué manera afecta en este proceso el carácter político que siempre le dimos a nuestra práctica como “militancia territorial”? Aunque se trata de preguntas que nos acompañan desde hace muchos años, creemos haber llegado a un punto de maduración colectiva en el que se abre la posibilidad de ensayar

9 La única experiencia que pudimos concretar en este sentido fue la realización de una ponencia a cargo de uno de los extensionistas y presentada en conjunto con otra de las integrantes del taller, la cual se centra especialmente en el uso del rap como una forma de expresión colectiva de las distintas tensiones que atravesaban los/las jóvenes del barrio. El trabajo *La poética de la esquina* (2016) lo presentó Matías Cajal en las I Jornadas de estudios sociales de la música “Cómo funciona la música en tu investigación/práctica de intervención”, realizadas en la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

nuevas configuraciones. Esperamos que el desarrollo de esta experiencia, alimentada por un necesario debate grupal sobre la base de ejercicios de sistematización y proyección como el presente, siga ofreciéndonos preguntas, logros y desafíos.

Algunas reflexiones a modo de cierre

Después de ocho años consideramos que la experiencia ha sido transformadora tanto para los chicos y las chicas del barrio como para el grupo extensionista. La profundidad y los sentidos de estas transformaciones se revelan con mayor claridad a partir del proceso de sistematización que iniciamos como talleristas y del intercambio de experiencias con otros colectivos, que llevaron a la creación del presente volumen. Nos interesa resaltar tres elementos que surgen como emergentes de este proceso: la posibilidad de expresarse de manera creativa poniéndole cuerpo y voz a sus ideas e inquietudes; la conformación de un grupo que se identifica con el espacio de “Las Quintas Potencia” y, por último, una creciente politización que afectó tanto a nuestras discusiones como a las formas de vincularnos y a las producciones colectivas.

El primer eje es, quizás, el que muestra cambios más evidentes. Como queda plasmado en el relato cronológico de las actividades y proyectos que fueron dando vida al espacio, la exploración de distintos lenguajes artísticos y herramientas expresivas ha sido una constante que nos ha llevado a incorporar la fotografía, el teatro, el cine, la pintura, la música y la poesía en pos de nuestros proyectos colectivos. Los productos de este proceso, híbridos en los que se cruzan y negocian gustos, habilidades y aprendizajes varios, son en cierta medida un reflejo del distanciamiento desde un principio de la idea de un mero acceso a una cultura digital. La apropiación de herramientas expresivas y su uso creativo por parte de los y las jóvenes fue lo que nos llevó desde los “escraches” a los cortometrajes documentales o ficcionales, en un camino en el que se evidencia un refinamiento estético y la construcción de ciertos gustos y estilos comunes. En esto fue importante la multiplicidad de tareas implicadas en la planificación y rodado de un

cortometraje: desde investigar la temática, elaborar los diálogos y escribir un guion, hasta decidir sobre los encuadres, el vestuario y las escenografías, para finalmente actuar, filmar, grabar y editar. Con la excepción de la edición y posproducción —tarea generalmente realizada por los y las talle-
ristas aunque en diálogo con las preferencias de los y las jóvenes—, todas estas actividades se repartieron en función de gustos y habilidades. Aun cuando con el tiempo algunos/as participantes se fueron especializando en tal o cual tarea, el constante proceso de discusión colectiva de la producción hizo que los aprendizajes se acumulen en un nivel grupal, quedando como base para pensar nuevos proyectos y posibilidades.

Embarcarnos en proyectos creativos más complejos y ambiciosos trajo también una serie de tensiones que aún nos acompañan. La presencia de la cámara filmando, por ejemplo, supone una exposición con la que no todos/as se sienten a gusto, y genera una diferenciación entre quienes asumen roles protagónicos y quienes prefieren quedarse detrás de escena. A esto se suma el desafío de poner el cuerpo para actuar, representando a un personaje, algo que provoca miedos y conflictos ligados muchas veces a una compleja trama de prejuicios sociales referidos al propio cuerpo: gordo o flaco, bien o mal vestido, “cheto” o “villero”, limpio o sucio, lindo o feo, etc. Generar un espacio de confianza en el que podamos jugar con estas etiquetas y desprendernos de algunos de los miedos que conllevan ha sido un proceso difícil que hemos tenido que sostener con numerosos llamados al compañerismo y a la reflexión colectiva.

Más allá del formato audiovisual, es tal vez el rap lo que le da actualmente al taller una identidad más clara como espacio de expresión colectiva. Al miedo a “poner el cuerpo” se sumaba en este caso la vergüenza a la hora de “sacar la voz”, y por ello en un primer momento la mayoría de las canciones fueron compuestas e interpretadas por un pequeño grupo de varones, que ya tenían cierto recorrido previo. Sin embargo, el paso de la improvisación o freestyle a la escritura de las rimas suponía también enfrentarse con una serie de desafíos relacionados con un vínculo complejo con la escritura convencional, vivenciada en muchos casos como símbolo de un fracaso personal en las trayectorias escolares. Esto cambió, en

parte, con la ampliación de la polifonía de voces: aunque las chicas tuvieron que remontar su falta de legitimidad en una práctica hasta entonces eminentemente masculina, mostraron muy pronto una gran facilidad para la escritura colectiva. Además, ellas tenían otro punto a favor: una serie de problemáticas comunes que las convocaban, para hacer del rap una forma de dar voz a sus vivencias y sublevarse frente a las injusticias que sufren en el día a día. Como refleja la letra de *El rap de las pibas* (2016) que reproducimos más arriba, las chicas transformaron en canción esas diferencias que ven en su vida cotidiana, contra las que se sublevar, se enojan y en ese enojo se encuentran con otras jóvenes de su misma edad. De esta forma no solo rompían el monopolio masculino sobre el rap, sino que mostraban que tenían algo que decir, una causa común que las motivaba. Desde entonces las sucesivas marchas por “Ni una menos”, el debate por la ley de interrupción voluntaria del embarazo, la visibilización de denuncias por violaciones o abusos sexuales al calor de “Mirá cómo nos ponemos”, no resultaron ajenas a las inquietudes de las jóvenes del barrio, y han modificado las propias dinámicas del espacio.

El taller ha permitido entonces jugar, de forma cada vez más ambiciosa, con la voz, con la escritura, con el cuerpo. En mayor o menor medida, los chicos y las chicas sienten que allí pueden expresarse creativamente cantando, actuando, dibujando. Arriesgar que en este proceso dejan atrás inseguridades y miedos puede sonar un poco desmesurado; sin embargo, resulta claro que hay una aceptación cada vez más mayor de las producciones realizadas y no solo en un nivel individual, sino también como valorización del trabajo entre pares. Los productos del taller forman un acervo de realizaciones de las cuales se sienten orgullosos/as, las canciones se comparten y memorizan, las fotos y videos circulan en las redes, operando a veces como carta de presentación personal o colectiva. En algunos casos estas experiencias estéticas se expandieron por fuera del taller. Algunos chicos comenzaron a hacer grafitis con otros grupos de jóvenes, otros/as se sumaron a diferentes espacios de la Coordinadora de Niñeces y Territorios para compartir sus producciones y participar del programa Jóvenes y Memoria por fuera del propio taller, y buena parte de los y las participantes ha experimentado con la música y el rap en otros ámbitos. Las experiencias

compartidas en el taller funcionan también como punto de partida para construir nuevas redes, con nuevos contactos y distintas posibilidades, y abren horizontes que afortunadamente no conocen fronteras.

Ha sido en ese entremedio entre la producción de materiales artísticos y el habitar el salón, que se gestó y consolidó el grupo que hoy se embandera detrás de “Las Quintas Potencia”. Con la perspectiva de los ocho años recorridos salta a la vista el avance desde el pequeño grupo que trabajaba en parejas joven-tallerista, en un mano a mano frente a una computadora, a la grupalidad construida y la identidad de un espacio que muestra crecientes niveles de gestión y autonomía.

Como vimos, este recorrido no resultó lineal, sino el fruto de una negociación constante. Quiénes forman parte del taller, por ejemplo, ha sido tema de conflicto desde los inicios de la propuesta. Comenzamos definiendo un límite etario para contener la cantidad de participantes y conformar un grupo más estable de jóvenes que no sintiera amenazado su lugar por los/as más pequeños/as. Esta definición arbitraria se ha mantenido siempre en disputa durante todos estos años, y sigue siendo muy común que los y las que no llegan a la edad necesaria para entrar intenten de alguna forma evadir las reglas y formar parte. Como relatamos, la incorporación de las mujeres en 2014 fue un quiebre en la conformación del grupo, logrado a fuerza de presiones, debates y negociaciones con los chicos que ya se habían apropiado del espacio. Otro filtro no explícito para el ingreso es la propia existencia de un grupo de jóvenes ya identificados/as como parte del taller. Como la concurrencia se extendía por relaciones de amistad, parentesco y de boca en boca, pocas veces se acercaron jóvenes totalmente desconocidos/as para el resto. De esta forma reproducimos, involuntariamente, ciertas tramas de relaciones que los y las jóvenes tejen con sus vecinos/as. En este sentido, intentar convocatorias más abiertas que puedan incluir a jóvenes del “barrio paraguayo” —un asentamiento que se ubica a escasas dos cuadras del salón comunitario— sigue siendo una propuesta y un debate pendiente. Sin embargo, el objetivo no es que todos/as participen, sino que sea un espacio abierto, que interpele y potencie la creatividad y las ganas de embarcarse en un hacer colectivo.

Ya con el grupo conformado, los conflictos entre los miembros del taller también han puesto en riesgo el espacio más de una vez. Por peleas internas, por competencia con otras actividades o por desinterés respecto de los proyectos en curso, en algunas ocasiones bajó tanto la participación en el taller que nos vimos obligados/as a relegar las actividades “artísticas” para abocarnos a trabajar los vínculos personales y los propósitos colectivos. Quizá la muerte de Jorge es el ejemplo más duro y evidente de cómo los conflictos pueden llevar a una crisis grupal; pero en el cotidiano del salón, en otros niveles, también hay pujas familiares, de género, de edades, que marcan la agenda de cada sábado. Ni todos son amigos entre sí, ni el espacio del salón suprime diferencias que son de muy larga data; sin embargo, reconocerse como compañeros del taller no es algo menor. Las ausencias prolongadas son temas de debate, y si hay que presentar un listado de personas para alguna actividad, rápidamente saben identificar quiénes son sus pares. La creación de una cierta identidad como jóvenes del taller se expresa en la bandera que llevan a todos lados, en las remeras estampadas con la leyenda “Las Quintas Potencia”, en las fotos y anécdotas con las que recuerdan cada viaje a Chapadmalal, en el reconocimiento del primer rap colectivo como una suerte de himno barrial.

Finalmente, algunos de los efectos tal vez menos visibles, pero más valiosos para una mirada de largo plazo, pueden englobarse en torno al eje de la politicidad del espacio, o del proceso de politización que ha experimentado en estos ocho años. Siempre es difícil dar cuenta del éxito o no de objetivos tan difusos como la idea del fortalecimiento comunitario y la promoción de una nueva generación de referentes comunitarios, más aún cuando se trata de objetivos que talleristas y vecinos/as proyectábamos como adultos/as, y no una elección consciente por parte de quienes se acercaban a participar.

Lo que sí podemos afirmar es que en el proceso asistimos a desplazamientos sutiles, pero profusos, que afectan a un amplio abanico de características del espacio. En primer lugar, en los temas abordados y las discusiones grupales se ve claramente la incorporación con el tiempo de una mirada problematizadora de las relaciones sociales y crítica para con las

injusticias, la violencia y las relaciones de poder. Sin perder el aspecto lúdico y creativo de los primeros ejercicios, las producciones audiovisuales de “Jóvenes y Memoria” y las letras de los raps dan cuenta de un creciente interés por identificar problemáticas y sentar posiciones que interpelen más allá de su barrio y de sus vidas personales. Detrás de este avance se encuentran un sinnúmero de discusiones que parten de experiencias cotidianas, pero se proyectan luego hacia los distintos discursos sociales, las posiciones, los intereses en pugna, los procesos, las alternativas. La migración, la pobreza, el trabajo, la violencia de género, el patriarcado, el ambiente, la violencia policial, fueron todos temas movilizadores. Que se pudiera discutir sobre ellos y expresar algo propio, como grupo, fue un gran descubrimiento, facilitado en gran medida por el programa Jóvenes y Memoria y los vínculos construidos con otros colectivos de jóvenes, nucleados en la Coordinadora de Niñeces y Territorios.

Por último, la politización se expresa también de una forma mucho más práctica, silenciosa, “subcutánea”. El construir cada decisión con debates y someterla, cuando es necesario, a una votación colectiva, la redacción conjunta de las normas de convivencia y los intentos de respetarlas, la búsqueda de formas colectivas de juntar fondos para poder viajar (festivales dentro del barrio, venta de rifas de la Coordinadora), todo ello ha contribuido con el tiempo a crear un conjunto de prácticas que dan sentido a ser parte de “Las Quintas Potencia”. Es en ese cruce donde se ha conformado un espacio en el que los y las jóvenes se sienten lo suficiente seguros/as y confiados/as para expresarse creativamente y para reconocerse como parte de un colectivo. El taller opera, en este sentido, como un espacio y un tiempo con reglas propias, que muchas veces implican formas de protegernos de las distintas formas de violencia y malos tratos que marcan el día a día en el barrio. Como tarde o temprano tenía que pasar, algunos de los debates sobre discriminación, autoritarismo o patriarcado vuelven encarnados en nuevas formas de vincularse.

Y es en ese mismo cruce donde nuestro rol como talleristas también se ha ido desplazando. En esa tensión entre “dejar hacer” o “bajar línea”, hemos ido corriéndonos del lugar de autoridad y perdiendo paulatinamente

protagonismo. Ganamos, en cambio, una invaluable capacidad de escucha y de esa forma resignificamos —no sin contradicciones ni diferencias— lo que asumíamos por “militancia territorial” y lo que entendíamos que conllevaba nuestra tarea extensionista. La politización no está dada, en nuestro caso, únicamente por los objetivos más o menos explícitos con los que iniciamos el proceso, sino por la capacidad para abrirnos a lo que los y las jóvenes piensan, saben y quieren, aprendiendo con ellos/as a desafiar lo dado, y potenciarlos.

Referencias bibliográficas

Balerdi, S. (2012) “Migración, etnicidad y trayectorias laborales: Un abordaje de las experiencias de Qom chaqueños asentados en un barrio del Gran La Plata”. La Plata (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.861/te.861.pdf>

Balerdi, S. (2018) “Construyendo el reclamo. Etnografía de un conflicto por hábitat en La Plata 2013-2017” (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1670/te.1670.pdf>

Cajal, M. (2016) La poética de la esquina. (Ponencia) Presentada en las I Jornadas de Estudios Sociales de la Música. La Plata: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de:

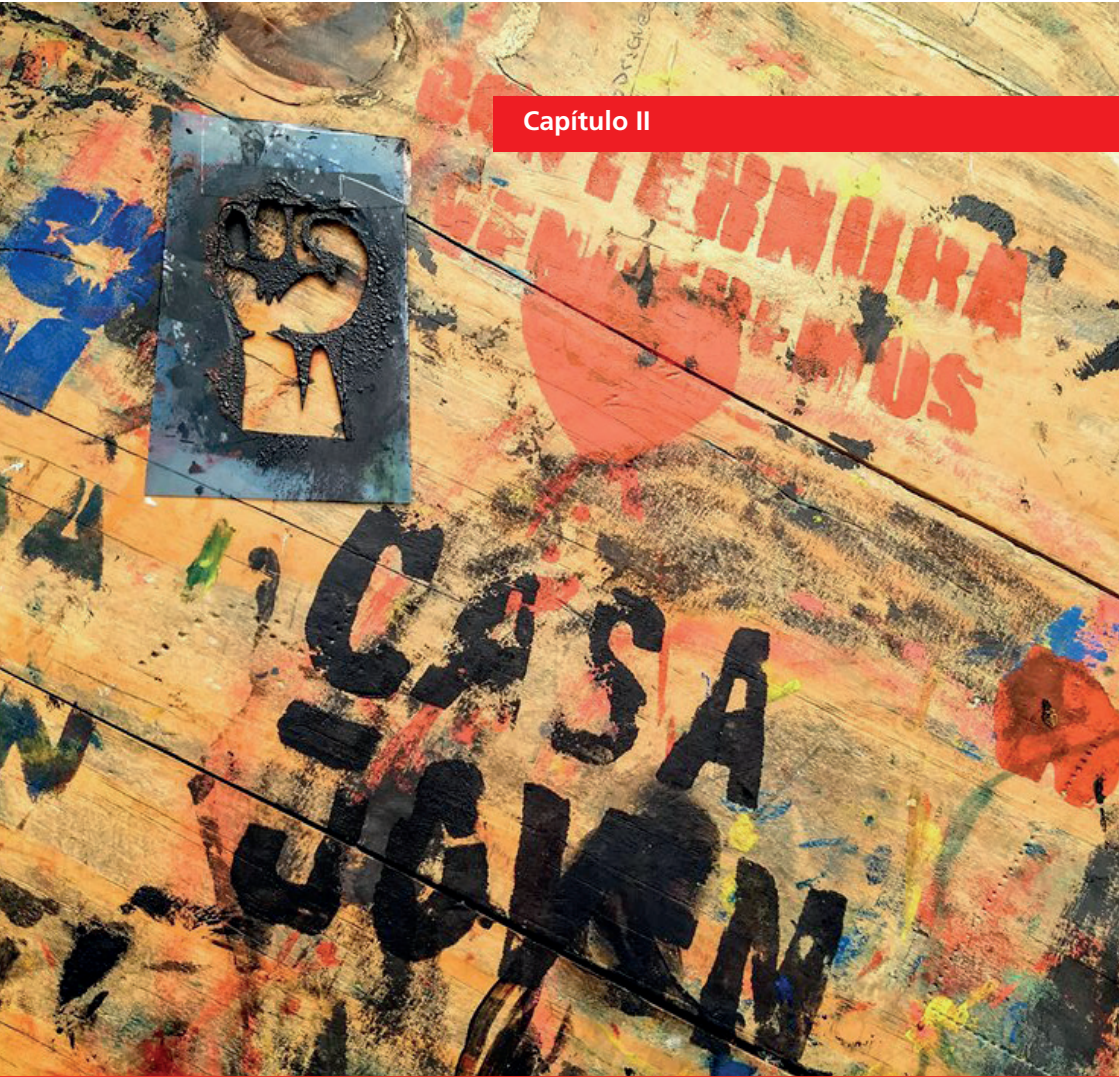
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56671>

De la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (2004). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Recuperado de <https://lacasona.org.ar/la-subjetividad-heroica>

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador (Entrevista). *Revista Docencia de Chile*, Año XX, 55, 33-39.

Torres Carrillo, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana.

Sciortino, S. (2018) Una etnografía sobre arreglos familiares, leonas y mujeres superpoderosas: prácticas compartidas de cuidado entre titulares del Ellas Hacen, *Cuadernos de Antropología Social*, N.º 48.



**Experiencias de lo común
en el trabajo sociocomunitario
con jóvenes: el dispositivo Casa Joven B. A.**

*Candela Barriach; Mariana Chaves; Federico González;
Macarena Molaro; Juan Osacar; Milagros Poratto;
Camila Trebucq; Graciana Zarauza*

Introducción

El debate y la preocupación por lo común constituyen el punto de partida que organiza este capítulo. Llegamos a preguntarnos por la constitución de lo común a partir del trabajo comunitario en un centro de día con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en un barrio de la ciudad de La Plata: ¿cómo se desarrolla la experiencia de lo compartido?, ¿cómo sería una pedagogía de lo común?, ¿de qué manera se enseña y aprende esa modalidad de estar-ser?, ¿qué se pretende con esa forma de hacer y convivir en una casa donde se desarrollan actividades entre “educadores”¹, niños, adolescentes y jóvenes?, ¿cuáles son las tensiones?, ¿cuál es la interacción, convergencia y potencia de la universidad y las organizaciones sociales en territorio? Y por último, ¿qué apuesta de comunidad estamos construyendo entre todos estos actores?

El espacio en el que nos adentraremos se llama Casa Joven B. A.² y forma parte de una organización mayor: la Obra del Padre Cajade³. Esta organización social funciona desde 1984 en La Plata, y comprende también un hogar convivencial (Hogar de la Madre Tres Veces Admirable), otros tres centros de día (Casa de los Niños Madre del Pueblo, Casa de los Bebés y Chispita) y tres emprendimientos (Imprenta Grafitos, revista y programa de

1 Educadores es la denominación de los adultos que realizan tareas educativas en organizaciones sociales comunitarias de la tradición del Movimiento Chicos del Pueblo, vinculada a su vez con los proyectos de los grupos parroquiales de base de la línea Teología de la Liberación de la década del 70.

2 Ubicada en calle 97 N.º 588 entre 6 y 7, Villa Elvira, partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

3 Carlos Cajade nació el 2 de mayo de 1950 en Ensenada, provincia de Buenos Aires. Se hizo cura en 1979, y pertenecía a la Federación de sacerdotes diocesanos de Schöenstatt. En 1984 les dio lugar a pibes de la calle en la parroquia y fundó a partir de ello el Hogar de la Madre Tres Veces Admirable. La organización que lideraba creció guiada por el objetivo de refundar un país “donde cada ser humano, desde el momento de nacer, pudiera vivir con dignidad”. En ese camino fue armando con otras organizaciones comunitarias el Movimiento Chicos del Pueblo en la CTA, participó en la Comisión provincial por la Memoria y en innumerables debates y escrituras por la Ley de Promoción y Protección de Derechos de niños y adolescentes en la provincia de Buenos Aires. Falleció en el año 2005. Para profundizar en su historia se recomienda García (2017) y Morosi (2016).

radio La Pulseada), todos situados en zonas suburbanas donde habitan sectores trabajadores. La mayoría de quienes participan en las actividades son pibes con situaciones de pobreza o indigencia en sus familias; una trama de desigualdades que se acumulan en la historia de los barrios y en las vidas de los pibes (Chaves, 2012, 2014; Chaves, Cingolani y Hernández, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Assusa y Chavez, 2019). El hambre; el déficit habitacional y de infraestructura urbana; las paupérrimas condiciones de los centros de salud y las escuelas; las violencias institucionales; la falta de espacios deportivos, recreativos; el consumo inalcanzable; el trabajo irregular, sin registrar y sin cobertura, son algunas de las condiciones que atraviesan las trayectorias biográficas de los jóvenes y adolescentes, históricas y propias del espacio social donde viven. Es en este lugar donde se asentó la organización hace más de 30 años con su primer centro de día, y Casa Joven desde hace una década, movilizándolo una serie de proyectos universitarios con la apuesta a la acción colectiva y a la convivencia fundada en criterios de reconocimiento, legitimidad y justicia entre los que participan.



Extensil Casa Joven

En su folleto institucional Casa Joven presenta los siguientes objetivos: promover la efectivización de derechos; acompañar las trayectorias y proyectos de vida de los pibes; fomentar y crear espacios de respeto, diálogo y amor; fortalecer el cumplimiento de la ley de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, y trabajar en red, articulando con agencias del Estado y otras organizaciones sociales y políticas para la restitución de derechos. Esta Casa es un dispositivo de intervención social en comunidad. Se financia en parte por convenio Centro de Día en el Sistema de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes de la provincia de Buenos Aires; con proyectos universitarios; con donaciones y con la militancia o el voluntariado de más de veinte personas. Su creación fue producto de la confluencia de varios deseos e historias. Por un lado, las ganas de jóvenes y adolescentes que ya eran grandes para la Casa de los Niños y querían tener un espacio donde estar en el barrio; por otro lado, los educadores y militantes ligados a la Obra del Padre Cajade con un interés en promover un lugar —que no había en la zona— de encuentro y trabajo comunitario con adolescentes y jóvenes; y finalmente, la presencia del mandato de Carlos Cajade, centrado en el deseo de armar algo en el barrio para los pibes más grandes.



Detalle del mural en el patio de Casa Joven B.A.

Así fue que en el año 2009 se comenzó con reuniones y a las pocas semanas una familia cercana a la Obra prestó una casa en el barrio para desarrollar el proyecto, logrando la inauguración de la Casa Joven B. A. el 25 de octubre de ese año. Desde ese día el colectivo se encuentra convocado por la posibilidad de generar un aporte hacia la igualdad, traducido en actividades culturales, recreativas y educativas, que a lo largo del tiempo fueron variando y multiplicándose.

Casa Joven B. A. aloja distintos tipos de participaciones y formas de ocupar el espacio. Hay pibes que van todos los días, algunos que concurren a un taller específico, otros que por ser menores de 13 años, solo asisten los jueves. También difieren la intensidad y la forma de participación de los adultos responsables: algunos van las tres horas que dura el taller, otros un rato del taller a realizar una actividad específica y están aquellos que todos los días de la semana hacen algo para la Casa. Los adultos concurren a un solo taller por semana, o como mucho a dos. A pesar de las disímiles participaciones, existe un hilo conductor que atraviesa y cose las participaciones individuales en una trama de cuidado en común y en un embanderamiento de pertenencia con interesante poder de acompañamiento y resiliencia (De La Aldea, 2015).

Desde el año 2010 llevamos adelante proyectos de extensión y voluntariado universitario⁴ con esta organización. Muchos miembros de los

4 Mencionamos aquí solamente los proyectos de los últimos tres años: 1) Voluntariado universitario 2017-18 V26UNLP-9831 "Casa Joven: prácticas educativas". Dir. Mariana Chaves; 2) Voluntariado universitario 2016-17- Compromiso Social universitario V10 UNLP-4888 "El barrio manda: jóvenes, derechos y ciudadanía". Dir. Mariana Chaves; 3) Proyectos de extensión universitaria "Universidad, Cultura y Sociedad", SPU, Ministerio de Educación Nación. Proyecto EU14-UNLP4885 2016-17 "Jóvenes efectivizando derechos". Dir. Mariana Chaves; 4) Proyecto de Extensión Universitaria 2017. "Trabajo socio-comunitario con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias en Barrio Aeropuerto (Villa Elvira, La Plata)". Articulado entre Facultad de de Humanidades y Cs. de la Educación, Facultad de Trabajo Social y Facultad de Cs. Naturales y Museo. Dir. Mariana Chaves; 5) Proyectos de extensión en Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, Dirección de Políticas Sociales, Secretaría Extensión Universitaria UNLP. Proyecto "Villa Elvira: trabajo socio-comunitario con adolescentes, jóvenes y adultos que trabajan con ellos". En 2017. Dir. Mariana Chaves, Codir.: Federico Martin González. Coordinadores: Diego Gonnet y Mariana Grosso, en 2018 Dir. Federico Martin González, Codir.: Mariana Chaves. Coordinadoras: Mariana Grosso y Graciana Zarauza.

proyectos y todos los autores de este capítulo somos también miembros de la organización social. Esto no siempre fue así, pero con el transcurso de los años y la experiencia colectiva esos acercamientos originados en el trabajo comunitario desde la universidad para docentes, estudiantes y graduados (principalmente de las carreras de Trabajo Social y Antropología, pero también Psicología, Cine o Música), fue resultando en el deseo de ser parte de Casa Joven. Por ello esta es una escritura única, y a su vez doble. Única en el sentido de la unidad de la acción, de una posibilidad de praxis, o —como plantean algunos autores— de una educación y una acción social transformadora. El carácter doble lo tomamos en el sentido de que somos las mismas personas las que hemos planificado (o no) y llevado adelante las actividades, y ahora proponemos sistematizarlas; también como doble pertenencia de docentes, graduados o estudiantes universitarios y miembros de una organización social comunitaria. Así, el voluntariado o la extensión universitaria cobran un matiz particular.

La inserción del voluntariado y la extensión universitaria en Casa Joven B. A. no consiste en proyectos de un grupo universitario que se vincula con una organización social puntualmente, ya sea por una actividad o por un corto plazo. La organización social está conformada en gran parte por universitarias, que presentan en el ámbito académico acciones con esa organización para su reconocimiento y fortalecimiento, así como dedican parte de su tarea docente e investigativa en la universidad y el sistema científico⁵ a los temas que incumben a las personas, las organizaciones, el Estado y los contextos que construyen la vida cotidiana del barrio y de la región donde se desarrolla el trabajo comunitario. Esto redundando no solo en un flujo de recursos financieros útiles para la cotidianeidad de los talleres y su funcionamiento (que se suman a los fondos propios de la organización

5 Existen actividades de prácticas estudiantiles de cátedras de las carreras de Trabajo Social y Antropología. Además, varios integrantes son también docentes en esas carreras, en el seminario de grado “Cuestión Juvenil: teorías, políticas, debates e intervenciones”, y en posgrado. En investigación, los vínculos son a través de becarios e investigadores Conicet o UNLP que desarrollan sus proyectos en el barrio además de ser miembros de los de extensión y de la organización. La línea de estudio en juventudes del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECYs), de la Facultad de Trabajo Social, está particularmente implicada en la experiencia de Casa Joven.

o de su inserción en la política pública), sino en una fuerte circulación de recursos humanos y producción de conocimiento entre el barrio y las facultades. Un aporte fructífero y dialéctico a las vidas académicas y sus regulaciones tradicionales, que promueve una formación universitaria con énfasis en la acción social transformadora (Jara, 2015).

A partir del proceso de sistematización de experiencias de este trabajo sociocomunitario con niños, adolescentes y jóvenes, en las páginas siguientes describimos y analizamos escenas del día a día del colectivo, de los conflictos, acuerdos, tensiones, búsquedas, errores, que nos fueron sucediendo en distintas actividades de Casa Joven, que se imbrican en una trama comunitaria que nos teje como sujetos políticos tanto a los chicos como a los grandes. El capítulo se compone de esta primera introducción, dos secciones sobre la experiencia colectiva: una centrada en lo que hemos llamado construcción política y otra relacionada con el proceso de construcción de conocimiento. Luego de recorrer reuniones, salidas, asambleas y talleres que transcurren en la Casa cerramos el texto con una conclusión, como si cerráramos la puerta de la Casa solo para que luego vuelva a abrirse.

Experiencia colectiva de construcción política: merendar, discutir, decidir

Es central en nuestra experiencia la forma de organización asamblearia, en tanto es el modo que encontramos para construir en colectivo la vida en comunidad. Cotidianamente se ponen en marcha múltiples dispositivos para socializar este modo de organización. Consideramos legítima esta forma y hacemos lo posible para que los nuevos compañeros y pibes la aprendan como tal, aunque —como veremos— hay situaciones o ciertas cuestiones en las que aún no lo hemos logrado, o ni siquiera lo estamos intentando. La organización asamblearia aboga por la circulación de la información (tanto entre adultos con adultos como entre adultos con chicos): para saber cómo estamos, qué queremos, qué hacemos y cómo lo hacemos. Dentro de los dispositivos que refuerzan la organización asamblearia como un modo de la experiencia de lo común, describimos dos escenas: la comida y la asamblea (reuniones mensuales entre pibes y adultos).



Reunión de educadores

Escena 1. La comida

En Casa Joven la merienda es uno de los espacios de encuentro entre pibes y educadores. Se realiza diariamente al principio o al final del taller y tiene como principal regla que nadie se quede sin probar lo que se preparó ese día. Les pibes son partícipes de todo el proceso de la merienda: del armado del menú, la preparación de la comida, el establecimiento de las reglas y modos de organización (empezar a comer cuando estamos todes en la mesa, repartirnos tareas, etc.), la limpieza del lugar y los utensilios empleados.

Ahora bien, ¿por qué hablamos de la merienda como una escena de lo común?, ¿por qué dedicarle una parte del taller a merendar todes juntos? O bien podríamos preguntarnos ¿cómo el desarrollo de dispositivos, acciones, planificaciones, actividades favorecen o no la búsqueda de

lo común? Una posible respuesta podría ser pensar(nos) la casa como comunidad, entendida como un espacio colectivo construido a través de la confianza, el compañerismo y la comunicación, donde "... se piensa colectivamente, se decide democráticamente y se actúa consecuentemente" (Margolis, 2016: 202).

Un miércoles en la casa, la merienda comienza a prepararse un tiempo antes de que termine la actividad del día. En una de las paredes de la cocina está la planificación de las comidas del mes, elegidas previamente entre todos los participantes del taller, la cual proporciona una mayor organización a la hora de hacer las compras. La cocina se convierte así en uno de los momentos más ricos de la actividad, ya que se constituye como espacio de diálogo casi íntimo entre quienes están cocinando. Es un momento en el cual, mientras se corta cebolla o se revuelve la chocolatada, se comparten charlas sobre vivencias, malestares o felicidades de los pibes y educadores. Cuando la comida está lista, alguno de los que están cocinando avisa que es tiempo de prepararse para comer. En ese momento, mientras unos guardan y acomodan lo que se utilizó en el taller, otros ubican los tabloncitos, despliegan las sillas y ponen la mesa.

Entre ruido de cubiertos y pase de platos, empezamos la merienda propiamente dicha. Allí se pone en común cómo se sintió o transitó la actividad del día, se recuerda sobre alguna actividad específica de la casa, se refuerzan las reglas de funcionamiento y dialogamos entre todos si hubo alguna situación de malestar. Así se va construyendo una instancia de aprendizaje colectivo en la cual se transmiten valores y saberes. Es decir, la importancia no reside solo en compartir un alimento y/o bebida, sino también en instaurar, compartir y aceptar espacios de diálogo, de intercambio de opiniones.

Al ser un espacio colectivo, es construido en conjunto entre los pibes y los educadores, ya sea colaborando con la cocina, preparando la mesa, levantándola al finalizar o lavando los platos. También se incluyen tareas de mantenimiento general de la Casa, como barrer, limpiar el baño y ordenar los distintos espacios utilizados.

La idea de una colaboración conjunta en la que participen todes les pibes no sucede todo el tiempo, y siempre están les que desaparecen al momento de limpiar. Es por ello que se ponen en práctica múltiples estrategias con el fin de planificar la distribución de tareas y evitar que sean siempre las mismas personas las que ocupen esos roles. Una posibilidad fue realizar un sorteo, utilizado para distribuir las tareas a lo largo del mes. Comenzamos escribiendo los nombres de cada une de les participantes del taller y los metimos en una bolsa, mientras otra educadora armaba el cuadro de doble entrada donde fuimos plasmando a quién le tocaba cada actividad en determinada fecha. Una vez finalizado lo colocamos en la pizarra de anuncios que se encuentra colgada en una de las paredes principales de la casa, para que quien quisiera pudiera chequearlo en cualquier momento. El sorteo se transformó en una actividad divertida atravesada por risas, chistes y expectación debido a que todes estábamos pendientes de a quién le tocaba cada tarea, ya sea festejando si salían sorteades en alguna considerada fácil, quejándose al tocarles una tediosa (como limpiar el baño) y vitoreando cuando quedaban algún día exentos de ellas.

Así la merienda se construye como un momento de diálogo, debate y aprendizaje que resalta el compartir entre todes después de haber estado cada une disperse en la actividad de su interés. Se consolida entonces un espacio en el que tanto la diferencia etaria como la disparidad de intereses queda en segundo plano, y prevalece el encuentro a través de jarras de jugo o chocolatada, ruidos de cubiertos, risas, celulares y música de fondo, generándose diálogos de suma importancia para el funcionamiento y disfrute de la casa. Es por esto que la merienda en Casa Joven es entendida como un lugar de encuentro.

Escena 2. La asamblea: tensiones e historia para pensar la construcción de lo común

Para el taller del lunes teníamos planificado realizar la asamblea con les jóvenes. Uno de los temas centrales que nos preocupaba como organización eran las tensiones en los vínculos entre los chicos y las chicas.

Desde nuestras perspectivas pensábamos que estaba operando un fenómeno vinculado a las desigualdades y violencias de género. La actividad que propusimos fue construir con ellos los temas a charlar para luego abordarlos. Estos fueron: actividades para Casa Joven, ideas para mejorar el taller, chusmeríos y problemas de convivencia. Armamos los afiches, nos dividimos en grupos y cada uno de ellos fue completándolos con distintas propuestas. Luego, en un espacio de plenario se presentaron las principales conclusiones.

La conformación de los grupos fue complicada porque los jóvenes no querían juntarse de forma mixta. Finalmente, la actividad se desarrolló reuniéndose por un lado los chicos y por otro las chicas. Nuestra apuesta era que el plenario se constituyera como un espacio de discusión y encuentro. De las diversas problemáticas que discutimos, la que tuvo mayor fuerza y presencia fue la relacionada con la circulación de chismes y bromas.

Las chicas sostenían que siempre las maltrataban, que se inventaban chismes que luego se divulgaban y que les hacían bromas desde el teléfono de Casa Joven. Los chicos sostenían que ellas también peleaban, cargaban y que por esos motivos tenían que dejar de ir a la casa. El chisme se convirtió en el centro de la escena y funcionó como disparador para una serie de reproches. El chusmerío incluía versiones sobre noviazgos y afectos entre ellos. Este boca en boca sobrepasaba las paredes de Casa Joven, se reproducía en el barrio y tenía efectos negativos en las vidas familiares. En este sentido, la productividad del chisme como forma de vínculo y comunicación social dificultaba las tramas vinculares en el espacio de la Casa y fuera de él (Fasano, 2006).

El debate colectivo fue tenso, sobre todo porque los conflictos entre los pibes se acentuaron. La escucha, la empatía y la búsqueda de soluciones conjuntas, ideas vinculadas a los propósitos que les educadores le atribuimos a la asamblea, no tuvieron mayor protagonismo. Frente al conflicto y a los reclamos que iban y venían, la solución que presentaron los jóvenes era que uno de los dos grupos se tenía que desvincular de la casa y no

participar de los talleres. No había otra solución posible. En un primer momento, los educadores sentimos que nos encontrábamos sin herramientas para abordar la situación. Sin embargo, esta escena nos permitió repensar nuestra práctica en relación con dos ejes. Por un lado, cómo en épocas de crisis económica, principalmente luego del año 2015, afloran y emergen mayores conflictos y las relaciones entre los individuos se vuelven más tensas frente a la escasez material, la falta de trabajo y la vulneración de derechos más acentuada que viven los sectores populares. Por otro lado, las formas en que la persistencia de asimetrías y desigualdades de género en las trayectorias biográficas de los jóvenes se reproducen en los distintos ámbitos donde transitan.

Aunque en un primer momento tratar el tema en asamblea pareció que no contribuía a la solución del problema, fue el inicio de otras formas de relacionarse entre ellos. Generar un espacio propio de la casa donde el conflicto se pudo hacer explícito contribuyó a que las tensiones se abordaran y se intentaran solucionar de forma colectiva.

Como vemos en la escena, el espacio asambleario es conflictivo ya que en él se presentan varias dificultades y expectativas difíciles de cumplir. Esto produjo que a lo largo del 2017 las asambleas no se realizaran con la regularidad que estimamos conveniente como organización. A pesar de ello, es posible reconocer que la forma asamblearia presenta una raíz histórica más amplia en la Obra del Padre Cajade. Esta es concebida como un ámbito de formación política colectiva, donde se debate el funcionamiento, la organización y las problemáticas del espacio. De esta manera, se concibe a los jóvenes como sujetos que participan del proceso de formación política. Siguiendo una tradición clásica, la asamblea aparece como un lugar de participación en convivencia con las tensiones que atraviesan nuestra vida cotidiana: relación adultos y jóvenes, relación de géneros, relación entre clases. Reconocer la importancia del espacio implica también asumir que allí se presentan situaciones conflictivas y no siempre horizontales, pero necesarias para desplegar una apuesta común sobre la toma de decisiones y de abordaje de problemáticas.

Experiencia colectiva de construcción de conocimiento: el taller de Jóvenes y Memoria

El Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” fue implementado en el 2002 por la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires para que estudiantes secundarios y profesores desarrollen proyectos de producción de conocimiento sobre temas vinculados, en un principio, al campo de la historia reciente y los estudios sobre memorias locales (Raggio, 2006). Posteriormente, el programa amplió su agenda a temáticas actuales de derechos humanos y creció con la participación de organizaciones sociales que trabajan con adolescentes o jóvenes. Cada año cientos de jóvenes participan del mismo, y de su encuentro final en diciembre, cuando comparten dos o tres días en el Complejo Turístico de Chapadmalal (partido de General Pueyrredón).

Desde Casa Joven hemos participado en este proyecto en cinco oportunidades tratando diferentes temáticas: en 2013 fue sobre la historia de Casa Joven⁶ y la Obra del Padre Cajade, en 2014 se abordó la inseguridad,⁷ en 2015 la relación entre jóvenes y adicciones,⁸ en 2017 la experiencia de transitar la casa en todos sus espacios,⁹ y en 2018 la cuestión de la inmigración en el barrio¹⁰. La producción final siempre ha sido en formato audiovisual, retomando las entrevistas y fuentes como técnicas para construir los datos, y utilizando la fotografía y el video como herramientas de registro. Además de cuestionarnos y reflexionar acerca de la temática elegida, los jóvenes (y muchos educadores) aprenden sobre el uso de la cámara fotográfica, filmación y demás conocimientos técnicos sobre producción audiovisual.

6 *Lxs chicxs de Casa Joven*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CTtHgGp7-uY>

7 *Inseguridad*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9Vlg-YksXEU>

8 *Ningún pibe nace adicto*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nNelfEgKIP4>

9 *Recorrido por Casa Joven, una mirada de lxs pibxs*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jXHGTwWj2NY&t=425s>

10 *Sin fronteras*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WC9rRbuXPmM&t=11s>

Durante el 2018, el espacio de Jóvenes y Memoria en Casa Joven estuvo compuesto por seis educadores (una profesora de filosofía, un sociólogo, un estudiante de cine, una estudiante de trabajo social y dos estudiantes de antropología, todas vinculadas a la UNLP) y un grupo de 15 a 20 jóvenes que tenían entre 13 y 21 años. Aproximadamente un tercio se reconocían como chicas y dos tercios como varones y, salvo la participante más grande, les demás iban todas a la escuela secundaria. En la organización siempre se dice que este espacio es “el más escolarizado” de todos¹¹ por varias razones. La primera está vinculada al desarrollo de una planificación acorde a un cronograma de ciclo lectivo escolar, con etapas que deben cumplirse en tiempos dispuestos por la Comisión (tales como la inscripción, la entrega de proyectos, la asistencia a capacitaciones para docentes, la entrega y la presentación del producto final). La segunda está asociada a capacitaciones y/o encuentros para los coordinadores de los espacios (tanto de escuelas como de organizaciones). La tercera es que los jóvenes se deben inscribir y cumplir un porcentaje de asistencia durante el año para participar del viaje final (70 % aproximadamente), que es controlado por los educadores. Por último, marcamos un cuarto elemento que tiene que ver con la perspectiva pedagógica que se logra en el espacio. Particularmente en 2018, el desarrollo propuesto puso mucho énfasis (y tiempo) en iniciar la producción desde lo conceptual, y prevaleció un recorrido pedagógico más conservador que contribuyó a la identificación con lo que hemos denominado “escolar”.

La reflexión sobre las cotidianidades, prácticas y experiencias que acontecieron en el taller durante 2018 nos permitirán pensar la casa como experiencia de lo común en términos de construcción colectiva de conocimientos conjugando vínculos, relaciones de poder e intercambio de saberes entre jóvenes, educadores y otras personas del barrio que participaron del proyecto. Como dijimos, el tema elegido para trabajar en 2018 fue la

11 Se recuerda que en la Casa cada día tiene un eje de trabajo, lo que llamamos un espacio o talleres. En 2018 los lunes funcionó Jóvenes y Memoria, los martes música, los miércoles textil y serigrafía, los jueves recreación, batucada, vidrio y mosaiquismo, los viernes danza, títeres y espacio de varones (este último, quincenal) y los sábados (también cada quince días) espacio de chicas.

inmigración internacional a partir de las historias de vecinas de otras nacionalidades. Desarrollamos a continuación tres escenas que nos permiten presentar más el espacio; analizar cómo se encuentran, funcionan y negocian los diversos conocimientos dentro del taller, y dar algunas interpretaciones sobre la construcción colectiva y la experiencia de lo común.

Escena 1. Mapear y recorrer el barrio: intercambio de saberes

¿Cómo abordar la temática de la inmigración y los migrantes a partir de la identificación y reconocimiento de espacios barriales? ¿Cómo organizar las salidas y caminatas por el barrio? ¿Cómo identificar aquellos espacios posibles para entrevistar migrantes que viven y trabajan en el barrio? ¿Cómo organizar los caminos y recorridos? Estos interrogantes (y otros más) se presentaron en el momento en el que les educadores nos juntamos a planificar los talleres. Sabiendo del conocimiento de los jóvenes sobre las calles, los vecinos, los locales y emprendimientos en el barrio, una de las respuestas que supimos construir fue que ellos condujeran el recorrido en el barrio y “nos llevaran”.

En ese camino, la primera actividad fue mapear el barrio. La realización de mapeos no constituía una novedad porque los jóvenes ya conocían la tarea por haberla hecho, o por haber escuchado que se hacía en otros años o talleres, pero esta fue la primera vez que lo tomaríamos desde Jóvenes y Memoria para abordar el tema de investigación. La actividad constó de dos momentos. En el primero, organizados en grupos, construimos planos tipo croquis a partir de la identificación de una zona del barrio donde habitaban personas provenientes de Bolivia y Paraguay, así como emprendimientos comerciales cuya forma de nombrarlos incluye una referencia a la nacionalidad (por ejemplo, la feria paraguaya o los supermercados chinos). Esos mapas-dibujos colectivos constituyeron parte de la expresión de representaciones espacializadas de distribución de personas y actividades en el barrio. En el segundo momento los grupos se reunieron para poner en común los distintos mapas realizados, se compartió la información y con ello se definió cuáles iban a ser los recorridos a llevar adelante, los cuales se marcaron en un plano de cartografía oficial del barrio.

La actividad de mapeo colectivo nos permitió reflexionar sobre la puesta en juego de los saberes provenientes de los jóvenes (principalmente el conocimiento del barrio y la representación gráfica de los espacios en mapas) y de los educadores. Esto generaba una interesante situación de la que retomamos dos puntos en función de reflexionar sobre la experiencia de lo común. Primero, sobre responsabilidades en la construcción de conocimiento. La actividad llevaba a asumir que una parte sola no podía hacer el trabajo completo y fue preciso entonces el trabajo colaborativo para cumplir el objetivo, tanto entre los grupos de jóvenes, como entre estos y los educadores. Segundo, sobre quién posee la posición dominante en relación con el contenido. Los educadores poseían el saber de un plan didáctico, como secuencia pedagógica, y traían también saberes de representación espacial en mapeo colectivo y en planos oficiales, pero no manejaban “el contenido” con que llenarlos: el saber sobre quiénes eran y dónde estaban las personas de otras nacionalidades en el barrio estaba en los jóvenes.

Este juego de posiciones, por momentos en uno y otro lado de la relación, habilita por un lado la legitimación de los saberes de todos los participantes, y por otro, la experiencia de la conducción —casi en términos de gobierno del otro, según plantea Michel Foucault (2009)— de unos sobre otros. Esta situación vivida en la Casa durante la actividad del mapeo se replicó en su juego de posiciones, inclinando aún más la balanza hacia la conducción de los jóvenes, en los recorridos por el barrio para verificar los datos colocados en mapa-croquis y plano, y decidir qué registrar en imágenes fotográficas. Ellos marcaron los espacios hacia donde nos dirigimos y fueron los que organizaron e identificaron la mejor forma de llegar. De esta manera, en un taller que por las propias lógicas del programa Jóvenes y Memoria tiene un carácter más escolarizado que otros de la casa, se configuró una experiencia de legitimación e intercambio de saberes y de ocupación de distintas posiciones en relación con el saber.

Escena 2. Los Simpson ¿una comunidad de sentido?

Para trabajar sobre cómo cada uno entiende los procesos migratorios y qué pensamos de ello, los educadores planificamos una actividad de discusión y reflexión a partir de un disparador: un capítulo de Los Simpson titulado “¿Y dónde está el Inmigrante?”¹². Como se ha hecho en otras oportunidades en la Casa cuando se ven películas o videos, los pochoclos y el mate estuvieron presentes. Ubicados en el salón más grande, el antiguo garage, nos sentamos dispuestos a mirar en el TV que se encuentra en una pared sobre uno de los extremos del lugar. El video les gustó a varios de los jóvenes, para algunos fue una novedad y otros ya lo habían visto, lo que generó mayor distracción.

Cuando terminó, nos dividimos en grupos para charlar sobre el capítulo y establecer vínculos con el tema de las inmigraciones en Argentina. Los educadores participamos en cada subgrupo. En la planificación previa habíamos construido algunas preguntas para orientar este momento: ¿qué es lo que entendemos por migrar?; ¿qué es la migración?; ¿cuáles son los derechos de los inmigrantes?; ¿cuáles creen que son los motivos por los que las personas deciden mudarse de su país a otro? Las charlas se iniciaron con comentarios de los chicos sobre los procesos migratorios y cómo se relacionaban con las familias migrantes del barrio, identificando como tales solo a las que eran de otros países.

Algunos jóvenes expresaban que las familias migrantes tienen o deberían tener los mismos derechos que cualquier otra persona que viviera en Argentina; debían poder acceder a la salud y a la educación, y a los demás servicios públicos. A partir de la información que sumábamos, también se conversó sobre las leyes que amparan a los migrantes y las diferentes formas de inmigración que existen. Este diálogo propició que los chicos contaran cómo se relacionan con las familias migrantes de su barrio. Por ejemplo, algunos dijeron que, si bien no tenían en su ámbito familiar

12 Capítulo 23 de la temporada 7. Recuperado de:
<https://simpsonizados.online/07x23-y-donde-esta-el-inmigrante/>

directo acceso a las lenguas originarias como el guaraní, aprendieron algunas frases por sus amigos paraguayes o hijos de paraguayes con quienes comparten la escuela o los juegos en el barrio. La recuperación de este intercambio de saberes y experiencias nos abrió un diálogo en el que confluíamos en la construcción de una comunidad de sentido donde respetábamos y nos interesábamos en otras nacionalidades, otras prácticas culturales y otros lenguajes.

Pero también sucedieron otras situaciones en el taller. Entre las descripciones y risas surgían los términos “paragua”, “bolita”, o la frase “vovete a tu país”. En sus discursos aparecía una fuerte discriminación, y recordábamos también que uno de los insultos más comunes es acusar al otro de no ser argentino, nombrándolo principalmente como paraguayo o boliviano. Los educadores teníamos la expectativa de escuchar reflexiones críticas sobre las palabras y formas que ellos suelen usar para hablar sobre migrantes. De esta forma, reconocimos que nuestras nociones y enfoques son producto de un proceso de reflexión política y profesional incorporado, que incluye cuestiones de clase y edad y también lecturas compartidas sobre las nociones de respeto, integración latinoamericana y relativismo cultural. Fue un desconcierto, mezclado con sentimientos de frustración, rechazo y de incertidumbre sobre cómo salir adelante: ¿cómo construir en común con alguien que piensa diferente?, ¿cómo desarrollar un proceso de enseñanza que aporte información, respete las ideas del otro y lo lleve a la reflexión?, ¿cómo habitar la tensión que implica “llevar a la reflexión” cuando existe un deseo de transformación, de que el otro deje de pensar de la manera en que lo hace?

En posteriores conversaciones entre educadores, el papel como tales fue un tema de preocupación, un debate sin resolución pero que pudo ser dado. ¿Cómo habilitar la escucha cuando lo que tienen para decirnos no nos gusta?, ¿cómo puede ser que discriminen si ellos también son discriminados en otros ámbitos? Emergía la necesidad de reflexión entre los educadores de reconocer al otro en su pensar y sentir. Los jóvenes son diversos, algunos pensaban peyorativamente de los migrantes y otros no, algunos les veían como vecinos deseables y otros no. La vida en común en el barrio estaba siendo puesta en cuestión frente a los ojos de los educadores.

En la cotidianidad del barrio pertenecer a una familia inmigrante de algún país limítrofe se experimenta como negativo. El proceso de ocupación de terrenos y construcción de viviendas llevado a cabo por migrantes paraguayes en varias zonas de Villa Elvira ha tenido como corolario que se reconozcan como “barrios paraguayos”, “el barrio de los paraguayos” o “son todos paraguayos ahí”. La mirada de les educadores —y en ellos, de la organización— sobre la posibilidad de una comunidad barrial que incluya a todes, se estrellaba frente a las burlas, los comentarios por lo bajo en el taller y los momentos en que se realizaron entrevistas. Algunos pibes no pensaban el barrio para todes, ni un país para todes. Este “descubrimiento”, el ejercicio de reflexión propuesto y la perspectiva de politización progresista se enmadejaban en un sentimiento donde no se encontraba la punta del ovillo. ¿Eran les educadores los que tal vez no querían un taller para todes, si ese todes incluía xenofobia y discriminación?, ¿cómo compartir la ironía de los Simpson en una comunidad de sentido que no es tal? Este fue finalmente el puntapié que habilitó el reconocimiento de las diferencias en varios niveles.

Por un lado, reconocer que —aunque parezca algo obvio— no se estaba frente a un grupo homogéneo de jóvenes. En muchas situaciones asumimos que por pertenecer a un colectivo, ir a un mismo lugar (Casa Joven) y ser de la misma clase y edad, pensarían lo mismo. Debíamos partir del reconocimiento real del otre/pibe, y no trabajar sobre el ideal. Llevar adelante la premisa de que solo a partir del (re)conocimiento del otre, podremos generar un encuentro, un vínculo que habilite construir algo en común, distinto a la idea de lo idéntico. Por otro lado, como educadores sostenemos que, ante estas situaciones, es necesario persistir en la apuesta de intervenir y problematizar las formas y los insultos que se vinculan con las temáticas que elegimos abordar en la investigación. Esto requiere reflexionar sobre las tensiones que se generan entre las prácticas cotidianas de les jóvenes y la necesidad de desnaturalizar nuestras concepciones, nuestra forma de ver la realidad, para así configurar un espacio donde la problematización no ideal se constituya como parte del proceso de construcción de lo común.

Escena 3. “No estamos haciendo nada... no estamos haciendo la investigación que dijimos”. Un camino para reconocer las demandas

Varios encuentros planificados no resultaban como esperábamos, se presentaban desorganizaciones en el grupo y situaciones externas al taller que impedían la realización de ciertas propuestas. Frente a dichos imprevistos no teníamos una alternativa de reserva para continuar con la investigación o con la dinámica del taller. Esto produjo que la propuesta se desdibujara un poco y que los jóvenes que participaban no entendieran muy bien lo que estábamos haciendo o lo que queríamos proponerles.

Esto surgió en un encuentro en particular. Ese día empezamos el taller preparando la merienda, lo que causó que aquellos jóvenes que no estaban ayudando en la cocina se dispersaran un poco, sobre todo cuando prendieron el televisor para poner música. La actividad que planteamos se basaba en armar una muestra fotográfica para exponer en la Casa, producto de un recorrido por el barrio del taller anterior. Esta propuesta no fue muy aceptada por los chicos: no les parecía adecuada para Jóvenes y Memoria, nos reclamaron a los educadores que “no estamos haciendo nada... no estamos haciendo la investigación que dijimos”. En resumen, nos plantearon que lo que les estábamos proponiendo no tenía relación con el análisis o el estudio del tema que habíamos elegido.

En estos discursos aparecían demandas de los jóvenes hacia los educadores orientadas a la realización de nuevas propuestas. De alguna forma, lo que nosotres pensábamos para los talleres no los estaba interpelando y no le veían sentido. Sin embargo, este pedido era paralelo a situaciones en las cuales los jóvenes no participaban de ciertas propuestas que tenían como tema central el análisis de los procesos migratorios en Argentina o dinámicas de reflexión sobre nuestras concepciones de las familias inmigrantes del barrio.

Una de las actividades sugeridas estaba centrada en el análisis de ciertas imágenes de diferentes personas o comunidades, que se pensaron como disparadoras para debatir sobre lo que entendemos por “ser argentino” y las identificaciones que los jóvenes realizaban a partir de la selección

de una de ellas. Esta dinámica no tuvo mucha participación de los jóvenes. Las resistencias a la participación se hicieron presentes: no contestaban las preguntas disparadoras, se peleaban entre ellos o miraban sus celulares. En definitiva, el taller no salió como se esperaba.

Las tensiones y las resistencias constituyen para nosotros interpelaciones de los pibes sobre nuestras propuestas, lo que promueve que repensemos y nos preguntemos sobre cómo se organizan los talleres. En esta escena en particular, una serie de interrogantes constituyeron ejes para la discusión posterior: ¿qué es lo que esperamos como educadores cuando presentamos una actividad?, ¿por qué algunas veces nos quedamos con una sensación amarga cuando los jóvenes no hacen los análisis que nosotros esperábamos? Construir un espacio donde sea posible habitar lo común y una concepción amplia de lo comunitario requiere ensayar distintas formas, encontrar el hilo, dar en la tecla. En ciertos momentos percibimos que eso es posible y en otros no. Tal vez el desafío requiere reconocer y dar lugar a esta complejidad. Decidimos empezar esta escena contando lo que uno de los jóvenes nos dijo: “no estamos haciendo nada...”. Para nosotros esto constituyó una situación central del taller de Jóvenes y Memoria: aprender a identificar en los relatos y acciones de los jóvenes la demanda, reconocer la importancia de dar el lugar para su surgimiento y, a partir de ahí, establecer ajustes de aquello que nombramos como un proyecto político compartido. En ese desafío estamos.

El hilo conductor de lo común, o cómo cerrar la puerta para después abrirla

En las primeras páginas de este texto definimos a Casa Joven B. A. como un dispositivo de intervención social en comunidad, y planteamos que el debate y la preocupación por lo común constituyen el argumento que atraviesa y organiza este capítulo. Una serie de interrogantes funcionaron como disparadores para la reflexión y la escritura: ¿cómo se desarrolla la experiencia de lo compartido?, ¿cómo definir una pedagogía de lo común?, ¿qué se pretende con esa forma de hacer y convivir en una casa

donde se desarrollan actividades entre “educadores”, niños, adolescentes y jóvenes?, ¿cuáles son las tensiones?, ¿cuál es la interacción, convergencia y potencia de la universidad y las organizaciones sociales en territorio? y ¿qué apuesta de comunidad estamos construyendo entre todos estos actores?



Nuestra Bandera. Fotografía: Gabriela B. Hernández

A partir de estas preguntas, reconstruimos distintas escenas que intentan mostrar parte de la cotidianidad de la casa. Con el objetivo de buscar una posible —y no única— estructuración del capítulo, organizamos las escenas en lo que hemos llamado, por un lado, experiencias colectivas de construcción política, y, por el otro lado, experiencias colectivas de construcción de conocimiento. En las primeras, hicimos foco en la merienda y en el desarrollo de las asambleas para identificar los significados y las tensiones que esos momentos y espacios conllevan. En las segundas, tomamos el taller de Jóvenes y Memoria y describimos parte del recorrido realizado durante el año 2018, reconociendo resistencias y demandas de los jóvenes.

Estas escenas, así como los distintos proyectos, talleres y apuestas que se ponen en práctica, expresan la configuración de Casa Joven B. A. como un colectivo convocado por el objetivo de sostener luchas por mayores niveles de igualdad. El trabajo sociocomunitario realizado con niños, adolescentes y jóvenes, se articula en una trama comunitaria que nos teje como sujetos políticos. De esta manera, las actividades culturales, recreativas y educativas que a lo largo de la historia de la casa fueron variando y multiplicándose, se encuentran tejidas e hilvanadas por un proyecto en el cual la política se relaciona con la noción de igualdad. Es en este aspecto que la política se vincula a la idea de experiencias de lo común y al sostenimiento cotidiano de distintas disputas y luchas que conduzcan a la búsqueda de igualdad (Reygadas, 2004).

Casa Joven B. A. se crea día a día como un espacio donde las tensiones, conflictos, demandas afloran, a la par de que la posibilidad del encuentro con un otro se constituye como algo del orden de lo posible. En el análisis de las escenas descritas pudimos observar que la palabra aparece como lugar común. Es en ella donde sucede el encuentro, el cual se materializa en la acción y reflexión de la cotidianidad donde vivimos. Tal como plantea Antelo (2010) sobre el acto educativo, estos momentos propician una transformación ontológica de las subjetividades que forman parte de este proceso. Aunque el encuentro se puede experimentar como concordancia/acuerdo o como demanda/ rechazo, en la mayoría de los

casos nos inclinamos hacia la construcción de lazos y vínculos que tiendan al diálogo de saberes. De esta forma, las diferentes experiencias ponen en jaque el lugar de los educadores, y nos llevan a repensar nuestras prácticas, modificándolas a lo largo de los talleres. Estos sucesos hacen que nuestras apuestas no sean una ley a cumplir con obligatoriedad, sino una propuesta a construir en conjunto. En otras palabras, una apuesta al diálogo con un otro que puede pensar su realidad de manera diferente, pero cuya voz y la forma en que nombra al mundo que lo rodea es igual de válida.

Para finalizar, podemos ensayar algunos argumentos sobre lo común, que constituyen líneas y trazos para seguir pensando. Las actividades culturales, recreativas y educativas que hacen a Casa Joven B. A. se enmarcan en una experiencia de lo común que intenta poner en disputa la forma jerárquica y desigual en que el orden social es organizado; es decir, intenta suspender el carácter restringido del acceso al mundo de los signos y bienes culturales (Kantor, 2008). La política requiere el desarrollo de prácticas que se encuentran guiadas por la suposición de la igualdad y por el intento de verificar esta suposición. Desde esta perspectiva, la experiencia de lo común hace referencia a las formas en que la política se vincula con la noción de igualdad y permite la apertura cotidiana de un litigio sobre los repartos desiguales (Rancière, 2014). Litigio que necesariamente se realiza con otros: educadores adultos, niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.

Assusa, G. y Chaves, M. (2019) "Working lives of youth in poverty in urban Argentina". En Rausky, M.E. y Chaves, M. (comp.) *Living and working in poverty: trajectories of children, youth and adults in Latin America*. Palgrave-MacMillan, New York.

Chaves, M. (2012). Conflictividades en la efectivización de derechos: puntos de una agenda para incidir con jóvenes, trabajadores del estado y de organizaciones sociales. En Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Dossier de Jóvenes y legalidad: Reconfiguraciones en el abordaje de la conflictividad penal juvenil. La Plata: EFPyCS.

Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. Escenarios. 14, 21.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Chaves, M., Cingolani, J. y Hernandez, C. (2015) "Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños/as y jóvenes". En Chaves, M y Segura, R. (coords.) Hacerse un lugar. Prácticas, circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos. Buenos Aires: Biblos.

De la Aldea, E. (2015) Lo común, la comuna, lo comunitario. Buenos Aires: La Runfla.

Fasano, P. (2006). De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza. Buenos Aires: Antropofagia.

Foucault, M. (2009). El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982- 1983). México: Fondo Cultura Económica.

García, M. (2017). Tibio nunca. Biografía de Carlos Cajade. La Plata: EDULP.

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Revista Docencia de Chile, XX, 55.

Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Editorial del estante.

Margolis, J. (2016). Comunidad. En De la Aldea, E. (comp.). Lo común, la comuna, lo comunitario. Buenos Aires: La Runfla.

Morosi, P. (2016). Padre Cajade. El santo de los pibes de la calle. La Plata: Marea.

Raggio, S. (2006). Jóvenes y Memoria. Revista El Monitor, 6, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Rancière, J. (2014). El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. Buenos Aires: Claves.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y Cultura, 22.



**De la facultad al taller. Vínculo con niñxs
y jóvenes que transitan el predio
universitario de la FaHCE**

*Matías Cajal, Jennifer Ivanovich Ingravallo,
Luciana Ermelinda Qüin, Dulce María Pallero,
Paula Talamonti Calzetta*

Introducción

En estas páginas se sistematiza una experiencia mestiza, que hace equilibrio entre el trabajo profesional y la extensión universitaria, el trabajo barrial y la intervención institucional, la gestión de políticas públicas y el acompañamiento, el trabajo *con* niñxs y el trabajo *para* niñxs y jóvenes.

Al momento de escribir este texto como equipo se nos presentaron diversos dilemas que fuimos afrontando de manera precaria y provisoria. Principalmente porque es un relato desde la voz de un equipo integrado por cinco profesionales que durante tres años y medio han desarrollado una tarea que se sustenta en el diálogo y el trabajo con otrxs: docentes, no docentes, guardia edilicia, autoridades, estudiantes, trabajadorxs estatales, funcionarixs municipales y provinciales, militantes de organizaciones sociales, niñxs, jóvenes, familias, vecinxs, madres, maestrxs. Aunque el horizonte sea el trabajo cooperativo, que cuestione el adultocentrismo y el iluminismo académico, que debilite la barrera entre *lxs que saben* y *lxs que no saben*, y se construya desde una real multiplicidad de saberes y miradas, la voz que aquí queda registrada es la nuestra. Una mirada que se ha nutrido de estos diálogos y experiencias, pero que a la vez refleja una experiencia subjetiva, de pies que transitan nuevos territorios, corazones que sienten nuevas emociones y cabezas que piensan nuevas ideas.

Esta sistematización recoge la respuesta institucional dada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2015 a la presencia problemática de un grupo de niñxs con experiencia de vida en la calle que transitaban sus instalaciones. Describe el recorrido realizado por un equipo de profesionales en la construcción de una propuesta que, partiendo de la noción de corresponsabilidad de la Universidad en la promoción y protección de derechos de la niñez, se fue reconfigurando en función de las necesidades, demandas y deseos de lxs niñxs, familias e instituciones con las cuales entabló relación.

Por último, queremos hacer una breve reflexión sobre el lenguaje. Consideramos que nos hallamos en un momento de cuestionamiento de la violencia patriarcal que invisibilizó a las mujeres y disidencias sexuales

durante muchos años. Ante esto se ensayan diversas formas de subsanar esa injusticia. Creemos que la letra equis, aunque dificulta la lectura en voz alta, además de abrir las categorías de género, presenta un interrogante, señala la presencia de una violencia y propone transitar soluciones de manera colectiva.

Lxs niñxs arriban a la Facultad

En la ciudad de La Plata es habitual desde hace varios años encontrar niñxs y jóvenes con experiencia de vida en la calle. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, emplazada originalmente en el centro de la ciudad (calle 48 entre 6 y 7), era un lugar de paso para muchxs de estxs niñxs y en el año 2008 se convirtió en un lugar de residencia precaria o *ranchada*. En el año 2014, la FaHCE se mudó a un nuevo predio emplazado en el ex-BIM III (calle 124 y 51) en el partido de Ensenada.

Se trata de un espacio particular. Hasta 1999 funcionó allí el Batallón de Infantería de Marina N.º 3 (BIM 3), que durante la última dictadura militar fue un centro clandestino de detención, tortura y exterminio, desde donde salía la mayoría de los operativos de la Fuerza de Tareas 5 (FT5)¹ de la Marina que controlaba la represión en Berisso y Ensenada. En abril de 1999 la Armada trasladó el BIM III a Zárate y en diciembre del año 2000 se subastó el predio y se avanzó en la destrucción de los edificios existentes. Durante una década el predio permaneció vacío, y en el año 2011 se comenzó con la construcción de los edificios para las facultades de Psicología y Humanidades de la UNLP. Este lugar tiene una gran connotación

1 El circuito de la FT5 formó parte de un esquema de once fuerzas de tareas, diseñado por la Armada para operar ofensivamente contra “la subversión” en todo el país (3). En esta región estuvo integrado también por la Escuela Naval, el Liceo Naval, el Hospital Naval, la Prefectura Naval y el Centro de Incorporación y Formación de Conscriptos de Infantería de Marina, y algunos grupos de tareas actuaban en otras dependencias. La FT5 se abocó a la persecución, detención, tortura y exterminio de trabajadoras y trabajadores de las empresas SWIFT, Propulsora Siderúrgica, IPAKO, Destilería La Plata (YPF), Petroquímica Mosconi, SIAP y Astilleros Río Santiago (ARS), entre otras, ubicadas en esta zona. Véase Abbattista et al. (2017).

entre lxs vecinxs de El Dique, barrio donde se halla emplazado. Las facultades y la vida universitaria irrumpieron en la cotidianeidad del vecindario, convirtiéndose en un espacio que atrajo a niñxs y adultxs. De este modo la FaHCE continuó siendo visitada por niñxs con experiencia de vida en la calle y niñxs de los barrios lindantes (Hipódromo, Catella, El Dique).

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación cuenta con 30 carreras de grado y 25 posgrados. Se calcula que por ella transitan unas diez mil personas entre estudiantes, docentes y no docentes. Dentro de esta gran cantidad de personas, se desarrolló una amplia diversidad de relaciones y reacciones ante la presencia de lxs niñxs.

A partir de mediados del mes de agosto del año 2015, dicha la presencia se hizo más visible o disruptiva, y modificó la cotidianeidad de la institución hasta convertirse en un problema. Concurrían para conseguir dinero pidiendo monedas en las aulas, para adquirir comida y/o pasar tiempo de recreación en el predio universitario. Poco a poco la situación fue cambiando y algunxs niñxs comenzaron a realizar pequeños hurtos, a mostrarse desafiantes y “amenazar” a estudiantes y docentes, generando una nueva coyuntura que fue construyéndose como problemática y despertó diversos sentimientos en la comunidad académica.

Conformación del equipo

En un primer momento, desde la Facultad se recurrió a lxs agentes estatales especializadxs en esta materia, la Dirección de Niñez de la municipalidad de La Plata y la Secretaría de Niñez de la provincia de Buenos Aires. Pero, basado en el estado de la implementación de las políticas para la niñez, la respuesta fue ineficaz. Uno de los mayores desafíos que implicó la sanción de una ley nacional de promoción y protección de derechos de la niñez en el año 2005 radicaba en el cambio de paradigma en el diseño de las políticas públicas. Estas debían generar intervenciones basadas en la intersectorialidad (para superar la tensión que se genera por la superposición

intersectorial entre el Poder Ejecutivo y el Poder Judicial) y en la interjurisdiccionalidad (a fin de aceitar la relación entre los diferentes niveles de gobierno nacional, de las provincias y los municipios en el marco de un sistema federal).

La situación de la Facultad expresaba este núcleo conflictivo: se trata de un territorio federal (la Universidad) emplazado en el municipio de Ensenada, con niñxs provenientes del municipio de La Plata. Por otro lado, el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de la Niñez (SPPDN) no se había implementado de manera completa, y presentaba diversas falencias, particularmente en la ciudad de La Plata. La provincia poseía un equipo de 12 operadoxs de calle, que trabajaba en todo el territorio provincial, y el municipio un equipo del mismo tipo, pero reducido, con limitaciones para dar respuesta debido a su horario restringido y a carecer de vehículo propio. Además, había en el municipio un vacío en relación con lxs niñxs y jóvenes en situación de calle, pues carecía de dispositivos idóneos para contener y acompañar. Este escenario profundizó la situación de conflictividad.

Diferentes actores de la Facultad ensayaron respuestas provisorias. Un grupo de docentes y graduadxs acompañó e intervino en varias situaciones en el vestíbulo del edificio. Las autoridades destinaron a un trabajador no docente para que garantizara una presencia institucional cuando llegaban lxs niñxs junto con una custodia del predio por parte de la guardia edilicia. Lxs estudiantes, desde los servicios, ensayaron también diversas estrategias. Al observar que la situación no se desarticulaba, se decidió conformar un equipo especializado que pudiera dar una respuesta integral.

A mediados del mes de octubre del 2015, desde el decanato se convocó a un equipo interdisciplinario con perspectiva de derechos de la niñez, conformado por una licenciada en Sociología, una licenciada en Psicología, una licenciada en Trabajo Social y un profesor de Educación Física.²

2 Equipo de Niñez y Adolescencia en situación de vulnerabilidad psicosocial. Creado en el marco de la Secretaría de Extensión de la FaHCE, mediante Res. N°59/2016.

La propuesta de trabajo inicial fue elaborada a partir de la trayectoria de cada unx de sus integrantes, y de la escucha de la demanda elaborada por las autoridades de la Facultad.

Esta decisión implicó un fuerte posicionamiento ético y político con relación al tema. Se acudió a docentes e investigadorxs con trayectoria en la temática para construir una respuesta institucional que se basara en una perspectiva de seguridad desde los derechos humanos. De este modo la estrategia de intervención se construyó a partir de un acumulado tanto teórico como organizacional elaborado por la Universidad y organizaciones de la región. Se entendió la presencia disruptiva de este grupo de niñxs como consecuencia de una vulneración de derechos, escindiendo violencia de delito e interpretando a la violencia como expresión tanto de situaciones estructurales como intersubjetivas en las cuales se hallan inmersxs lxs sujetos³. Se decidió que bregar por la seguridad implicaba construir intervenciones coordinadas que desarticulasen posibles redes delictivas, pero que dieran contención y acompañamiento a lxs niñxs para que accedieran a condiciones de bienestar y vida digna.

Como equipo consideramos que para brindar una respuesta, era necesario elaborar un plan de trabajo en dos sentidos. Por un lado, atender a las situaciones singulares de cada unx de ellxs, lo que exigía, primero, conocerlxs, y luego convocar a las autoridades del SPPDN a para elaborar en conjunto estrategias de restitución de derechos. Por otro lado, regular la

3 La violencia social se vuelve agresión física cuando la situación desborda al sujeto en su capacidad de resistencia a lo que siente como ataque externo. Esa falla en la síntesis subjetiva se produce cuando existen situaciones o hechos de fragilidad o daños previos: la vulnerabilidad psicosocial. La violencia en cuanto estallido da cuenta de situaciones silenciadas y no tramitadas, que retornan en el tejido social como hechos aparentemente inexplicables y abruptos cometidos por sujetos singulares. Es por ello necesario resaltar, entonces, que todo hecho violento, es violencia social. Y por tanto es lógico concluir que la base de toda violencia (institucional o de sujetos particulares) se encuentra en las desigualdades del sistema social. Es en este marco que tenemos que leer que no existe peligrosidad en las personas si antes no han sido vulnerables: vulnerados sus derechos básicos inalienables. Derechos que le garantizarían un ambiente sociobiopsíquico favorable para su desarrollo saludable que le permita formas más elaboradas para el control de los impulsos.

relación de lxs niñxs con la Facultad, construyendo junto con ellxs acuerdos sobre el uso del espacio académico y con lxs diferentes actorxs universitarios, criterios de cuidado y acompañamiento.

El equipo comenzó a funcionar en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad, que ofreció recursos e infraestructura para la conformación inicial y facilitó la vinculación con lxs diversxs actores de la unidad académica. En un primer momento se buscó dilucidar cómo se había construido esa situación problemática, para así poder desarticularla. Eso implicaba conocer la perspectiva de lxs niñxs y de lxs adultxs y establecer intervenciones para ambxs.

En las primeras semanas de trabajo, nos dedicamos a presentarnos y a conocer a lxs niñxs, estudiantes, docentes y no docentes de la Facultad. De esta forma, pudimos reconstruir las nociones elaboradas entre lxs adultxs con relación a lxs niñxs. Se observaban diversos modos de vincularse con ellxs. Se construía de manera tácita una tipología: lxs *tranquilxs* y lxs *otrxs*, lxs *terribles*.

Lxs *tranquilxs* concurrían diariamente a pedir monedas, algunxs en compañía de sus madres; estaban vinculadxs a organizaciones que trabajaban con niñez en situación de calle y desplegaban una manera estratégica de usar el espacio, cuidando las relaciones con las personas allí presentes. Este grupo accedía a favores y ayuda por parte de las personas de la Facultad. Lxs *terribles* concurrían principalmente de tarde (entre las 15:00 hs y las 18:00 hs); por lo general no pedían monedas; solicitaban comida, realizaban pequeños hurtos a las personas presentes (dinero, celulares, bicicletas, golosinas del bufet, etc.); interactuaban con las personas a través del juego o la “amenaza”.

Una de las premisas que ordenaron el trabajo fue la necesidad de tener presencia en la Facultad, que lentamente el equipo fuera referenciado por lxs actores de la Universidad y sobre todo por lxs niñxs. Se establecieron “guardias” de cuatro horas de lunes a viernes que, en un primer momento, estaban compuestas por lxs cuatro integrantes, y luego se consolidaron

en parejas. En el fortalecimiento del equipo participaron de manera activa aquellas personas que habían intervenido en relación con lxs niñxs, docentes, no docentes y estudiantes.

A partir del acompañamiento de lxs niñxs logramos comprender la configuración de sus territorios y modos de habitar y transitarlos. “La” Facultad aparecía en el conocimiento y experiencia de lxs niñxs como el edificio B, sus aulas (lugares donde pedir monedas), el bufet (donde pedir comida o leche), la fotocopiadora o la biblioteca (para usar las computadoras). Luego aparecían la parada de colectivos y raramente el ciclero ubicado sobre calle 50. El edificio A (administrativo) y el C (donde se encuentran los centros de investigación y algunas aulas de posgrado) eran frecuentados en escasas ocasiones. Lxs *tranquilxs* ingresaban de a unx al predio, sin llamar demasiado la atención. Algunxs pasaban largas horas en el edificio charlando con lxs estudiantes y docentes, o “ayudando” en la fotocopiadora o el bufet. Lxs *terribles* tenían una modalidad singular de ingresar al espacio: lo hacían en grupo (entre tres y cinco), llamando deliberadamente la atención, corriendo, haciendo ruido (golpeando en las mesas, corriendo sillas, gritando) lo que generaba un gran impacto entre quienes se encontraban allí. Se escondían entre las personas, interactuaban brevemente con cada unx que se cruzaban (pedían una moneda o un cigarrillo, intentaban quitarles algo que tuvieran en la mano o solo saludaban): de este modo generaban aliadxs y enemigxs. Cuando lograban lo que buscaban, se retiraban corriendo, jugando, riéndose.

Cuando lxs niñxs ingresaban al predio se generaba una voz de alarma; la guardia edilicia, docentes y no docentes se alertaban sobre su presencia. Las actitudes variaban considerablemente entre las personas allí presentes, pero se identificaban tres modos de vincularse con ellxs: pena e inacción, que llevaba a que se quedasen inmóviles frente a lxs niñxs, en algunos casos tratando de hablarles pero sin realizar un esfuerzo por vincularse; ante situaciones de violencia o de juego amenazante, no ponían ningún límite; manifestaban miedo y/o desprecio, que hacía que intentaran mostrar límites de manera violenta gritándoles o amenazándolxs con golpearlxs (esta era una actitud minoritaria); y finalmente, la actitud mayoritaria, que

consistía en observarlx, detenerse y formar pequeños círculos alrededor de ellxs, quejándose por lo bajo, sin intervenir pero quedándose a presenciar “la situación”. Estas tres actitudes confluían en colocar a lxs niñxs en un lugar deshumanizado, donde no aparecía la palabra ni se lxs reconocía. No se establecían límites de lo permitido y no permitido de una manera dialogada; cuando lxs niñxs superaban un umbral tácito de lo habilitado recibían un no abrupto, que generaba en ellxs mucha bronca y aumentaba los grados de agresividad, al tiempo que jugaban a tomar objetos de valor como teléfonos o mochilas, generando situaciones confusas que finalizaban en pequeños hurtos.

Esto era leído como una irrupción caótica en la vida de la Facultad, donde las reglas implícitas son bastante estrictas: nadie grita —excepto que se trate de un acto político—; nadie corre —salvo que lo haga en las áreas del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF)—; nadie encara a otra persona para tener una conversación a menos que se trate de la difusión de alguna información vinculada a la Facultad o sus agrupaciones estudiantiles, etc. Al dialogar con lxs estudiantes, docentes y no docentes aparecían muchos sentimientos contradictorios, ideas de una *niñez inocente, peligrosa, en peligro, maleducada*, etc.

Lxs niñxs y jóvenes que transitaban la Facultad poseían diversas experiencias de vida en la calle, diferentes relaciones con el espacio callejero como ámbito de estrategias de supervivencia, lúdicas o laborales. Los vínculos con sus familias u otrxs adultxs de referencia eran también diversos. Aunque no tuvieran su centro de vida en la calle, poseían una libertad de movimiento e independencia mayor a la de otrxs niñxs. La Facultad era un espacio más por el que transitaban y donde encontraban una serie de recursos y vínculos, pero que no necesariamente hacían que esta fuera construida como un lugar de referencia (brindando contención, abrigo, alimentación, etc.). Esto planteaba un problema de comunicación, dado que lxs niñxs y jóvenes hallaban determinados satisfactores en este espacio, pero no se trataba de los mismos bienes que la institución tenía disponibles de modo manifiesto.

A esto se sumaba la consolidación en el sentido común de diversos imaginarios asociados a la niñez. Por un lado, la imagen del *niñx de la calle* como desprotegidx, solx, excluidx del sistema social, que desde un margen abstracto sobrevive. Esta idea, piedra angular del patronato⁴, ha habilitado intervenciones violatorias de derechos que suponen que para crecer un niñx necesita un ámbito “adecuado”, por lo que se lo debe “trasplantar” a un hogar que le brinde aquello que “todx niñx necesita”.

Tales imágenes contienen múltiples violencias entrelazadas. En primer lugar, la suposición de que el estar solx en un determinado momento implica ausencia de vínculos adultos protectorios, y que estos vínculos son unívocos y homogéneos. Subyace la vieja crítica a la moralidad familiar que identifica en otros modos de crianza situaciones de abandono y negligencia. A su vez, la asociación entre infancia e inocencia (entendida como corrección a la norma) patologiza el trabajo, la sexualidad infantil o la realización de infracciones, y excluye a lxs sujetos que despliegan actividades de este tipo de la esencia de la infancia. En segundo lugar, se desconocen o se deslegitiman los entramados sociales en los cuales estxs niñxs y jóvenes se hallan inmersxs, por lo que no se pueden comprender las normas que allí operan, las relaciones de poder, los capitales en juego, etc., y, menos aún,

4 Se denomina patronato al complejo jurídico-institucional tutelar elaborado a fines del siglo XIX y consolidado en la década de 1930, que funcionó en todo el mundo occidental. Este implicó la construcción de la minoridad como problema sociotécnico. Estuvo acompañado por la elaboración de disposiciones legales y científicas que implicaron la creación de circuitos institucionales específicos para una porción de la infancia (pobre, abandonada, hija de la clase trabajadora, etc.) que fue denominada minoridad en riesgo. Junto a esta categorización se generaron prácticas, gestiones y administraciones sobre la infancia que posibilitaron la filiación de aquellxs niñxs al Estado. Principalmente implicaba una serie de mecanismos de control social destinados a aquellxs niñxs que no fueran disciplinadxs por la escuela, la familia o la fábrica. (Llobet; 2010) En torno al Patronato se desarrollaron saberes profesionales y se instituyeron modos de comprender a la infancia, de educarla y de salvarla. Bajo la noción de “riesgo moral o material” se habilitó un campo de discrecionalidad estatal que permitió quitar la patria potestad de centenares de niñxs a sus padres y colocarlxs bajo tutela estatal. En la década del 70 este sistema comenzó a ser fuertemente cuestionado y modificado. Entre la década del 80 y principios del siglo XXI se elaboraron nuevos corpus normativos que “destituyeron” el sistema de Patronato o de la “situación irregular” y se promovieron nuevos estudios en el campo de la ciencia y la intervención social tendientes a construir un “nuevo paradigma” (Beloff, 1999).

el rol que juegan en esos entramados, que en algunos casos lxs jerarquiza como proveedorxs, y que cuestiona la imagen de niñx inocente como proyecto de ciudadanx (“lxs niñxs son el futuro”). Finalmente, se desconoce a lxs niñxs como sujetos, desoyéndolxs/silenciándolxs y socavando su capacidad de agencia. No importa lo que el niñx desee o necesite, sino que se actúa a partir de los esquemas de percepción social clasistas, racistas, patriarcales y adultocéntricos que observan en ese niñx la pura carencia, la pura exclusión, la ausencia de límites, etc.

Todo esto hacía que desde la Universidad fuese difícil interpretar o leer las necesidades e intenciones de lxs niñxs y jóvenes con experiencia de vida en la calle. Por ello, se debieron establecer mecanismos específicos para poder habilitar ese diálogo. Desde el equipo nos propusimos desarticular las situaciones conflictivas y potencialmente violentas; ser mediadorxs entre lxs niñxs y la comunidad académica, a la vez que explicitar algunas reglas, elaborar con ellxs algunos límites y modos de usar el espacio de la Facultad.

Una intervención desde la perspectiva de derechos de la niñez implicaba, en primer término, construir junto con lxs niñxs y jóvenes esa situación problemática en la que se encontraban, y reconstruir los vínculos saludables y perjudiciales, las trayectorias institucionales, las necesidades sentidas, etc. Luego, al reconocer la comunidad de origen y su centro de vida desde las propias posibilidades y obstáculos que estos presentaran, identificar los lugares que el niñx ocupaba allí, conocer las particularidades territoriales y avanzar en articular una estrategia de restitución de derechos. Para ello era necesario construir un vínculo con esxs niñxs, promoviendo una escucha atenta y respetuosa. Había que dedicar tiempo para sostener la construcción de una relación de confianza, establecer mecanismos grupales para la constante revisión de nuestros modos de accionar y fortalecer espacios colectivos donde drenar las emociones que despertaba el vínculo con lxs niñxs. Desde un principio nos organizamos de forma tal que la intervención fuese la relación entre lxs niñxs y nosotrxs además del acompañamiento en la restitución de derechos; así el cuidado de lxs niñxs implicaba, también, autocuidado del equipo.

A la búsqueda del Estado

A partir del cambio normativo en materia de niñez en el año 2005, se instauró el principio de la corresponsabilidad en la promoción y protección de derechos, sobre la tríada Estado-familia-comunidad. En este diseño, el Estado tiene la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas y, a través de ellas, asegurar que las familias puedan asumir sus responsabilidades. El Organismo Provincial de Niñez bonaerense es la autoridad de aplicación de dicha normativa y tiene la tarea de diagramar y coordinar el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de la Niñez. En la provincia de Buenos Aires, se descentraliza en los municipios, que deben crear Servicios Locales que trabajen desde una posición de cercanía con las familias y comunidades, y articular las estrategias integrales de restitución de derechos.⁵

En este contexto, durante el año 2015 las autoridades de la Facultad solicitaron a la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la provincia que interviniera en el cuidado de lxs niñxs en el predio de la Facultad. Como ya se dijo, la respuesta fue ineficaz debido a la escasez de recursos disponibles. Lxs niñxs no solo transitaban por la FaHCE sino que realizaban un recorrido por diferentes unidades académicas tanto del bosque (Periodismo y Ciencias Naturales) como del centro platense (Trabajo Social); y esto hizo que desde la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP se coordinara una reunión de referentes de estas unidades académicas con funcionarios provinciales. Una primera respuesta fue la creación de una mesa de trabajo que elaborase una estrategia para la situación que se vivía en la Universidad.

Cabe destacar que a fines de ese año hubo un cambio de gestión presidencial, así como en la gobernación y el municipio de La Plata, lo cual implicó un obstáculo concreto para la elaboración de un plan dado el recambio

5 Mediante el Decreto 300/05 se crean los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos del Niño, que dependen directamente del organismo provincial y tienen el objetivo de coordinar el funcionamiento de los Servicios Locales de Protección de Derechos de su zona (que están bajo la órbita de los municipios).

de equipos de trabajo. Con la nueva gestión, a partir del año 2016 se observó un paulatino vaciamiento y desjerarquización de las políticas públicas de niñez, con la desarticulación de programas estatales de promoción y protección, el desfinanciamiento y el fortalecimiento de las áreas penales y de encierro.⁶ La mesa interinstitucional se mantuvo hasta el año 2017 funcionando con periodicidad, pero con dificultades en la posibilidad de avanzar en estrategias concretas.

Subyacían varias tensiones en el diálogo entre las instituciones intervinientes. Por un lado, sobre la interpretación de la demanda que realizaba la Universidad, que oscilaba entre la preocupación por el bienestar de lxs niñxs y del cuidado de la institución y sus bienes. La respuesta de lxs agentes estatales era poner a disposición un grupo de operadxs de calle que fuesen a la unidad académica cuando se produjeran desmanes causados por lxs niñxs, y llevárselxs. Esta respuesta era insuficiente si se interpretaban dichas situaciones conflictivas como indicadoras de otras más complejas que debían desarticularse. Por otro lado, se observaba una tensión sobre la manera en que se caracterizaba la situación de lxs niñxs: lxs agentes estatales lxs veían desde un accionar delictivo no punitivista, y proponían una intervención a partir del control y la disuasión.

Estas tensiones daban como resultado que las propuestas que se llevaban adelante fuesen inconsistentes. En un primer momento el grupo de operadxs de calle realizó una caracterización sobre “el recorrido habitual” de lxs niñxs en la ciudad. La mayoría era del mismo barrio, pero se conocían por frecuentar una plaza céntrica y algunos negocios vinculados a un circuito que mixturaba esparcimiento, estrategias de subsistencia y delito. La oferta estatal implicó un canal de comunicación más aceitado con lxs operadxs, una capacitación para la guardia edilicia de la Universidad y la elaboración de un protocolo de actuación.

6 La Secretaría de Niñez y Adolescencia con rango ministerial, pasó a denominarse Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia (OPNyA), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social provincial. A su vez, el programa de Operadxs de Calle de provincia dejó de intervenir directamente, para pasar a ser un equipo de formación y capacitación.

Como ya se dijo, la marginalidad y la exclusión social son resultado de procesos históricos, políticos y económicos que colocan a determinadas personas, familias o barrios enteros en conflicto con la ley penal. Luego de dos o tres generaciones de diversas violencias estatales vinculadas a la escasez de posibilidades de trabajo, de acceso a la vivienda, a la salud y a la educación de calidad, la situación que se configura es altamente conflictiva y las instituciones estatales proponen una respuesta desde los dispositivos sociopenales. El grado de complejidad territorial hace que sean necesarias intervenciones coordinadas para la restitución de derechos, la promoción de vida digna, la garantía de bienes básicos y la desarticulación de redes delictivas más o menos formales de trata de personas, narcotráfico y delitos contra la propiedad. Un abordaje de este tipo implica una movilización de recursos amplia que se organice a partir de un enfoque de derechos humanos, promoviendo de manera paulatina círculos virtuosos en los territorios.

Particularmente la política estatal destinada a la niñez ha atravesado en las últimas décadas un proceso contradictorio de cuestionamiento y re-estructuración. Desde los años 70 se fueron consolidando una serie de críticas al paradigma de la situación irregular, que luego de tres décadas dieron lugar al paradigma de derechos humanos de la niñez, cristalizado en las leyes N° 26.061 (nacional) y N° 13.298 (provincial) (Llobet, 2010). Aunque se construyó un consenso sobre lo problemático del sistema del patronato, la interpretación sobre sus aspectos negativos no terminó de consolidarse, lo cual quedó evidenciado en lo difícil que resultó la elaboración de una nueva ley para la niñez (López, 2010). Una vez sancionada esta norma, se pudieron observar muchas discrepancias con algunos de sus aspectos, resistencias institucionales y obstáculos epistémicos. Pasados 10 años de su sanción y puesta en funcionamiento, muchos de los dispositivos propuestos por la ley no han sido implementados o lo han sido de manera parcial, y no se ha avanzado en optimizar la difícil articulación entre organismos y áreas estatales (salud, educación, justicia, seguridad, por nombrar solo algunas de las más problemáticas). A esta cuestión estructural se le sumó a principios del año 2016 la llegada de un nuevo equipo a la gestión, que implicó tensiones en el interior de las dependencias estatales y la progresiva consolidación de un proyecto político en relación con la niñez vinculado al neoliberalismo y al achicamiento del Estado.

La política destinada a la niñez en situación de calle en la ciudad de La Plata se hallaba bajo análisis desde el año 2008, cuando un ataque parapolicial a un grupo de niñxs que dormían en la glorieta de la plaza San Martín mostró las falencias en el SPPDN. A partir de un amparo colectivo se inició una causa judicial en el fuero contencioso administrativo, que en 2012 falló argumentando que la ley N° 13.298 no se había implementado en su totalidad y obligando al Estado provincial y al municipio platense a tomar una serie de medidas inmediatas.⁷ Esto fue apelado y llegó a la Corte

7 En octubre de 2008 se presentó la acción de amparo colectivo, que en el ámbito judicial se rotuló como “Asociación Miguel Bru y otros c/Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y otros s/Amparo”, que lleva el N.º 15.928. En la misma se solicitaba el cabal cumplimiento de la normativa de niñez vigente y comprendía una medida cautelar tendiente a proteger y restituir los derechos del grupo de niñxs y jóvenes que se hallaban en situación de calle en la ciudad de La Plata y habían sido objeto de agresiones por parte de un grupo de adultxs. Se tramitó ante el Juzgado en lo Contencioso Administrativo 1 del Departamento Judicial de La Plata. En 2012 se dictó sentencia, en la que se establecía que se debería: “1) Crear en un ámbito céntrico de la Ciudad, uno o más paradores, de acuerdo a la demanda del sector, con suficiente infraestructura y personal idóneo para cubrir las necesidades básicas de alimento, higiene, descanso, recreación y contención, de los niños, niñas y adolescentes que requieran esta asistencia, sea en forma espontánea o a requerimiento de quienes pueden petitionar por ellos, disponible durante las veinticuatro (24) horas del día, de acuerdo con lo expuesto en el considerando 6.3.2.d) del presente decisorio. Dichas instituciones deberán tener a disposición un equipo interdisciplinario integrado, como mínimo, por trabajadores sociales, psicólogos, abogados y médicos especialistas en clínica, pediatría, toxicología y psiquiatría. 2) Crear un servicio hospitalario especializado para la atención de la salud de niños con problemas de adicciones u otras afecciones a la salud, que garantice la atención adecuada durante las veinticuatro (24) horas del día, con profesionales idóneos, en particular trabajadores sociales, psicólogos y médicos especialistas en clínica, pediatría, toxicología y psiquiatría, con una capacidad suficiente para atender la demanda del sector, no solo de aquellos niños institucionalizados, sino también de los que se presenten espontáneamente. 3) Disponer la cantidad de automotores necesaria para efectuar todos los traslados que requieran los niños en situación de vulnerabilidad que se encuentren en la ciudad de La Plata. 4) Implementar un servicio de atención telefónica destinado a la recepción de denuncias vinculadas con la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes, durante las veinticuatro (24) horas del día, con disposición de operadores que brinden posibilidades concretas de solución de las problemáticas que se planteen. Asimismo, corresponde ordenar que los números de teléfono respectivos sean ampliamente difundidos periódicamente en los medios de comunicación masiva de mayor circulación en la ciudad de La Plata. 5) Garantizar la disposición de operadores de calle en cantidad suficiente de acuerdo con las necesidades del sector, que comprenda a la división territorial (barrios) de la ciudad de La Plata. 6) Difundir ampliamente en los medios de comunicación masiva de mayor circulación en la ciudad de La Plata, los principios, derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes consagrados en el ordenamiento jurídico, a cuyos efectos, las

Suprema de la provincia, que en julio de 2016 convocó a una audiencia pública para analizar la situación de las políticas destinadas a la niñez en la calle. Esto impactó directamente en la mesa interinstitucional y en el abordaje de lxs niñxs que transitaban las facultades. El Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia (OPNyA) aumentó (transitoriamente) los recursos y el esfuerzo destinados a esta problemática.

Otra de las particularidades de las políticas para la niñez es que se hallan en gran parte tercerizadas mediante convenios del Estado con ONG y organizaciones civiles. El OPNyA presentó un plan para aumentar lxs operadoxs de calle en La Plata, construir un nuevo parador para niñxs y jóvenes y convocó a una ONG para que trabajase con las familias en el barrio identificado como el lugar de procedencia de algunxs de lxs niñxs.⁸

En agosto del año 2016 desde la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP se presentó un proyecto de extensión para fortalecer la labor de las mesas y de las diferentes unidades académicas.⁹ Se comenzó a trabajar de manera concertada entre las facultades y el barrio donde vivían algunxs de lxs niñxs y jóvenes, con las instituciones estatales y organizaciones sociales en torno a una Mesa Técnica en territorio. De este modo, se mantuvieron las reuniones interinstitucionales con funcionarixs, al tiempo que se fortaleció una intervención comunitaria y familiar desde el barrio.

Administraciones condenadas deberán afectar un porcentaje no inferior al veinticinco por ciento (25%) de todas las partidas presupuestarias destinadas a publicidad y/o propaganda oficial para el cumplimiento de la presente sentencia". La sentencia fue apelada por la Provincia y el Municipio ante la Cámara, que hizo lugar al pedido. Frente a esto, en el año 2012 se presentó un recurso ante la Suprema Corte de la provincia de Buenos Aires. En junio del 2016 la SCPBA convocó a una audiencia pública a las partes. A la fecha no se ha expedido al respecto. Sobre el amparo ver Bianco y Orlor (2009), Badenes (2009).

8 Al finalizar el año 2018 el proyecto del parador aún se encontraba en licitación y no se habían incorporado nuevxs operadoxs de calle al municipio.

9 Proyecto de fortalecimiento de acciones de restitución de derechos de NNyA en el ámbito de la UNLP, presentado en agosto de 2016.

La relación de lxs niñxs con la Facultad, la relación de la Facultad con lxs niñxs

Entre octubre del 2015 y diciembre del 2018 el equipo de Niñez se vinculó con alrededor de 120 niñxs y jóvenes que transitaron por el predio. El equipo se fue modificando y consolidando: desde 2017 está constituido por cinco integrantes (dos provenientes de la sociología, dos de la psicología y una del trabajo social).

El proceso de construcción de las guardias fue complejo, dado que se trataba de garantizar presencia en el momento en que concurriesen lxs niñxs y jóvenes al lugar. Para poder identificar regularidades debieron entablarse relaciones con lxs niñxs, lo cual permitió ahondar en la diversidad de situaciones que atravesaban. Se buscó establecer contacto desde el comienzo con aproximaciones directas, para presentarnos como equipo, conocerlxs y recabar información sobre ellxs.

Se partió de entender que en los casos de alta vulnerabilidad psicosocial, las estrategias defensivas tienden a cobrar características de evitación del contacto visual, poco o nulo intercambio verbal, focalizado en el amedrentamiento y la tendencia al ataque/huida, que facilitan la despersonalización del otrx, y así poder sostener intercambios de tipo agresivo (en el caso de estxs niñxs, poder robar a otrxs). Fue fundamental tomarse el tiempo para que ellxs pudieran determinar que el equipo no representaba una amenaza para su integridad personal (que no éramos agentes represivxs), las ansiedades persecutorias pudieran mermar, y promover un contacto posible, aunque fugaz, con otrxs semejantes. Lxs niñxs con experiencia de vida en la calle suelen estar habituadx a ser echadx de los lugares públicos, agredidxs con o sin motivos; a ser utilizadx para fines ajenos a sus intereses a cambio de dinero, tóxicos u otros favores. En este sentido, fue muy importante para el equipo construir (o al menos intentar hacerlo) una figura adultx que no respondiera a aquella con la que estxs niñxs estaban habituadx a relacionarse, en la cual primara el cuidado por ellxs y una posición de ordenadorxs de las situaciones de modo no coercitivo-represivo.

En pocos meses se pudieron establecer relaciones de diversos grados de cercanía con ellxs, conocerlxs y hacer una primera caracterización que permitiera intervenir de manera eficaz para desactivar una situación que se tornaba cada vez más conflictiva. Por un lado, lxs *terribles* solían concurrir en grupos de entre dos y cinco integrantes alrededor de las 18:00 hs. Al despejar la situación confusa que se generaba con su llegada, se pudo observar que solo pasaban a conseguir determinados bienes y se retiraban. Mucho del bullicio que hacían se vinculaba con la posibilidad de cometer pequeños hurtos (celulares, dinero, mochilas, bicicletas). Entre octubre del 2015 y abril del 2016 el equipo logró establecer lazos con este grupo de niñxs con ayuda de la intervención, cuando alguna situación era muy violenta, de la guardia edilicia o con lxs operadorxs de calle de provincia o del municipio de La Plata. Paulatinamente estxs jóvenes dejaron de concurrir al predio. El trabajo con ellxs fue complejo, dado que se buscaba generar confianza y establecer un límite que fuera protectorio. Desde la perspectiva del equipo, cuidarlxs implicaba disuadirlxs de continuar con los pequeños hurtos. Este grupo estaba compuesto por unxs siete niñxs entre ocho y 15 años; todxs vivían en Villa Elvira en tres barrios diferentes; no se hallaban escolarizadxs o tenían trayectorias escolares intermitentes; poseían experiencia de vida en la calle, muchas veces llegaban intoxicadxs y mostraban heridas mal curadas en diferentes partes de su cuerpo. Durante el año 2016 y el 2018 sus visitas al predio fueron esporádicas, a pedir comida o simplemente para charlar.¹⁰

Al poder ahondar en sus vínculos familiares observamos que lxs niñxs de Villa Elvira eran segunda o tercera generación de familias marginadas, sin acceso al trabajo formal o la educación. Vivían en casas muy precarias, con un alto grado de inestabilidad y movilidad de sus integrantes. En muchos casos, atravesaban situaciones de violencia familiar e institucional: sus familias estaban muy intervenidas por instituciones estatales de bienestar —y eran “famosas”—. También sufrían violencia policial, vinculada a la persecución y el amedrentamiento.

10 Señalamos que entre 2016 y 2018 pocas situaciones fueron vividas con la “alarma” y angustia de los últimos meses de 2015.

Un hecho que marcó la relación con lxs niñxs fue el asesinato de Víctor González en agosto del 2016. Era un joven de 17 años que fue asesinado por la espalda por un agente policial en la calle 60 entre 1 y 115, a quien dejaron morir sin ser asistido médicamente. Víctor vivía en Villa Elvira y era amigo de lxs niñxs que frecuentaban la Facultad. Su cuerpo fue “encontrado” a la mañana siguiente y durante 24 horas no se supo quién era. No se esclareció el crimen, ni se conocieron las circunstancias en las cuales sucedió. No hubo protestas masivas de vecinxs contra la inseguridad. Lxs niñxs tardaron mucho en hablar de Víctor. En general, hablaban muy poco de aquello relacionado con la calle, los vínculos del delito, el consumo, etc. Cuando ofrecíamos ayuda, la respuesta solía ser que nosotrxs no podíamos hacer nada, señalando la inevitabilidad de las injusticias que sufrían. Muchas veces intentaban mostrarse fuertes, como adultxs que sabían perfectamente lo que estaban haciendo y lo elegían. Pero en otras ocasiones esa máscara se corría y aparecían niñxs y jóvenes con ojos tristes, que preferían salir corriendo antes que quedarse a charlar sobre cómo se sentían.

El segundo grupo, lxs *tranquilxs*, estaba compuesto por niñxs de entre ocho y 16 años que concurrían al predio en diferentes horarios a pedir monedas por las aulas, y que habían generado lazos con estudiantes, docentes y no docentes. Se les pidió que fuesen acompañadxs por algún adultx, con lo cual se pudo establecer un vínculo con referentes familiares y realizar acompañamientos. En su mayoría tampoco concurrían a la escuela, aunque solían mentir al respecto. Provenían de familias cuyos derechos sociales se hallaban altamente vulnerados, atravesadas por situaciones de violencia familiar, que realizaban actividades productivas que les proporcionaban muy bajos ingresos (trabajo en cooperativas, venta de lombrices, comida, etc.). Su recepción en la Facultad era completamente diferente a la de lxs *terribles*: eran niñxs que desarrollaban las capacidades de vincularse con otrxs, conseguían favores y hacían amigxs en el predio.

Cuando la situación conflictiva se despejó, comenzaron a transitar por el predio y a ser más visibles otrxs niñxs, en este caso provenientes del barrio El Dique, de Ensenada, lindante a la Facultad, de la zona más

empobrecida denominada por lxs niñxs como “la villa”. Estxs niñxs tenían una experiencia de vida diferente, no tan asociada a la calle: vivían con sus familias, iban a la escuela, no llegaban intoxicadxs. Concurrían a pedir la merienda en el bufet, a pasear por el predio, andar en bicicleta o recolectar cartones.

A partir del año 2016 el vínculo con ellxs comenzó a ser más fluido. A diferencia de lxs *terribles*, se mostraban mucho más propensos a hablar con lxs integrantes del equipo de niñez. La mayoría provenía de familia de cartonerxs, muchxs organizadxs en el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), varixs de lxs niñxs se identificaban como trabajadorxs y recolectaban material reciclable solxs o con sus familias. Casi en su totalidad se hallaban vinculadxs a la escuela, y esta tenía un lugar de referencia. Pudimos detectar que en muchos casos se observaban graves situaciones de violencia familiar. A lxs jóvenes más grandes, la policía lxs hostigaba de manera sostenida. El Dique es un barrio de una localidad pequeña, donde hay una mayor presencia estatal y lazos comunitarios un poco más fuertes. Este grupo de niñxs sufría diferentes tipos de etiquetamientos en el barrio, pero se vinculaban —aunque de manera precaria— con instituciones de salud, educativas y de cuidado.

A partir de dialogar con ellxs se reconstruyó rudimentariamente el imaginario que tenían sobre la Facultad. Muchxs de lxs niñxs de El Dique iban a jugar allí antes de que la construyeran, otrxs sabían que en ese lugar había habido un emplazamiento militar. En una ocasión, al dialogar en torno a un mural de Jorge Julio López, un niño de 12 años nos dijo: “acá mataron personas”. La mayoría no sabía bien qué era una Universidad, ni que era pública; el edificio estaba completamente dissociado de la escuela. Al preguntarles qué deseaban estudiar de grandes, muchxs respondían policía, militar, jockey, o que no sabían. Para la mayoría aparecía como un espacio abierto pero alejado, donde ellxs eran ajénxs, les regalaban chocolatada, medialunas, un sándwich o una gaseosa.

Para lxs niñxs de Villa Elvira, la Facultad se veía como un espacio proveedor. Aquellxs que venían a pedir monedas la consideraban un sitio

donde pasaban mucho tiempo, interactuaban con estudiantes y docentes, aprendían cosas: era un espacio poroso que lxs dejaba transitar pero no terminaba de alojarlxs. Para lxs *terribles* era un lugar para el *ventajeo*, donde la policía no podía entrar y ellxs sí podían hacer travesuras que eran recordadas como hazañas. La gente de la Facultad aparecía como “muy buena”, que no respondía con la violencia que ellxs estaban acostumbradxs en otros territorios; era “fácil” conseguir cosas allí. Estos niñxs eran lxs que más recorrían la Facultad, pasaban por aulas, iban a la biblioteca a usar las computadoras, a la fotocopidora, al bufet, jugaban en el ascensor, etc. Uno de los aspectos más difícil de explicar era la noción de lo público: al intentar que no rompieran o ensuciaran el espacio, respondían “si esto no es de nadie”. No terminaban de comprender qué hacía la gente que veían allí, quién arreglaba esos vidrios que se rompían, quién limpiaba o pintaba.

El 90 % de lxs niñxs que concurrían a la Facultad eran varones. Esto se relaciona con la construcción de los géneros. Los varones son los que tienen acceso a grados de autonomía complejos que oscilan entre libertad y soledad. Las niñas y las jóvenes suelen quedar vinculadas a la casa o al barrio, al cuidado de hermanxs menores o del hogar. Y si transitan la calle, lo hacen acompañadas de varones o en el ejercicio de la prostitución o actividades de supervivencia que las inmovilizan de otra manera.

Para lxs *tranquilxs*, la Facultad era un espacio de trabajo, donde podían conseguir dinero para aportar a la economía familiar. No era el único por el que transitaban, pero sí ocupaba un lugar importante en su cotidianidad. Para lxs niñxs y jóvenes de El Dique, era un lugar de recreación, donde podían conseguir algo de comida para merendar. Para lxs *terribles* era un sitio más dentro de un complejo circuito, que vinculaba de manera fluida sus barrios, el centro, las facultades; un espacio paralelo a la “vida platense”, invisible y críptico para lxs foránexs, un submundo a la luz del día y en la vereda de las instituciones donde niñxs, adultxs, mujeres cis y trans en situación de prostitución, ladronxs, transas, fiolos, policías, construían una red de sociabilidad, conflictividad y de ayuda mutua.

Como equipo nos sostuvimos gracias a los espacios de autocuidado y al modo en que elegimos construir nuestro trabajo. Generamos una manera de entender y accionar no solo desde las herramientas profesionales, sino que pusimos en juego nuestras experiencias de vida, nuestros sueños, nuestras emociones. Aunque como profesionales contábamos con instrumentos que nos permitían prever ciertas situaciones, hay hechos que siempre se presentan como singulares y devastadores. Observar a un niño de 12 años intoxicado y enojado, tener que contener físicamente a un niño de 11 años que no puede controlar su cuerpo y está completamente desorganizado, asistir al hambre de un niño que mendiga “¿ni siquiera un poquito de pan?”, son momentos inhumanos, por la cantidad de violencias que contienen. Aunque es muy claro que quien se halla atravesando esa situación es el niño y no el equipo, y que se debe ser operativos en acompañar o desarticularla, es imprescindible un momento posterior grupal de drenaje de las angustias y contradicciones que generan las intervenciones, de la violencia que implica saber cuál sería el modo de garantizar las condiciones para que la vida de ese niño cambie, pero que esto sea imposible debido a la falta de recursos estatales.

El dispositivo de la grupalidad hizo sostenible el trabajo, la reunión semanal la habitamos como el espacio de encuentro, contención y reflexión permanente. El grupo se consolidó como una realidad más allá del horario laboral, por ejemplo, a través del WhatsApp un jueves a las 11 de la noche, cuando un integrante del equipo comía en un bar del centro, y veía a alguien de los niños pidiendo entre las mesas, o a la policía deteniendo a un joven del barrio, se compartía y se sostenía grupalmente la preocupación, y en algunos casos se pensaban respuestas de emergencia.

Cuando se trabaja con niños en situaciones de alta vulnerabilidad se debe afrontar además la estigmatización y segregación social que se pone en acto en las reacciones de las personas que los rodean. Algunas personas de la Facultad veían a estos niños solo “como problema”. La niñez en situación de calle es como un catalizador de la desigualdad social y la indiferencia. Un porcentaje muy pequeño de estos niños y transitan la calle.

A veces, estxs son lxs que cuentan con mayores recursos frente a aquellxs recludxs en los barrios que funcionan como cárceles sin muros materiales. La pregunta “¿por qué estxs niñxs vienen acá, a la facultad?” nos puede llevar a comprender la trama social latente que se desarrolla de manera silenciosa en la periferia y que en ocasiones irrumpe con grupos de jóvenes o adultxs. La pregunta podría ser por qué solo estxs niñxs vienen acá, o por qué nuestro “acá” es tan lejano a su “allá”, cuántas barreras sociales construimos para mantener esa división del uso del espacio social.

Por otro lado, la violencia aparece como una relación social ilegible entre diferentes posiciones sociales. Existen múltiples situaciones de violencia, muchas consolidadas en las estructuras y modos de dominación, pero la violencia como vínculo e instrumento es opaca para un sector de la sociedad. La violencia es también expresiva, un modo altamente complejo de decir. En dos ocasiones, dos niños diferentes concurren a la Facultad y se encerraron en espacios pequeños del edificio sin querer salir. Ambos eventos fueron acompañados por situaciones muy complejas: un niño con un cuchillo lanzando ataques al aire, amenazando con quemar cosas; gritos, golpes, rotura de objetos. El resto de las personas que habitan la Facultad leyeron eso como un secuestro (“no podíamos salir porque había un nene con un cuchillo”), como un ataque (“estos pibes son una amenaza, un día nos van a matar a todos”). La reacción a las situaciones de violencia concretas que esos niños estaban generando era completamente comprensible porque se trataba de acciones que irrumpían en un cotidiano que sostiene otras violencias, pero no las físicas. Para el equipo, eran dos niños con vidas atravesadas por muchas violencias, con casas expulsivas, con familias que no los podían contener, y eran situaciones que debían desarticularse desde la palabra, desde la contención (en algunos casos física) y nunca desde un mayor grado de violencia. De 120 niñxs que han transitado el espacio, solo dos generaron situaciones disruptivas muy angustiantes. Pero es luego de estos hechos que aparecen los cuestionamientos, la verbalización de un límite intolerable, la exigencia de la presencia estatal y, en algunos casos, el llamado a la represión policial como dique de contención.

Desde el equipo observamos 120 diferentes formas de transitar el espacio, que para generar intervenciones operativas son categorizadas con el fin de ofrecer respuestas que contengan, prevengan situaciones de riesgo, etc. Pero existe una singularidad que es invisibilizada por la mirada que estigmatiza. “Los pibes que vienen a la Facultad” no ofrece lugar para nombres, historias, sueños. Y el trabajo del equipo es sugerirlos sin exponer, sin señalar, sin vulnerar la intimidad. Cada niñx tiene dolores propios; ellxs deben elegir cómo presentarse ante lxs demás; victimizarlxs no sería nunca un primer paso para la humanización. Y nuestro equipo de trabajo tampoco conoce a lxs niñxs: sabemos algunas cosas, sentimos otras, e imaginamos varias más. El objetivo es que ellxs no se hallen en situaciones de peligro y puedan tener vidas autónomas con proyectos propios. Para eso hay muchos obstáculos concretos, materiales y relacionales. Pero también es posible que lxs niñxs no lo deseen, que no compartamos los mismos objetivos, no porque haya maldad o goce en el ejercicio de la violencia, sino porque simplemente habitan realidades que ofrecen opciones acotadas, donde el peligro es parte de la cotidianidad.

La Facultad va hacia el barrio: los talleres

Durante el año 2016 el equipo observó que las posibilidades de intervención desde la Facultad se iban acabando. Por un lado, la idea inicial de colaborar con estrategias de restitución coordinadas por el Servicio Local se veía insuficiente, dado lxs pocxs profesionales disponibles (que en muchos casos actúan en las situaciones de urgencia) y los mecanismos de ingreso a los programas. La cantidad de niñxs que debía abordar un grupo reducido de trabajadorxs, hacía que hubiera un trato distante que dificultaba el diálogo y la coordinación interinstitucional. Por ejemplo, solicitaban nombre, apellido y DNI de cada niñx para saber si estaban registradxs en el sistema, datos que no eran fáciles de obtener. Además muchxs de ellxs habían estado en diversas instituciones que no habían podido alojarlxs.

Por otro lado, se habían podido construir una serie de acuerdos sobre el uso del espacio académico con lxs niñxs y lxs adultxs (acuerdos precarios, en constante revisión y rectificación); muchxs ya no concurrían, pero eso no significaba que sus derechos hubieran sido restituidos. Se hacía necesario profundizar el vínculo, y acompañarlx en su tránsito por espacios destinados a ellxs. A raíz de la experiencia de acompañamientos individuales y familiares realizada durante 2016, se hizo posible pensar en intervenciones colectivas para lxs niñxs y jóvenes. La Facultad no era el territorio para realizarlas, por la decisión de las autoridades que evaluaban que lo deseable era fortalecer los espacios destinados para la infancia (escuelas, clubes, organizaciones sociales, etc.). La plaza del centro no parecía el mejor lugar, dado que era compartida con otrxs adultxs que tenían objetivos específicos que no podían ser desarticulados deliberadamente por el equipo. La mejor opción entonces eran los barrios donde vivían ellxs y sus familias.

El equipo comenzó a vincularse con las instituciones barriales (programas estatales, servicios locales, mesas barriales, ONG, escuelas) y se pudieron realizar dos rápidos diagnósticos preliminares. Se presentaron y aprobaron proyectos de extensión (de UNLP y SPU)¹¹ para realizar actividades de fortalecimiento comunitario en dos de los territorios de los cuales provenían lxs niñxs y jóvenes: en La Plata, el barrio Villa Elvira, y en Ensenada, el barrio El Dique. Se realizó una convocatoria a estudiantes y graduadxs, en la que se sumaron quince personas provenientes de las carreras de Psicología, Trabajo Social, Sociología, Educación Física y Bellas Artes. La decisión de realizar talleres duplicó el trabajo y abrió una serie de relaciones con instituciones, familias y nuevxs niñxs y jóvenes. Esto amplió los márgenes de trabajo, pero hizo que se perdiera el vínculo con otrxs niñxs que no vivían en dichos territorios.

11 “Universidad y Niñez” (Convocatoria Voluntariado Universitario 2016-SPU) y “Niñez, Universidad y Derechos. Fortalecimiento de vínculos comunitarios desde una perspectiva de derechos en los barrios ‘El Dique’ y ‘Villa Montoro’” (Convocatoria Proyectos de Extensión ordinaria UNLP 2016).



Taller de Murga de la 90

El barrio conocido como “La 90” es una porción muy pequeña del barrio Villa Montoro, perteneciente a Villa Elvira. Con relación a la infraestructura, las viviendas son precarias, la mayoría de chapa y madera. Se observan grandes cantidades de basura en las zanjas y acequias. El barrio es una toma de tierras de más de 20 años que se encuentra sobre la traza de una ruta provincial. Esta calle es muy transitada y se halla en mal estado, lo cual implica un peligro para la gran cantidad de niñxs que juegan en sus alrededores. Es una zona inundable, a la vera de un canal del arroyo Maldonado, que posee elevados niveles de contaminación. Se observan enfermedades respiratorias entre lxs niñxs del lugar. En lo que respecta a los animales domésticos, estos se encuentran todos en grave estado de salud. Los espacios institucionales comunitarios y estatales están emplazados fuera del territorio. Las organizaciones que se encuentran allí (unidades básicas y comedores) mantienen una permanencia frágil. Los espacios recreativos del barrio son escasos. La característica más sobresaliente de dicha comunidad es que se encuentra altamente aislada y estigmatizada por el resto del territorio. Lxs vecinxs se describen en una situación “de paso”, aunque muchxs viven allí hace más de 10 años. En lo específicamente vincular-comunitario, estas familias conviven en un frágil vínculo de armonía que esporádicamente se rompe con estallidos de violencia que se “resuelven” en enfrentamientos armados, anteriores o posteriores a la irrupción en casas, robo de pertenencias, golpizas, etc. Estos episodios son “ajustes de cuentas” que se verbalizan con explicaciones vagas y con niveles altísimos de naturalización de la violencia. Se identifica una alta fragmentación entre lxs vecinxs: en un espacio de cuatro manzanas, hay al menos cinco zonas en conflicto con fronteras más o menos estables. Es un territorio caracterizado como “peligroso”, foco de operativos policiales desmesurados con cierta periodicidad, y donde las ambulancias solo ingresan con custodia policial.

Durante el año 2016 se comenzó a articular con la ONG RUEDA-T, que a pedido del OPNyA inició sus actividades en el territorio donde vivía un grupo de niñxs de Villa Elvira. Junto a ellxs se comenzó a recorrer el barrio y a conocer a las familias. Se trataba de un espacio complejo, con una alta

fragmentación y conflictividad social. A partir de indagar en las necesidades e intereses de lxs niñxs y jóvenes, se decidió realizar un taller de murga, y desde él promover la expresión, la creatividad y la participación. Luego de averiguar sobre lugares posibles, se escogió hacer base en la Biblioteca del Abuelo Gula, espacio comunitario gestado por una familia en el barrio.

La propuesta consistió en promover un lugar de encuentro entre niñxs y jóvenes que ofreciera actividades relacionadas con la música y la danza y permitiera elaborar herramientas de comunicación y expresión. Además, para fortalecer los lazos comunitarios y favorecer otros entramados sociales, se propuso la tematización colectiva de las problemáticas que lxs jóvenes identificaban en ese territorio y la historización del barrio. Desde fines de abril el equipo emprendió la construcción junto con lxs niñxs del espacio de taller todos los lunes de 14:00 a 16:00. La dinámica consistió en llegar al barrio, salir a convocar a lxs niñxs y jóvenes, realizar el taller de 14:30 a 15:30 y finalmente ofrecer una merienda. Concurrieron de manera estable alrededor de 20 y 30 niñxs y jóvenes entre uno y 16 años. Esta diversidad obligó a establecer algunas actividades diferenciadas por edades y otras que unificaran a todo el grupo.

“Llegar” al territorio fue complejo. Fuimos recibidxs por una familia que nos ofreció que usáramos la biblioteca y la canchita. Se trataba de un terreno que había pertenecido al abuelo, que siempre “hacía cosas por lxs chicxs del barrio” (comprar juguetes, comida, disfrazarse de Papá Noel, etc.), y cuando él falleció decidieron conservarlo como espacio comunitario, en un territorio donde la emergencia habitacional es alarmante y no hay lugares de esparcimiento.

Uno de los principales desafíos al construir el taller tuvo que ver con el obstáculo epistemológico, para lxs propixs talleristas, de poder establecerlo como un espacio de contención en el territorio. Uno de los pilares del trabajo era el paradigma de los derechos de la niñez, por lo cual, partiendo de la noción de corresponsabilidad en torno a las infancias, el equipo intentó ofrecerse como adultxs que contienen, alojan y promueven la autonomía de lxs niñxs y jóvenes. La falta de instituciones en el sentido

tradicional del término —en el marco de políticas estatales que se cristalizaran en espacios físicos con cierta consistencia edilicia y durabilidad espacio-temporal— nos planteaba tener que trabajar fuertemente el emergente de la percepción de la propia vulnerabilidad, el análisis crítico de la idea de instituciones implícita en nuestras intervenciones, y la construcción de estrategias de autocuidado. Nuestros propios saberes comunitarios estaban relacionados con una permanencia y sostenibilidad de los vínculos que nos hacían caracterizar de forma más o menos involuntaria los lazos vinculares e institucionales como frágiles o inexistentes por la presencia y volatilidad dentro del territorio de ciertos actores. Si bien era cierto que el territorio se caracterizaba por una dificultad para el desarrollo y sostenimiento de políticas públicas, eso no significaba que no existieran redes de sostén que alojaran. Aprender a codificar esas otras formas de alianza fue uno de los mayores desafíos.

Uno de los gestos más significativos en torno al cuidado que el barrio ofreció a lxs talleristas fue que solo en dos oportunidades aisladas sufrimos hurtos; situaciones que provocaron gran malestar tanto en lxs adultxs (madres y padres), como en lxs niñxs, que fueron verbalizadas al equipo. Y nunca ocurrió que sufriéramos amenazas o agresiones físicas dentro del barrio o saliendo del mismo.



La biblioteca consistía en una casilla de dimensiones reducidas para la cantidad de niñxs que asistían a los encuentros, y cuyas condiciones de higiene no permitían garantizar un espacio seguro. La mayoría de

las actividades se realizaban al aire libre: en invierno, frío, lluvia, viento, barro; en verano, calor, sol y humedad, un obstáculo para garantizar la continuidad semana a semana. El clima era un factor que generaba más o menos disposición para sostener el espacio y la actividad (sentir mucho frío, o mucho calor influía en el estado anímico y la predisposición tanto de lxs niñxs como de lxs talleristas). Y durante los dos años se colaboró en ampliar el espacio de la biblioteca, comprar una mesa y bancos —que pintamos con los colores de la murga junto a lxs niñxs— y acondicionar el lugar. La biblioteca es de uso comunitario, y durante la semana muchas personas la usaban con diversos fines.

La construcción de la murga presentó diversas dificultades. Lentamente pudieron compartirse algunos elementos de musicalidad y ritmo. A partir del contacto con los instrumentos propios de la murga (bombo con platillo, redoblante, zurdo y repique) se pusieron en común los ritmos a través de diversas estrategias lúdicas. A su vez, con el armado de tambores con materiales reciclados, se buscó incentivar el juego y ampliar las posibilidades de “hacer música” sin necesidad de estructurarlo en el encuentro con los instrumentos en el taller. Otros elementos fueron los asociados a la danza y la expresión corporal. Dada las dificultades identificadas con la vergüenza y ciertas configuraciones corporales propias de las situaciones sostenidas de violencia, se incursionó en la danza a través de objetos.

La dificultad mayor apareció al intentar construir un “adentro” del taller y un “nosotrxs”. A pesar de que se pudieron construir algunos aspectos de la identidad grupal (quiénes tocaban y qué instrumentos, quiénes bailaban e incipientes coreografías, los colores de la murga, incluso una parte de la primera canción) no se logró decidir un nombre para la murga. La pronunciada alteridad entre lxs niñxs se vio reforzada por la gran amplitud etaria de lxs asistentes, lo que generó grandes resistencias en lxs mayores. La dificultad de poder nombrar un “nosotrxs” se debió también a que una de las principales estrategias de supervivencia de lxs niñxs del barrio era el establecimiento de lazos agresivos con otrxs, “rudeza” que se hacía extensiva a lxs talleristas: ejercicio de relaciones de poder donde lxs más grandes/fuertes someten a lxs más débiles/pequeñxs reproduciendo

violencias de género, operaciones de clara racialización y/o xenofobia; y señalamientos sobre quién es más *pobre*, más *sucix*, más *burrx*, etc.

Llegar al barrio y conocer sus historias mostró que algunas veces se trataba de conflictos entre lxs niñxs o lxs adultxs, pero otras era simplemente el modo de relacionarse. Para poder promover la grupalidad, comenzamos a esbozar vínculos que permitieran a lxs niñxs habitar el espacio desde su propia singularidad, pero marcando claros límites éticos en torno al cuidado propio y de lxs demás. Las modalidades de interacción desde la violencia (injuriarse, pelearse, molestarse, en algunas oportunidades golpearse) comenzaron a ser cuestionadas y paulatinamente bajaron su intensidad y frecuencia, aunque no desaparecieron. También debimos problematizar la idea de lxs niñxs pequeñxs como obstáculo: muchxs iban al taller porque lxs llevaban sus hermanas mayores, encargadas de cuidarlx. Al respecto, otra estrategia implicó colgar en las paredes de la biblioteca los dibujos que elaboraban lxs más pequeñxs: esto permitió una apropiación diferente del espacio común y reforzó el proceso de pertenencia.



También se pusieron en juego estrategias que conllevaron intervenciones más personales. El grupo de talleristas oscilaba entre cuatro y seis personas. Esto permitía que se pudieran sostener actividades simultáneas, y algunos quedasen disponibles para observar los márgenes del taller. Niños que venían “a ver” sin participar; niños que se peleaban y de repente salían corriendo rumbo a sus casas, o se enojaban y se quedaban en un rincón; jóvenes que llegaban más tarde y evidentemente se sentaban a la vista de lxs talleristas para llamar su atención. Las charlas con cada unx de ellxs fueron construyendo vínculos de confianza basados en el cuidado y la ternura. Algunos niños pedían esa mirada singular, y otrxs se sentían más cómodos en el grupo sin llamar demasiado la atención. El momento del aseo previo a tomar la merienda se convirtió en un espacio de interacción muy importante, en el cual la confianza y el respeto se construyeron a partir de enseñarles a lavarse las manos con agua y jabón, ayudarlx a secarse, jugar con el agua en verano, mostrar respeto por sus límites corporales, pedir permiso para tocarlx, respetar sus tiempos y modos.

En todos los casos, las estrategias tendieron a construir con lxs niños un cuerpo que pueda disfrutar del hacer música, bailar, dibujar, ser abrazadx; donde la mirada de lxs adultxs instaure una ética de la amorosidad que ofrezca otras lecturas posibles a las evidentes marcas de la violencia que aparecieron y siguen apareciendo. A partir del trabajo sostenido, algunas cosas cambiaron: se comparten los materiales (instrumentos y elementos de dibujo); se han comenzado a consensuar actividades que requieren coordinación y trabajo en equipo (tocar y bailar), y el momento de la merienda se ha ido convirtiendo en un tiempo para estar juntxs, hablar y ser escuchadx.

Seguimos encontrando grandes dificultades para convocar a lxs jóvenes que tienen entre 14 y 16 años, que son quienes se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad psicosocial en tanto están involucrados reiteradamente en situaciones de conflicto con la ley penal. Estxs jóvenes, en su mayoría varones, se encuentran habitando otros circuitos, lo que define sus lazos comunitarios dentro del barrio desde el aporte a las economías familiares, pero vinculados a lo delictivo. Esto se ve agravado muchas veces por disputas en el interior del territorio cuya estabilidad es muy frágil, lo que los deja en una doble vulnerabilidad: dentro y fuera del barrio.

A pesar de esto, se consiguió la participación sostenida en el tiempo de algunxs de lxs jóvenes que circularon por el predio de la FaHCE. Particularmente con ellxs se trabajó muy fuertemente en el establecimiento de vínculos de confianza y un espacio de seguridad y contención dentro del dispositivo de taller, y vínculos de confianza más específicos entre algún/xs tallerista/s, y cada unx de lxs niñxs. Esto permitió cierta permeabilidad a algunas intervenciones indirectas que el equipo realizó: apuntalamiento desde el espacio de taller del trabajo de seguimiento efectuado por la ONG RUEDA-T; detección de factores de riesgo y situaciones de vulneración de derechos de lxs niñxs y jóvenes que participaban del taller; colaboración en el armado y sostenimiento de redes de prevención, seguridad y restitución de derechos vulnerados en las situaciones de transgresión a la ley; colaboración en el armado y sostenimiento de estrategias restitutivas de los derechos a la salud, educación, acceso a mejoras en la vivienda, alimentación y recreación; promoción de otras modalidades vinculares que incluyen el cuidado del propio cuerpo y el de lxs demás en el juego compartido; respeto por las reglas de convivencia; merienda compartida, construcción de pautas y acuerdos para el logro de objetivos a corto y mediano plazo (relacionados con las actividades del taller).



Talleres en el Dique

El Dique es un barrio amplio, perteneciente al partido de Ensenada. En un margen se encuentra un sector más empobrecido, conocido como Barrio San José o “la villa”. Abarca un total de aproximadamente seis manzanas. Está bordeado por un arroyo que se ha ensanchando producto de la basura; esto genera que se reduzcan los fondos de las viviendas de los vecinos que viven sobre tal calle. La zona no cuenta con sistema cloacal, carece de iluminación y la mayoría de las viviendas son precarias, la mayoría de material y otras de chapa y madera. Las calles están asfaltadas; existen problemas de saneamiento ya que gran parte de los habitantes de la zona son recicladores, por lo que se junta una cantidad considerable de basura en las calles, así como en el arroyo y zanjas, lo cual favorece la presencia de roedores. En relación con lo comunitario se observan situaciones de violencia familiar, de género y entre jóvenes. Además, lxs vecinxs explicitan una relación conflictiva con la policía. Lxs jóvenes han sufrido hostigamientos por parte de las fuerzas policiales. Se observa presencia de espacios comunitarios en el territorio, pero con diversos alcances de injerencia y permanencia. El CIC representa la principal institución estatal, junto a las escuelas del barrio.

En El Dique el equipo comenzó a indagar sobre las instituciones y organizaciones presentes en el barrio, y se observó que en el corazón del mismo se hallaba el Centro Integrador Comunitario (CIC), y que este era referenciado por lxs niñxs y las familias. Allí funcionaba el Programa Enviación¹², que se encontraba con escasez de talleristas. Se acordó realizar actividades en el marco de este programa e intentar que lxs niñxs y jóvenes que transitaban la Facultad se vincularan a él. A fin del año 2016 se organizó una Olimpíada de Juegos no competitivos en coordinación con el proyecto de extensión “Pibes en Movimiento” de educación física. Se decidió realizar un taller de arte y comunicación en el marco del Programa Enviación, pero debido a que no todxs lxs niñxs que recorrían la Facultad podían acudir a

12 Programa estatal bonaerense destinado a jóvenes entre 12 y 21 años, que ofrece talleres de formación y una beca mensual; como contraparte solicita asistencia escolar. Al vincularse con el programa, lxs jóvenes no solo asisten a espacios de contención, sino que se relacionan con las políticas públicas universales, y cuentan con el acompañamiento de un equipo técnico.

este, se organizó un taller de juego y recreación en el CIC, abierto a todas las edades, pero apuntado principalmente a lxs menores de 12 años.

Taller lúdico y recreativo

Este espacio-taller se desarrolló los días sábados durante los meses de abril a noviembre del año 2017, dentro del espacio físico del Centro de Integración Comunitario. Se buscó el fortalecimiento y la construcción continua del taller lúdico, donde lxs niñxs pudieran expresarse de modo recreativo y colectivo mediante la elaboración conjunta de pautas tanto para habitar el espacio como para la construcción de los vínculos entre pares y con lxs adultxs responsables.

El grupo de niñxs y jóvenes que asistían al taller fluctuó durante los primeros meses, y se estabilizó en el mes de julio en torno a 35 integrantes. Las actividades realizadas eran lúdico recreativas, orientadas a fortalecer los lazos comunitarios y a promover el ejercicio libre y autónomo de la creatividad, donde lxs niñxs pudieran desplegar sus potencialidades y promovieran espacios de cooperación y encuentro. El taller finalizaba con un almuerzo, ofrecido por el municipio de Ensenada.

Los sábados se convirtieron en un momento de encuentro y juego con lxs niñxs más pequeñxs. Se procuró conocer de manera más profunda y comenzar a establecer vínculos con las familias de lxs niñxs con quienes aún no se había tenido contacto. Uno de los primeros emergentes que observamos fue el alto grado de violencia y agresividad entre niñxs y de ellxs con lxs adultxs. Paulatinamente pudimos saber que esas explosiones de violencia eran expresivas de situaciones de maltrato en sus casas. Se buscó el fortalecimiento y la construcción continua del taller lúdico, donde lxs niñxs pudieran expresarse de modo recreativo y colectivo mediante el acuerdo de pautas tanto para habitar el espacio como para la generación de los vínculos entre pares y con lxs adultxs responsables. El equipo de cocina del CIC ofreció proveernos el almuerzo al finalizar el taller, lo cual fue muy importante dado que muchxs niñxs comían en el comedor escolar y los fines de semana eran un momento crítico. Se promovieron tratos de respeto y responsabilidad para con la institución y sus trabajadorxs, y se

logró que el desarrollo de los talleres se diera de manera amena apostando al compañerismo entre adultxs.

El grupo de niñxs y jóvenes que asistían a los talleres fue fluctuando durante los primeros meses, aunque llegó a una relativa estabilidad de asistencia y participación hacia el mes de julio. Se fue conformando un grupo sólido de niñxs y jóvenes de diversas edades, con un número siempre cambiante pero que rondaba en torno a los 20 y 35. Se promovió el trabajo colectivo sobre actitudes violentas entre lxs niñxs con el objetivo de construir tratos más cuidados y amorosos, ya que muchas veces se expresaban en el taller conflictos sucedidos en los ámbitos escolares o cotidianos del barrio. Se realizaron múltiples esfuerzos para promover espacios de diálogo y articulación entre las instituciones estatales, profesionales y organizaciones que trabajan en el territorio, lo cual no pudo sostenerse por las propias dinámicas de estas.



Taller de Arte e Identidad

El taller de arte se realizó los días miércoles de 14:00 hs a 16:00 hs en el marco del Programa Envión y destinado a sus beneficiarxs. Se comenzó indagando sobre sus intereses y gustos. Se trabajó en la grupalidad interna de lxs participantes a partir del tema de la identidad, luego en articular y pensar los vínculos-violencia-poder que se daban en el barrio, a partir de canciones y poesías. Durante el año 2017 se realizaron actividades en el área de las artes, para lo que se convocó a dos artistas plásticxs con el objetivo de elaborar un mural. Esto no solo implicó la construcción colectiva de un mensaje e imagen, sino la organización para conseguir una pared. En el transcurso del 2018 se trabajó a partir de la fotografía en mostrar las problemáticas de lxs jóvenes del barrio.

A lo largo del año 2017 en el taller de los miércoles con el Programa Envión se fue buscando incorporar a aquellxs que acudían al predio de la FaHCE con periodicidad pero que no estaban siendo alojadxs por las instituciones del territorio. Al comienzo la dinámica del taller resultó compleja respecto de la relación que se establecía entre lxs que ya formaban parte de Envión desde años anteriores, y lxs nuevxs que se acercaban. Lxs jóvenes se conocían, tenían relación como vecinxs del mismo barrio, compañerxs de escuela, o conocidxs de los partidos de fútbol que se jugaban en el potrero. Particularmente en el espacio de taller que se daba en el CIC se generaron dinámicas violentas que alejaron a lxs jóvenes nuevxs. Además, otro factor que operaba de modo violento era la diferencia de edad y género: grandes a chicxs, varones a mujeres, así como cualquier tipo de discriminación por cuestiones físicas, o problemas entre familias (que ya existían, pero que se ponían sobre el tapete en el taller).



Desarticular estos códigos vinculares de violencia llevó a la búsqueda conjunta con lxs jóvenes de repensar y profundizar en los talleres las relaciones de poder que se naturalizaban y que permitían esta forma de relacionarse como “la correcta”, partiendo de un marco general para luego analizarlo en el nivel local, barrial y finalmente personal. Al abrir momentos de indagación y reflexión para poder simbolizar esos episodios y pensar alternativas para resolver conflictos, se tensionaron distintos puntos de vista de lxs chicxs que participan del taller. La violencia entre pares fue disminuyendo lentamente, a la vez que aumentó el proceso de humanizar a un otrx y se construyeron códigos de grupo en función de la camaradería. Reforzar la grupalidad, apuntalar lo común y fortalecer los lazos identitarios del barrio comenzó a forjar un nosotrxs. Esto se consolidó cuando empezamos a pensar la idea de barrio, y a problematizar qué había adentro y quiénes eran lxs que vivían ahí. Esas reflexiones proyectaron una identificación y fueron generando ideas que luego se plasmaron en un mural que pintamos colectivamente en una pared del corazón del barrio.



El espacio de taller muchas veces fue compartido para que otras instituciones como las sanitarias dieran charlas sobre educación sexual y métodos anticonceptivos.

Lxs jóvenes hacían una caracterización sobre aquellxs pares más “pobres” por el lugar del barrio en el que vivían. El sector más marginado era el de “la Villa”, constituido por tres cuadras. Lxs jóvenes referenciaban esta vulnerabilidad y la definían con ideas ligadas a la suciedad, al consumo de estupefacientes, a la precariedad habitacional y a las actividades delictivas, abonando así la estigmatización y marginalidad entre los propios pares. En este sentido, uno de los objetivos del equipo consistió en trabajar estas nociones y prejuicios que obstaculizaban cualquier intento de comunidad. Por ende, la problematización en el taller buscaba interpelar a lxs jóvenes para que pudieran pensar al barrio no solo desde el prejuicio.

A lo largo de los primeros meses de 2018, hubo situaciones conflictivas que hicieron que repensáramos la estrategia de trabajo. Sucesos en el barrio y dentro del predio de la Facultad mostraron una escalada de violencia, que se manifestó en comportamientos disruptivos por parte de lxs jóvenes. Estas conductas iban desde malos tratos entre ellxs y hacia lxs

integrantes del equipo de la Facultad, a intentos de robo. La quema de dos casillas que se ubicaban en la parte de atrás del CIC generó que lxs trabajadorxs del mismo, demandaran la expulsión del programa Envión del establecimiento. Teniendo en cuenta la grave situación, las trabajadoras del mismo decidieron suspender las actividades con lxs jóvenes por una semana, y las retomaron luego de una reunión de padres de la cual participó también el equipo de la Facultad. Se hizo evidente que la convivencia de lxs jóvenes con el resto de lxs trabajadorxs y usuarios del CIC era compleja. Una de las propuestas fue trasladar el Programa a un lugar propio, donde se pudieran trabajar los acuerdos de convivencia con el tiempo que estos requieren sin entrar en conflicto permanente con otros modos de uso del espacio.

A su vez, se decidió reconfigurar las tareas de los sábados para poder enfocar el trabajo en un mayor acercamiento a lxs jóvenes y sus familias que transitaban la Facultad, concluyendo en la incorporación de un nuevo taller dentro del Programa, realizado los días jueves por la tarde y en el cual la principal actividad sería el deporte. Y durante el año 2018 se fueron incorporando a Envión lxs jóvenes que concurrían a la FaHCE, sobre todo cinco de ellxs y sus hermanxs, que, según evaluamos, se hallaban en mayor situación de vulnerabilidad. Esta decisión fue difícil dado que la opción de fortalecer el Envión implicaba descuidar a un grupo de niñxs pequeñxs que no podían ser incluidxs en este, pero la constatación del aumento de la agresividad de lxs jóvenes llevó a concluir que se ponían en situaciones crecientes de riesgo y necesitaban una intervención inmediata.

El taller lúdico-deportivo de los días jueves fortaleció el acompañamiento y apoyo de lxs jóvenes luego del inesperado suceso del suicidio de uno de ellos, que había tenido una importantísima participación durante el año 2017 y mantenía fuertes lazos de amistad con muchxs de lxs que asistían al Programa. Este tristísimo suceso provocó un giro inesperado en la participación de lxs jóvenes tanto en los talleres como en su relación con lxs adultxs, ya que fueron ellxs mismxs quienes solicitaron la presencia del Programa como espacio de contención en tan dura circunstancia. Los jueves se convirtieron en un día de diálogo a partir de las preguntas de lxs

jóvenes. Luego de un momento deportivo, se abrían intercambios en torno a la sexualidad, la violencia institucional y de género, entre otras temáticas.

Al mismo tiempo que en el taller de comunicación y arte de los miércoles se trabajó sobre los temas de violencia y discriminación, a partir de la fotografía se elaboró una muestra que participó en el programa provincial Jóvenes y Memoria¹³. Se desarrolló un eje teórico, que apuntó a brindar herramientas técnicas y artísticas de la fotografía. El programa Jóvenes y Memoria trazó un horizonte concreto, que exigió la participación y el compromiso en la elaboración del producto artístico final. Esto fortaleció la grupalidad, y el entusiasmo por viajar a Chapadmalal propició una mayor apropiación del espacio, además de los saberes que circularon.



13 El programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de los derechos humanos en democracia. En noviembre se realiza el encuentro plenario del programa, en el cual los jóvenes participan de una experiencia en Chapadmalal donde se encuentran, conocen a otros jóvenes que también participaron del programa, exponen sus trabajos, producen, debaten e intercambian ideas y proyectos.

Conclusiones

Esta experiencia, aún en curso, nos ha dejado muchas enseñanzas. A algunas de ellas todavía no las hemos podido metabolizar; otras ya se han incorporado a nuestro hacer cotidiano.

El trabajo con niñxs y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial es arduo, por la complejidad de los entramados sociales e institucionales en los que debemos adentrarnos para colaborar en estrategias de restitución de derechos y por el alto grado de impacto sobre las subjetividades de lxs adultxs que nos involucramos en dicha tarea. La propia perspectiva del trabajo lleva a que sepamos cuándo y cómo comienza (en el primer encuentro con esx niñx, al saber su nombre, compartir una merienda) pero no dónde termina. Las posibilidades y obligaciones de acompañamiento son casi ilimitadas, porque las situaciones problemáticas trascienden el hambre de ese día, a esx niñx concretx, a su familia, a su barrio. Las necesidades y obstáculos a una vida digna son innumerables, pero los recursos humanos y económicos son muy limitados. Esto obliga a una permanente revisión crítica de la propia tarea, desbancar una y otra vez el fantasma de la “subjetividad heroica” (De la Aldea y Lewcowicz, 1999), enfrentarse a los límites de la propia intervención y de las posibilidades estructurales.

Esta propuesta tiene cuatro dimensiones asociadas: el trabajo dentro de la institución, la articulación interinstitucional en el marco de la corresponsabilidad en la promoción de derechos de la niñez, el trabajo territorial de fortalecimiento comunitario y la formación y acompañamiento de lxs extensionistas. Por momentos estos aspectos se retroalimentan y apuntalan mutuamente, y en otros, se traban y chocan visiones, necesidades, tiempos, demandas contradictorias y legítimas.

Hemos ido construyendo nuestro modo de encarar la tarea de manera colectiva. Los dispositivos se van creando y recreando, haciendo y deshaciendo de acuerdo con las lecturas que realizamos de las realidades barriales y de las situaciones que se presentan en la unidad académica.

Sin miedo a empezar de cero, apoyándonos en los objetivos y premisas ético-políticas, pero entendiendo toda construcción como contingente y pasible de ser modificada o desechada, tratamos de tener una mirada crítica y abarcadora sobre los territorios, y consideramos nuestra presencia allí como transitoria y operativa, aunque establezcamos vínculos de cariño y confianza con niñxs, adultxs, referentes institucionales y también mascotas.

Este tipo de trabajo se ha podido sostener por la atención en el autocuidado grupal del equipo y de lxs extensionistas, y también por el cuidado y respaldo de la gestión de la Facultad hacia el equipo. Este respaldo, materializado en acciones y recursos concretos, ofrece contención para enfrentar la vulnerabilidad que implica acompañar e intervenir en situaciones de conflicto. Esta presencia supone participar en reuniones con funcionarixs cuando las situaciones y propuestas lo ameritan; poner a disposición del equipo espacios de asesoramiento externos ante hechos de alta complejidad como el suicidio de un joven en el territorio; ofrecer espacios de supervisión; estar a disposición ante necesidades administrativas o de compras de materiales, entre muchas otras. El compañerismo de lxs trabajadorxs de la Facultad fue fundamental para pensar y fortalecer nuestras intervenciones.

De este modo, las autoridades y trabajadorxs de la FaHCE han colaborado cuidando a quienes cuidamos, prestando la escucha y creyendo en la tarea que realizamos. Cada vez que hemos comentado conflictos en cualquiera de los espacios donde nos trabajamos, hemos recibido una respuesta que se enmarcó en el respeto y reconocimiento por nuestra tarea. La apertura para permitirnos llevar a cabo nuestras propuestas, y dejar que cada unx de nosotrxs pueda desarrollarse desde los lugares donde siente seguridad, capacidad y confianza, respetando los saberes, las posturas políticas y estilos de trabajo, posibilita que, a pesar de su complejidad, la tarea sea amena, disfrutable y sostenible. Cabe señalar que esto conlleva un esfuerzo por parte de diversxs actores de la institución, debido a que la existencia de un equipo de estas características es novedosa en la Facultad.

Por otro lado, desde el comienzo comprendimos que metodológicamente la propuesta de trabajo y los territorios donde pretendíamos insertarnos

eran de alta complejidad. El desafío de constituir grupos operativos¹⁴ cuyos integrantes provienen de trayectorias de formación heterogéneas, y apostar a que emerja un trabajo de características interdisciplinarias requirió de planificación y sostenimiento de capacitación permanente, en tanto era necesario instituir un piso común mínimamente consensuado. Además, una particular atención sobre los emergentes propios del trabajo en los barrios (obstáculos y facilitadores), que permitiera sostener el encuadre de la Investigación Acción Participativa (IAP)¹⁵ en sus tres momentos —investigación, acción y participación— de modo dialógico para configurar saberes situados que no excluyeran a ninguna de las partes del proceso: coordinación, extensionistas, participantes de los talleres. Esta metodología se caracteriza por su carácter reflexivo, de un continuo examen y evaluación sobre lo que se hace, para transformar así la teoría en práctica y la práctica en teoría, generando praxis. En tal sentido busca movilizar la conciencia crítica y transformadora de lxs participantes, se produce en

14 José Bleger, en *Grupos Operativos en la Enseñanza* (1961), plantea que “(...) según lo ha definido (...) Enrique Pichón-Rivière, ‘es un conjunto de personas con un objetivo común’, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste (...) en el adiestramiento para operar como equipo... El grupo operativo tiene propósitos, problemas, recursos y conflictos, que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo, a medida que van apareciendo; su examen se efectuará en relación con la tarea y en función de los objetivos propuestos. A través de su actividad, los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las otras, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma... En la enseñanza, el grupo operativo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero, mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano, tiene una importancia primordial, ya que constituye el ‘instrumento de todos los instrumentos’. No hay ningún instrumento que funcione sin el ser humano”.

15 Modelo nacido en América Latina en la década del 60 e íntimamente ligado con la educación para adultos. Se propone estudiar los problemas concretos de nuestras sociedades desde ellas mismas, a fin de transformarlas. Si bien la primera parte de su nombre (Investigación-Acción) viene del campo anglosajón, lo que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX no fue un ensamblaje in situ, sino que estuvo marcado con el sello de la ciencia social crítica que se había originado en nuestro continente, a la que se unieron la psicología social, y en particular la psicología social comunitaria; y la necesidad urgente de los investigadores latinoamericanos de asumir el compromiso de poner su ciencia al servicio de la transformación social de las sociedades de nuestro continente, agobiadas por las desigualdades, la pobreza y la exclusión de la mayor parte de su población.

el proceso de acción-reflexión-acción, donde multiplicidad de voces y acciones se esfuerzan por confluir hacia un mismo fin. En este proceso, lxs transformadorxs modifican la situación y al hacerlo se transforman a sí mismxs, mientras aprenden y enseñan formas de acción. Apunta a reconocer y rechazar las formas de opresión, desigualdad, injusticia, minusvalía y, en general, las causas que hacen negativas las condiciones de vida. Luego de dos años de trabajo, identificamos que se edificaron cimientos sólidos que permitirán, con trabajo sostenido, alcanzar los objetivos pautados.

El proceso de transformación del equipo en un proyecto de extensión que incorporó estudiantes y graduadxs, amplió los horizontes y las tareas. El equipo se erigió en coordinación de lxs extensionistas, apuntando a un trabajo cooperativo y horizontal, entendiendo que la única manera de fortalecerlo era valorando e incorporando los múltiples aportes de lxs integrantes del grupo que realizaban desde una diversidad de posiciones, experiencias y conocimientos. Pero esto trajo consigo la multiplicación de las tareas; la comprensión del rol de la coordinación como encargadx de observar el funcionamiento grupal y apuntalarlo, facilitar la tarea, identificar obstáculos, volver a traer los objetivos ante el devenir grupal, y promover el autocuidado. También fue una apuesta a mejorar y recrear el dispositivo de formación permanente y la elaboración de materiales teórico-metodológicos que permitieran compartir en diversos espacios los aprendizajes propios de esta experiencia.

A pesar de la heterogeneidad del equipo extensionista que apostó a esta modalidad, se logró sostener espacios grupales de cuidado para lxs niñxs y jóvenes con quienes trabajamos. Pudimos desarrollar la capacidad para conceptualizar, evaluar y diagnosticar críticamente las acciones propuestas y llevadas a cabo, a la vez que conseguimos interpretar las demandas sentidas de la comunidad, realizar lecturas políticas críticas y promover acciones concretas de restitución de derechos con lxs niñxs y jóvenes. Si bien es cierto que el nivel de exigencia del territorio y la multidimensionalidad de las situaciones problemáticas y conflictivas no permitieron que estas acciones tuvieran un alto impacto en la vida cotidiana del territorio y de lxs niñxs, es importante tener en cuenta que se trata de un

proceso incipiente. El ritmo sostenido en el tiempo y en su intensidad, el nivel de implicación en la planificación de actividades y acciones, la puesta en juego de la creatividad y el pensamiento crítico sobre las herramientas propias de los trayectos formativos personales, está dando cuenta de una acumulación que debe continuar profundizándose en su conocimiento y diálogo con el territorio.

Solo el tiempo dirá si nuestras intervenciones pueden ser capitalizadas por las comunidades, lxs niñxs y jóvenes con quienes trabajamos. Esa devolución podemos verla en pequeños grandes gestos cotidianos, pero solo podrá ser conceptualizada a posteriori en una síntesis del trabajo. De lo que sí podemos estar segurxs hasta aquí es que apostar a la cogestión y ampliación de la autonomía de lxs niñxs y jóvenes nunca es una empresa fútil, y siempre será un motivo para seguir promoviendo a la creatividad colectiva.

Los ideales, el creer en la transformación de la realidad, nos permiten seguir emprendiendo esta tarea, que se alimenta del deseo de justicia social, de igualdad y del vivir bien para todas las personas que habitamos el mundo. Sabemos que no es una tarea sin frustraciones, pero consideramos que, como dice Paulo Freire (1997), las posiciones fatalistas solo nos llevan a aceptar la realidad social y a naturalizar las desigualdades. El accionar sabiendo que la historia se crea y se recrea y que todo cambio es posible, es lo que nos permite seguir caminando y pensando juntxs. Las intervenciones profesionales incluyen también el amor, la ternura, el cuidado, la lucha y la conciencia crítica como pilares de nuestros desempeños, con las contradicciones y angustias que traen aparejadas.

El trabajo que realizamos nos da la posibilidad de seguir conociendo y aprendiendo de la cultura popular. Necesitamos una vigilancia constante sobre nuestros modos de entender las “soluciones”, que contienen décadas de consolidación del conocimiento hegemónico e iluminista, que interviene desde arriba y afuera sobre los sectores populares.

Para finalizar estas reflexiones, creemos que lo que posibilita que nuestro trabajo sea saludable es el compañerismo, la repartición de tareas, y la articulación de la teoría y la práctica. A pesar de toda la complejidad planteada, el trabajo tiene aportes importantísimos de alegría, de amor y de aprendizaje. Elegimos hacer lo que hacemos, dimensionando las problemáticas que enfrentamos, pero también realzando esas experiencias bonitas en las cuales la solidaridad, la esperanza, la creatividad, la cooperación, la humanidad y lo comunitario están siempre presentes.

Referencias bibliográficas

Abbattista et al. (2017) Estudiar en el predio del ex BIM 3. Reflexiones sobre un proyecto de construcción de la memoria en la FaHCE-UNLP. *Aletheia*, vol. 7, número 14.

Badenes, D. (2009). Un estigma con-sentido. Derecho a la ciudad y violencia mediática: el caso de los "Chicos de la Glorieta". *Question*, 1(21).

Beloff, M. (1999). Un modelo para armar y otro para desarmar, *Justicia y derechos del Niño*, (1), 9-21.

Bianco, C. y Orlor, J. (2009). *Problemas Menores*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de Córdoba.

Bleger, J. (1961) Grupos operativos en la enseñanza. Conferencia dictada en la Asociación de Psicología y psicoterapia de grupo. Buenos Aires, Argentina.

De la Aldea, E. y Lewcowicz, I. (1999). *La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*. Texto de la conferencia realizada en el Hospital Durand el 7 de julio de 1999. Elaboración post mortem a cargo de Elena De la Aldea y colab.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

López, A. L. (2010). *Proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires (2000-2009)*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales UBA. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20130322033340/tesisalopez.pdf>

An aerial photograph of a residential area, possibly a school campus, showing several buildings with large letters on their roofs. The letters are arranged in a grid: 'NIN', 'GUN', 'Pi', 'BE' in the top row; 'NA', 'CEI', 'CHO', 'RRO' in the bottom row. The buildings are surrounded by greenery and some clutter. A red banner is at the top of the image.

Capítulo IV

De un proyecto soñado a uno posible. Relatos sobre prácticas de extensión y educación

*Agustín Lescano, Emanuel Sosa, Lucía Servera, Damian Musicco,
Agostina Maillo, Ramiro De Pedro, Julieta Verzello,
Marilen Canosa, Agostina Lapuente, Franco Horfferler*

Introducción

Este capítulo corresponde al proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”, enmarcado en el dispositivo Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) de la Prosecretaría de Políticas Sociales (PPS) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).¹ La experiencia que aquí presentamos se llevó a cabo con el Club Sacachispa en el marco del Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) en constitución Ringuet, y en Barrio Nuevo, en el CCEU N° 6 el Mercadito, con el propósito de abordar la enseñanza de las siguientes prácticas corporales: deportes, juegos y gimnasia. Se comenzó trabajando en el año 2017 con el barrio La Islita, y actualmente el proyecto se lleva a cabo con los ya mencionados Club Sacachispa y el Barrio Nuevo del CCEU N° 6 el Mercadito.

En las líneas que siguen expondremos un análisis del trabajo realizado durante los años 2017 y 2018 a partir de registros de reuniones e informes semanales, listas de asistencia y planificaciones en diálogo con la recuperación de la experiencia del equipo. Para su organización y problematización trabajamos con las siguientes preguntas: cuándo, quiénes, dónde y qué se va realizando. Estos interrogantes se desprenden de lo que pensamos e hicimos, técnica y estratégicamente, para abordar los problemas identificados en el Plan Anual de Intervención (PAI) para los territorios en los que desarrollamos nuestro proyecto de extensión.

La propuesta del proyecto y su marco de acción

El proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales” (2016) está integrado principalmente por estudiantes, graduados y profesores de Educación Física de

¹ Los CCEU se definen como espacios de cogestión entre la universidad y la comunidad en los que se implementan acciones que abordan los problemas y necesidades de un territorio determinado. Estos son relevados por la PPS de la UNLP cada año y se plasman en un Plan Anual de Intervención (PIA) que orienta el diseño de propuestas de extensión para cada territorio.

la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP, pero también se ha incorporado un graduado de la Facultad de Informática y cuenta con el apoyo de artistas independientes de las artes plásticas (muralistas y grafiteros) y audiovisuales (filmadores, fotógrafos, editores y diseñadores). Se propone abordar la enseñanza de prácticas corporales en relación con las áreas de vacancia detectadas en el PAI. Asimismo, se busca valorar las acciones del cuerpo y pensar sus prácticas en el sentido transversal para atender los problemas de diversidad cultural que se presentan en la comunidad del barrio La Islita y la zona circundante del CCEU Ringuelet, y del Barrio Nuevo del CCEU N° 6 el Mercadito.

El trabajo que se realiza desde 2017 tiene como objetivos valorar y enseñar prácticas deportivas, lúdicas y gímnicas con especial referencia a la niñez y juventud, atendiendo a la lógica de cogestión que promueve el trabajo conjunto entre la comunidad, sus referentes y los diferentes actores institucionales que intervienen en el barrio. Para esto, se asume el funcionamiento interdisciplinario de los CCEU que busca articular las distintas instituciones que lo conforman, y se tienen en cuenta los métodos básicos que propone: la utilización de una agenda de problemas, la cogestión, el trabajo en red y la implementación de una evaluación crítica y multiactoral.

Dichas prácticas —deportes, juegos y gimnasia— permiten abordar el diálogo, el consenso, el debate y el reconocimiento del otro a partir de la especificidad de las acciones del cuerpo, presente en toda práctica corporal. La propuesta articula tareas de integración y comunicación con el objeto de problematizar el uso y la organización del espacio público en relación con las prácticas corporales, llevando a cabo un tratamiento integral de las diferentes dificultades que permita gestionar, diseñar y optimizar políticas territoriales y de cogobierno.

El proyecto fue presentado inicialmente a la convocatoria específica 2016 del Centro Comunitario de Extensión Universitaria en constitución “Ringuelet”, referenciado en el Club Sacachispa, con el propósito de abordar y problematizar las siguientes cuestiones presentadas en el PAI: conflictos vecinales entre sujetos de distintas comunidades que cohabitan el barrio

(argentinos, paraguayos, peruanos); situaciones de violencia y discriminación entre niños y jóvenes que concurren a la Escuela N° 26; insuficientes actividades culturales y deportivas para los jóvenes del barrio; dificultades para sostener la participación de los niños del barrio en las propuestas educativas y artísticas implementadas en el Club Sacachispa; dificultades organizativas y falta de equipamiento para instalar un espacio público de uso colectivo en la zona de La Islita (calle 11 y arroyo El Gato); falta de canales de comunicación entre los actores que trabajan en el territorio; escasa participación de vecinos en las acciones propuestas por los proyectos del CCEU (especialmente de los adultos); deterioro y falta de mantenimiento de las instalaciones del Club Sacachispa; carencia de espacios para llevar adelante actividades educativas.

Todas estas problemáticas y dificultades —entre otras que el proyecto no aborda porque no le son específicas— fueron relevadas a partir de un diagnóstico realizado con actores, instituciones y referentes del Centro Comunitario en conformación. Así se da cuenta del complejo entramado en el que se insertan las acciones del proyecto, el cual involucra una situación territorial que se constituye a partir de la interrelación de distintas comunidades con diferencias de orígenes, de culturas y costumbres, y caracterizada por el abandono por parte del Estado, que no garantiza, en la mayoría de los casos, ni siquiera el cumplimiento de las necesidades básicas de la población (principalmente en materia de salud, educación y trabajo).

Ahora bien, para abordar el trabajo específico y estar atentos a los emergentes situacionales y a sus consecuencias, desde el inicio el equipo se reúne semanalmente con el objeto de problematizar y diseñar distintas estrategias para el trabajo de extensión. Además, el equipo está organizado en cuatro áreas con el objeto de dividir y resolver tareas. Las áreas y responsabilidades son: educativa, formativa, territorial y de coordinación y gestión. De esta manera, se constituyó un equipo de trabajo para centralizar la información, discutirla y problematizarla, que luego fue ampliándose hacia el resto de los integrantes, extendiendo los horizontes en la toma de decisiones y generando, en la medida en que las condiciones lo permitieran, conformar mayores espacios de participación y decisión.

Prácticas de extensión y educación en el barrio La Islita

En el inicio del año 2017, el equipo comenzó a trabajar en el barrio La Islita. A partir de las tareas y actividades que el proyecto propuso se indicaron las siguientes continuidades y dificultades en el quehacer extensionista.

Entre las continuidades hay que señalar reuniones periódicas que el equipo realizó los días lunes de 8:00 hs a 10:00 hs; la participación en todas las instancias formales del dispositivo CCEU; la inserción del equipo en el territorio; la realización de prácticas corporales en el barrio los días martes y jueves de 17:00 hs a 19:00 hs; la generación de vínculos con la comunidad y el aumento progresivo y constante de participantes en las prácticas propuestas por el equipo; el uso de diferentes espacios (interior de La Islita, calle 515, cancha de calles 11 y 517, Club Sacachispa) para efectuar las prácticas corporales; el aumento de extensionistas efectivos; la confección de un listado de participantes con un diagnóstico socioeducativo que permitiera derivar situaciones puntuales, y una apuesta comunicacional destinada a abrir diversos canales de comunicación con los padres y madres mediante la utilización de redes sociales. Todas estas acciones —cuya enunciación no se corresponde con un orden cronológico— nos permitieron generar operatividad en el proyecto.

Entre los obstáculos, primero hay que señalar las dificultades para cumplimentar lo planificado en virtud de la hora de inicio y finalización de las clases. Si bien se establecieron días y horarios —sabiendo que lo planificado nunca suele ser cumplido linealmente, sino problematizado según cómo se presente la clase, sin perder de vista la relación con las situaciones de clases anteriores—, el comienzo y el cierre de la actividad fluctuaban en función de ir a buscar a las chicas y los chicos y trasladarse a un lugar donde realizar la práctica. Cabe mencionar que se optó por buscarlas/os haciendo el recorrido por el barrio con el fin de conocer el lugar y utilizar el diálogo para la transferencia entre la comunidad y el equipo extensionista. La segunda dificultad fue la que se presentó con el estado del tiempo. Entre las lluvias y la falta de espacio alternativo cerrado o techado donde

realizar las actividades, las prácticas se redujeron un 30 %. Por otro lado, la falta de articulación de propuestas conjuntas con el club Sacachispa ha sido un impedimento para la concreción de un trabajo en red con la sede del CCEU. Sin embargo, se pensó un futuro abordaje estratégico del trabajo con los entrenadores de fútbol infantil del club, que actualmente se está realizando. A todo esto, consideramos importante sumar, casi en sentido transversal a la extensión, la falta de recursos económicos para los honorarios de los extensionistas, que permitirían mayor disponibilidad en relación con la formación interna del equipo y su dedicación al campo disciplinario. Entendemos que regularizar honorarios para los extensionistas jerarquiza el trabajo, pero también reconfigura el posicionamiento de la extensión universitaria en relación con la investigación y la enseñanza. Por último, la escasa cantidad de extensionistas para llevar a cabo las tareas requeridas, en relación con el crecimiento que tuvo el proyecto en ese tiempo, fue una dificultad para el sostenimiento de lo planificado. En función de lo planteado, las consideraciones que exponemos a continuación son aquellas que estimamos más relevantes en virtud de poder pensar las prácticas corporales y ejecutar el proyecto.

Una primera consideración a la hora de pensar la enseñanza de las prácticas corporales en el marco del proyecto de extensión y la planificación de actividades se relacionaba con mantener presentes dos problemáticas identificadas en el PAI: los conflictos vecinales entre sujeto de distintas comunidades que cohabitan el barrio (argentinos, paraguayos, peruanos), y situaciones de violencia y discriminación entre niños y jóvenes que concurren a la Escuela N° 26. Para ello fue preciso sostener sistemáticamente las prácticas corporales planificadas, pero agregando a ellas —o haciendo de ellas— algo educativo. A partir de las diversas propuestas desplegadas por el equipo hemos logrado generar, afianzar y promover lazos de amistad y compañerismo entre los distintos participantes que concurren a las actividades. El tiempo de vinculación entre niños y niñas, y entre estos y los/as extensionistas, en el marco de un proyecto educativo, nos permitió visibilizar diferentes problemáticas. En la mayoría de los casos sucedían hechos de violencia que se manifestaban en situaciones de discriminación de origen y etnia. Ante esta problemática, rescatamos el acompañamiento, la entrega

y el no renunciamiento a un proyecto de educación del cuerpo que toma como base la relación entre los saberes corporales y la suposición de un sujeto particular. Esta relación permite que no se realice sobre la comunidad del barrio una condena social que los deslegitime. Entonces, el trabajo realizado nos brinda la posibilidad de interpretar que el proyecto apuesta a mermar los índices de violencia y discriminación entre los niños y las niñas que cohabitan en La Isleta, promoviendo saberes que, situados en el juego y en el compartir prácticas comunes a unos y otros, colaboran en generar mejores condiciones para el vínculo. De hecho, se ha realizado una *kermesse* en forma conjunta con las vecinas y los vecinos del barrio, quienes colaboraron con la merienda, cocinaron chipas, tortas fritas y tartas. Este evento colaborativo da cuenta del trabajo recorrido y materializa la multiactorialidad como condición de posibilidad para el trabajo de extensión.

A partir de todas estas mediaciones y acciones que llevamos a cabo se sucedieron diferentes acontecimientos, de los cuales solo nos interesa narrar tres casos a modo de ejemplo:

Primer caso

Observamos que las niñas y los niños son notoriamente influenciados por sus padres en la generación de vínculos que estigmatizan a chicos, diciéndoles con quiénes deben juntarse y con quiénes no, permitiéndoles asistir o no a nuestros encuentros de acuerdo con si estaba tal o cual niño/a. Ante esto nos preguntamos por la condición de tal situación: si es particular o general, si es exclusiva de este territorio o de todos; si les pasa a ellos o nos pasa a todos. Mediante este ejercicio analítico, empezamos a hallar los intersticios y los espacios comunes que ponemos en tensión día tras día a la hora de enseñar. Encontramos que los saberes disciplinarios que portamos pueden (o no) cohabitar con otros saberes, con otras prácticas semejantes a las de todos/as pero abordadas no como iguales, sino en su fragmentación, en su lógica propia, con los modos de pensar y hacer de todas y cada una de las culturas, barriadas y territorialidades. A partir de este reconocimiento es que lo extraño se torna semejante y nos vemos en la encrucijada que obliga a replantearnos la pregunta e interpelarnos

por las maneras en que abordamos las prácticas corporales, para recién ahí estar un poco más cerca de la realidad del Otro, comprender los límites y saber recomenzar para volver a apostar.

Segundo caso

Durante el segundo mes de actividades, cuatro niños de una misma familia dejaron de asistir a nuestros talleres y empezaron a tomar posturas de rechazo ante nuestra presencia, insultándonos e incluso tirándonos piedras. A esta acción se fueron sumando más chicos, llegando a ser alrededor de seis o siete varones, los que con su actitud coartaban el vínculo construido. Ante esto no se insistió, tampoco se habló con las madres o padres y dejamos que el tiempo pasara, hasta que un día reaparecieron, y con grandes demostraciones de afecto. Múltiples causas pueden provocar estos sucesos; lo cierto es que muchas veces la dinámica fluctuante, hace de la omisión una alternativa, que puede generar el deseo de participar. Por otra parte, la omisión fue posible porque no sostenemos intervenciones universales, sino la práctica de extensión local y regional, en su tiempo y espacio, en su coyuntura política, social y económica; por lo tanto, pensamos continuamente diferentes estrategias y modos de hacer que permitan el mejor encuentro posible entre unos/as y otros/as.

Tercer caso

En algunas oportunidades fue imposible terminar las clases por sucesos violentos entre los niños. Ante esto nos preguntamos si dejar afuera de las prácticas a los niños que generaban esta situación colaboraría posteriormente con una mejora de su comportamiento. El equipo siempre optó por no dejar a ningún niño o niña por fuera de la práctica ante hechos de violencia física o simbólica, sino más bien buscar alternativas que incluyeran el diálogo entre quienes participaban en la actividad. La estrategia a seguir fue problematizar el conflicto postulando soluciones que provengan del diálogo entre el extensionista a cargo y el grupo. Suspender las actividades y analizar el funcionamiento del grupo pone a un costado el contenido y visibiliza el conflicto. Esto da cuenta de que la práctica educativa que

postulamos —como toda práctica educativa— busca transmitir valores, y por ende cuestiona las situaciones conflictivas, que requieren necesariamente de una identificación o señalamiento que permita resolverlas. Pero al mismo tiempo, pudimos observar que la resolución de problemáticas queda en muchas oportunidades alejada de nuestra posible intervención, y que nuestro rol es el de garantizar un espacio de diálogo donde se permita señalar el conflicto y el límite necesario para la convivencia.

Cuando nos enfrentamos a estas situaciones, siempre pensamos en las maneras de abordarlas. El juego es el saber que buscamos enseñar, y los significantes que ponemos a circular nos ayudan a posicionarnos en otros lugares diferentes al cotidiano, para entonces encontrar otros modos de hacer, de decir y de pensar.

De esta forma uno empieza a ser “con” el otro, desde su lugar y con sus inquietudes y virtudes. Se empieza por borrar la autoridad establecida sobre la base de la portación de un título, y el saber es aquello que permite armar un diálogo. Con esto damos cuenta de la necesidad de transformación propia que el equipo debe hacer para poder dialogar, entenderse con el otro y recién a partir de ahí intentar correr un límite, poniendo en común un juego, disputando y transformándolo; colocando una actitud sobre el saber de las prácticas que nos piensan. De lo contrario está la reproducción, que es el lugar desde el cual una y otra vez partimos para poder alejarnos y no caer constantemente en sus redes.

La segunda consideración relevante del PAI que se encuentra en diálogo con nuestro proyecto de extensión refiere a la falta de canales de comunicación entre los actores que trabajan en el territorio. En este sentido, partimos de sostener que la comunicación se produce para construir poder. Interpretamos a los soportes de comunicación como formas de intervenir en el mundo, construyendo, produciendo y determinando relaciones que se juegan y se ponen en disputa constantemente; estableciendo una falsa creencia basada en una supuesta igualdad de condiciones y de representatividades sociales que las múltiples y diversas expresiones culturales deberían tener, cuando en definitiva solo se está determinando la magnitud de la distancia que separa a los sectores más ricos de los más empobrecidos.

Con esta perspectiva nos proponemos comunicar y difundir lo que hacemos, incidiendo en los actores con los cuales nos vinculamos en la generación de registros cada vez más amplios de voz, colocando a su disposición los diferentes medios comunicacionales de que disponemos, no solo como un espacio desde donde ver y difundir las actividades del proyecto, sino también de las diferentes problemáticas e inquietudes que atraviesan al barrio; porque abarcar este aspecto es contribuir a la *equifonía* y *equipotencia* de los vecinos y las vecinas en favor de la igualdad.

La comunicación del proyecto se divide hacia el interior y hacia el exterior del equipo. Hacia el interior, decidimos trabajar con distintos soportes como WhatsApp, Facebook y la nube de Google Drive; distinguiendo la utilidad de acuerdo con la información que manejamos: mensajes, documentos, fotos, videos, publicaciones etc. Hacia afuera, los canales que empezamos a construir se dieron a partir de encuentros en el barrio con niños y niñas que fueron animándose a conocernos. En un principio eran contactos directos, cara a cara, utilizando como medio lúdico y de interacción inmediata una pelota, charlando con un nene, con otro/a; y así de a poco fuimos ampliando nuestra convocatoria al tiempo que expandimos nuestro conocimiento del territorio.

Este proceso fue determinando las condiciones de posibilidad para implementar otras herramientas comunicacionales a través de las redes sociales, permitiéndonos mejorar el intercambio de la información y romper las barreras físicas. Se creó un grupo de WhatsApp con las madres, los padres y/o tutores/as, el cual estaba destinado a informar cualquier tipo de acontecimiento que sucediera antes y durante la clase, y respecto a ella. A su vez funcionó como excusa y nexo para la creación de la página de Facebook, “Diversa Rayuela Diversa”, en la cual no solo divulgamos las actividades y jornadas que vamos haciendo, sino que también la utilizamos como una pantalla para ver lo que hacemos, transmitiendo las clases en vivo y facilitando así a las madres y los padres un ojo testigo sobre la situación de sus hijos e hijas. La utilización de Facebook y la creación de enlaces de diálogo abiertos a la comunidad es una decisión política, que consideramos necesario utilizar como una herramienta más de ejercicio

democrático y como un espacio de representatividad ciudadana, ayudando a difundir y a visibilizar los reclamos de la comunidad sobre la base del acceso a más derechos y a toda forma de desigualdad e injusticia social.

La tercera consideración del PAI que traemos al análisis de la experiencia recorrida en nuestro proyecto refiere a insuficientes actividades culturales y deportivas para jóvenes del barrio, dado que a partir del trabajo que se venía realizando con las niñas y los niños, se empezaron a conocer otras prácticas corporales que se manifestaban en la Islita. Charlando con una vecina, conocimos a un grupo de mujeres —la mayoría paraguayas— que desde el año 2016 venían jugando fútbol femenino en una plaza del barrio ubicada en las calles 516 y 11.

Sin apurarnos, pero esperando el tiempo y el momento, fuimos acompañando los entrenamientos, observando algunos de los partidos y otras veces, entre los pasillos de La Islita, nos cruzábamos y dialogábamos sobre los partidos y demás intereses compartidos. Hasta que un día el proyecto decidió proponerles a las chicas del equipo acoplar las voluntades y trabajar de forma conjunta. En principio costó mucho establecer un horario y un espacio de encuentro, pero finalmente se logró coordinar con el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la Escuela Media N° 26. Fueron cuatro entrenamientos y repentinamente todo se suspendió: la relocalización había empezado.

Finalmente, la cuarta cuestión a mencionar se vincula con una serie de puntos identificados en el PAI que por diferentes motivos no pudieron ser abordados, y consideramos necesaria su presentación para su posterior problematización. Se trata de las dificultades para sostener la participación de las niñas y los niños del barrio La Islita y calle 515 en las propuestas educativas y artísticas implementadas en el Club Sacachispa, y aquellas de tipo organizativas y de falta de equipamiento para instalar un espacio público de uso colectivo en la zona de La Islita (calle 11 y arroyo El Gato). Reconocemos aquí un problema no solo del proyecto, sino del Centro Comunitario en tanto está en conformación. Creemos que los distintos proyectos que funcionan en el Centro Comunitario, como la reciente conformación

del mismo, dificultan la articulación de distintas propuestas para sostener la participación tanto de los niños y las niñas como de la comunidad en territorio. Por lo tanto, la continuidad del trabajo permitiría avanzar en la conformación y sostenibilidad del Centro Comunitario.

Por último, más allá de las consideraciones del PAI y atendiendo al desarrollo de la extensión, entre las dificultades a tener a presentes como equipo observamos como un gran obstáculo para la realización de las prácticas extensionistas la falta de recursos económicos que permitan una mayor dedicación al campo disciplinario promoviendo la formación. Entendemos que este punto excede al proyecto y al Centro Comunitario, pero no por ello damos por descontado el problema. Consideramos que una forma de valorar la extensión universitaria es destinar fondos económicos para que los extensionistas cuenten con honorarios. Sin recursos económicos, la extensión queda relegada a la buena voluntad y a la escasa posibilidad de llevar adelante estas prácticas, condicionada por la necesidad de contar con tiempos laborales que permitan la subsistencia. Una resolución a esta problemática, al menos temporal, sería la posibilidad de acceder a becas que cubran la remuneración parcial de los tiempos reales destinados a la extensión universitaria.

La reinención: relocalización, coparticipación, prácticas políticas excluyentes

A partir de la mitad del año 2017, la práctica tomaba un camino irreversible. Dos acontecimientos relacionados y disruptivos nos obligaron a mutar; de ahora en más los lemas serían transformación y reinención. Desde este momento trabajamos en dos centros comunitarios, pero recién en el año 2018 estuvimos formalmente acreditados por la convocatoria específica a los CCEU.

Primer acontecimiento: la relocalización del barrio La Islita al Barrio Nuevo

A mediados del año 2017, se comenzó a realizar un proceso de relocalización del barrio La Islita por la canalización del arroyo El Gato. Las casas, que los vecinos y las vecinas del barrio construyeron a la vera del arroyo, fueron

relocalizadas con sus familias en viviendas transitorias ubicadas atrás del mercado central (ingreso por avenida 520 y calle 1). A través del CCEU nos informamos que los avances de las obras del ensanchamiento del arroyo El Gato iban a estar sucediendo en el barrio La Islita a partir del mes de noviembre del año 2016. Este proceso, que está a cargo del Instituto de la Vivienda de la provincia de Buenos Aires, se desarrolla como consecuencia de las inundaciones que ocurrieron el 2 de abril del año 2013. Su objetivo era ensanchar y canalizar dicho arroyo y, como consecuencia, la relocalización de las familias que viven sobre sus márgenes. La complejidad de las obras hidráulicas y de construcción de viviendas se torna relevante a la hora de articular con la población. Al no respetar un protocolo de acción y coordinación con los vecinos y las vecinas en función de quiénes, cómo y cuándo relocalizarse, este proceso deja de lado un derecho fundamental que es el acceso a la información. Como consecuencia de desconocer los plazos de las obras y de las mudanzas, tanto las vidas como las subjetividades y los proyectos empezaron a quedar sometidos a la incertidumbre e indeterminación. Consecuentemente, como el proceso no ha sido realizado según lo planificado por los organismos de gobierno correspondientes y la comunidad del barrio ha sido relocalizada abrupta y violentamente, nos vimos obligados/as a suspender la práctica y repensar un plan de acción.

Segundo acontecimiento: las prácticas de política partidaria excluyeron a las de extensión

Las prácticas extensionistas se venían realizando de forma habitual hasta que sucedieron dos acontecimientos que determinaron un antes y un después en La Islita, y que están íntimamente relacionadas con el proceso de relocalización.

Ambos acontecimientos están vinculados a un vecino a quien vamos a referenciar como un actor político al que suele denominarse comúnmente “puntero”. Este nunca intercedió con el equipo, el manejo de la situación lo realizó con el referente del CCEU, primero manifestando disidencia y prohibición, y posteriormente, violencia y expulsión. La primera disidencia sucedió por los festejos del día del niño. El CCEU decidió organizar y festejar

este evento en una plaza cercana al barrio de La Isleta, pero el puntero no lo aceptó, porque él ya lo había festejado dos semanas antes. Al enterarse del evento interpeló al referente invitándolo a abandonar el barrio. Pero luego de varios encuentros en los cuales se le explicaron las intenciones, quiénes somos y qué hacemos, sus prepotencias cedieron y continuamos con las actividades de extensión.

La segunda disidencia sucedió durante el proceso de relocalización. Se tejieron redes de cogobierno entre diferentes instituciones responsables de llevar a cabo dicha operación: el Instituto Provincial de la Vivienda, la delegación local, las empresas constructoras encargadas de la edificación del Barrio Nuevo y las empresas de obras hidráulicas responsable del ensanchamiento del arroyo El Gato. Mientras las obras fueron avanzando, el equipo continuó sus actividades con normalidad. Pero al momento de las primeras mudanzas, diversas familias, vecinos y vecinas empezaron a expresar ciertas dudas: ¿dónde nos llevan?, ¿qué sucede con mi casa?, ¿quién se hace cargo de mi inmueble; del tiempo y el dinero invertido en él? Ante estas preguntas y demandas, los referentes del CCEU decidieron consultar a las autoridades del Instituto Provincial de la Vivienda por el estado de las obras y brindar el apoyo necesario para poder realizar la relocalización de las familias de la forma menos abrupta. Las autoridades no demostraron interés conciliador y además explicitaron la falta procedimental para desarrollar dicha obra, no respetando el protocolo que ayuda a los vecinos y las vecinas a organizarse para poder proyectar sus vidas. Ante la insistencia de la Universidad en la posibilidad de coger y brindar información, apareció en escena el puntero, quien esta vez actuó de forma determinante y violenta, echando del barrio al referente del CCEU.

Aparentemente las autoridades provinciales delegaron parte de su dominio, control y regulación de las familias a las que se debía relocalizar en esta persona, que según el decir de los vecinos ejercía diversas prácticas de política partidaria: recibir subsidios, tramitar y gestionar altas y bajas de planes, repartir insumos, comestibles y en ocasiones, organizar cortes en el camino Centenario ante dificultades con los servicios públicos. Este sujeto era quien administraba la entrada y la salida del barrio. Pudimos saber por una vecina, que antes de nuestro trabajo, concurrían todos los domingos

a La Isleta chicos y chicas de la organización Patria Grande, que realizaban actividades recreativas y lúdicas hasta que un día el puntero decidió desalojarlos.

Por estos sucesos, junto con los referentes del CCEU decidimos cambiar las estrategias y reconfigurar las acciones, y encontramos como posibilidad abordar dos problemas del PAI que están en estrecha relación con el club Sacachispa. Así, a partir del mes de octubre de 2017, el equipo empezó a realizar sus actividades en el Club, intentando mejorar las instalaciones deportivas y enriquecer su predio.

Tercer acontecimiento: los dos CCEU

Tanto la relocalización como la relación con el puntero del barrio vinieron a interpelar al proyecto; así, identificamos dos primeras y grandes dificultades: 1) la relocalización y la relación con el puntero de La Isleta nos llevaron a suspender la práctica y generar nuevas redes de vinculación y diálogo en el Barrio Nuevo; 2) hacia el interior del proyecto significó repensar la práctica y dividir nuestra actividad redoblando los esfuerzos para sostener las actividades en el club Sacachispa y en el Barrio Nuevo.

Por lo tanto, y atendiendo a esta coyuntura, el equipo, tomándole el pulso al problema, decidió hacia fines del 2017, abocarse a reconfigurar un nuevo proyecto que tomara como apuesta fundamental el acompañamiento y conocimiento del Barrio Nuevo, en el marco de un proceso de relocalización de viviendas con el consecuente sostenimiento de las actividades con aquellos niños y aquellas niñas que participaban en La Isleta, e iniciar el entrenamiento de una categoría de fútbol infantil en el club Sacachispa. Este proceso comportó una situación especial a abordar, relacionada directamente con el flujo constante de familias de un territorio a otro, lo cual desdibujaba y solapaba constantemente los límites, reconfigurando los espacios e interpelando el cotidiano de cada vida, de cada grupo social, de cada institución y, en nuestro caso, de cada apuesta educativa en el intersticio y en la frontera de ambos centros comunitarios. Por consiguiente, y a partir de lo planteado, la sistematización se organizará en dos relatos

simultáneos en los cuales intentaremos mostrar los cruces que se presentaron entre ambos CCEU.

Primer momento: El traslado de La Islita a Barrio Nuevo

Hacia los meses de más frío, junio/julio de 2017, los organismos públicos provinciales comenzaron a trasladar a las familias desde el viejo barrio de La Islita al incipiente Barrio Nuevo, localizado atrás del mercado central, perteneciente a la delegación de Ringuélet e inserto en el área de influencia y actividades del CCEU N° 6.

A través de un sistema de postas, las unidades familiares fueron trasladándose desde las casas en donde vivían a las prefabricadas, y de allí finalmente —en un tiempo no establecido con claridad— a las viviendas de material definitivas. Los tiempos de obra son políticos, dependen de las empresas contratistas, de los convenios que se van pautando y de la coyuntura. Si la empresa hidráulica avanzaba y ensanchaba el arroyo 20 metros, pues esas familias que vivían en los márgenes deberían mudarse a las viviendas provisorias y ver el derrumbe de sus casas de La Islita. Pero si las definitivas aún no se habían terminado, estas personas no tendrían casas provisorias para vivir, ya que el sistema de relevos quedaría trunco por sobrepoblación en uno de sus eslabones.

Esta situación presenta ciertas particularidades. Las familias sobrellevan circunstancias de incertidumbre, miedos, dudas y pocas certezas. No saben si dejar lo viejo o tomar lo nuevo. Para muchos es una nueva oportunidad; para otros, un volver a empezar. Pero lo inevitable sucede y la topadora pasa igual. Devienen el desarraigo y los alejamientos; apenas se conocen entre vecinos y vecinas, existe poco diálogo y un desconocimiento del lugar y las instituciones cercanas. Las principales dificultades que esto planteaba al proyecto atravesaban, por un lado, la inserción, conocimiento, vinculación y tejido de nuevos lazos en un espacio diferente; por otro lado, se sumaba otro espacio de trabajo, con lo cual se duplicaban las necesidades, requerimientos y el accionar.

Acompañando el proceso, el día jueves 3 de agosto de 2017 el equipo llevó a cabo su primera clase en una gran montaña de arena que el Instituto de la Vivienda dejó para impedir futuras usurpaciones. Montaña que —paradójicamente— anunciaba una ampliación de los márgenes del proyecto que suponía un nuevo espacio a conocer y con el cual vincularse, y que al mismo tiempo nos presentaba nuevos desafíos que señalamos como un futuro eje de trabajo.

Decidimos terminar el año acompañando a los chicos y las chicas con los/as cuales veníamos trabajando, escuchando sus problemáticas e intentando jugar en los espacios donde se podía o que estaban en mejores condiciones.



Segundo momento. Barrio Nuevo: reconfigurar el proyecto

Iniciado el año 2018 reconfiguramos el proyecto apostando a una reinención permanente, y decidimos establecer una apuesta educativa que lograra abordar las problemáticas propuestas en el PAI para el año de trabajo, tales como:

- Insuficientes propuestas artísticas, culturales y deportivas, sostenidas en el tiempo, para jóvenes del barrio.
- Falta de propuestas de actividad física para adultos del barrio.

- Falta de propuestas de prevención ante la incidencia de problemas de salud como la diabetes, hipertensión, obesidad o sobrepeso en adultos del barrio.
- Relocalización de viviendas hacia el barrio nuevo en El Mercadito por el avance de la obra hidráulica del arroyo El Gato. Problemáticas derivadas.
- Problemas de integración y convivencia entre vecinos relocalizados —en distintas etapas— al Barrio Nuevo.
- No hay espacios públicos de convergencia para la integración de las familias relocalizadas.
- Faltan propuestas en cuanto a la planificación/construcción social del espacio urbano (obras básicas de urbanización: puente ferroviario, accesos asfaltados, conexiones con otras zonas del barrio, espacios verdes).
- Ausencia de espacios públicos para el desarrollo de actividades deportivas.
- Conflictos, situaciones de violencia y discriminación entre vecinos del barrio.
- Dificultades en la vinculación/inserción de los vecinos relocalizados en las instituciones de zonas aledañas al barrio nuevo.
- Faltan propuestas de contención, acompañamiento y asistencia psicológica de las familias relocalizadas, teniendo en cuenta los padecimientos subjetivos que este proceso genera.

A partir de ellas, tomaremos cuatro aspectos relevantes con el objetivo de narrar el trabajo de intervención realizado, de carácter transversal y multiactoral.

Generación de vínculos: formación del equipo de fútbol femenino

Este aspecto es fundamental si tomamos en cuenta que la conformación de este Barrio Nuevo es muy diversa: abarca gente de diferentes lugares de la ciudad de La Plata, principalmente las familias afectadas por las inundaciones, pero también de la provincia de Buenos Aires, del interior y exterior del país. Creemos que este aspecto incide en una nueva trama

de relaciones, volviendo relevante la formación de vínculos y lazos afectivos entre niños, niñas y familias en el proceso de inserción territorial. Nuevos vínculos que son primordiales para poder realizar el proyecto, sin los cuales sería imposible su ejecución.

Mudar de territorio hizo reposicionar la apuesta educativa. Hacia fines del mes de marzo de 2018, el equipo de trabajo interpretó que las condiciones estaban dadas para retomar las prácticas; sin embargo, no fue así. Las familias y las mujeres estaban instaladas, pero no habitadas por y habituadas al barrio. Las nuevas distancias, los cambios institucionales (diferentes escuelas), los avatares del nuevo barrio (calles intransitables y largos barrizales), en fin, la nueva vida les imposibilitaba reunirse. El equipo de fútbol femenino aparentemente conformado en La Islita se desarmó, y nosotros asimilamos que perdurar por perdurar no era la solución. Comprendimos que con la relocalización no solo se comienzan nuevas y distintas subjetividades, amistades, conflictos, alianzas, relaciones y rumores, sino que se renuevan y abandonan prácticas, acciones, comportamientos y formas de hacer y pensar. Ante los continuos fracasos de las convocatorias debimos resignificar una vez más la propuesta y decidimos sostener la práctica, pero invitando a otras mujeres a integrar el equipo de fútbol.

En abril, y utilizando una estrategia bastante arriesgada, comenzamos por el final: convocamos a un torneo de fútbol femenino. Esta apuesta fue arriesgada por varios motivos: primero, miedo al fracaso; segundo, el proceso de transferencia entre las vecinas y el equipo de extensión. Si bien conocíamos a varias y siempre obteníamos de ellas un sí ante cada propuesta, a la hora de los hechos todo era más complejo; tercero, difícilmente un torneo logre llevarse a cabo sin partidos previos, sin entrenamientos y sin conocimiento de las participantes. Pero esta vez había una variable que desconocíamos. Apareció en escena una vecina con quien que hasta ese momento nunca nos habíamos cruzado. No provenía de La Islita y en los espacios que solíamos estar nunca la habíamos visto. El Barrio Nuevo tiene seis referentes, uno por manzana. Ella es la referente de la manzana "E", y fue la condición de posibilidad para hacer el torneo. Motivadora, alegre y siempre dispuesta, se cargó al hombro la difusión entre las vecinas del barrio.

Gracias a ese torneo reducido, fugaz y “poco” convocante, pero torneo al fin, se sumaron varias vecinas a la práctica y se formó de inmediato un nuevo grupo de WhatsApp. Dispusieron día y lugar de entrenamiento: los sábados de 15:00 hs a 17:00 hs en una de las manzanas ocupadas con montañas de tierra, que poco a poco se fue transformando en un prototipo de cancha. Luego de cuatro meses y de haber logrado algunos entrenamientos específicamente de fútbol y/o encuentros amistosos, se llegó a una concurrencia fluctuante de mujeres, niños y niñas en las clases. La demanda fue en aumento, niños y niñas querían jugar. Al principio asistimos como podíamos, y luego entraron todos: mujeres, niñas y niños. La excepción fueron los varones adultos.

Aprovechando a las referentes de cada manzana dimos difusión a la actividad y a través de largos momentos de diálogo fuimos conformando un grupo que empezó a jugar al fútbol. Rápidamente el número ascendió a diez participantes, y las ganas de todas hicieron que se sumaran dos días de entrenamiento a partir del mes de agosto: martes y viernes de 17:00 hs a 19:00 hs, además de los sábados de 15:00 hs a 17:00 hs.

Luego empezamos a mirar más allá del campo de intervención en el que estábamos y decidimos investigar si había otros equipos de fútbol femenino. Las jugadoras nos hablaron de un club en Tolosa: Comodoro Rivadavia y rumorearon con las Tolosanas, pero con este último nada pasó. El equipo del Barrio Nuevo coordinó a través de la profesora un encuentro amistoso con Comodoro Rivadavia, el cual sirvió para nivelar, encontrarse, compartir y competir. El fútbol femenino siguió en ascenso y se dispuso hacer un triangular con el equipo del Delfín Azul y el de Comodoro Rivadavia. Así, tres equipos de fútbol femenino disputaron un torneo en el marco de una jornada cultural en el Barrio Nuevo. En el mes de septiembre, con motivo de los festejos atrasados del día del niño se coordinó una jornada solidaria con el plantel de fútbol femenino de la UNLP, que realizó una colecta de juguetes destinados a niños y niñas del Barrio Nuevo. Al mismo tiempo las vecinas referentes del barrio decidieron juntar dinero con la venta de empanadas para comprar juguetes y junto al proyecto de extensión convocaron a dos torneos de fútbol, uno masculino y otro femenino (en el

cual también fueron partícipes jugadoras de la UNLP). Por último, y producto del compañerismo entre las jugadoras del Delfín Azul y el Barrio Nuevo, se realizó una visita con picnic a la República de los Niños, que constituyó el cierre de un año 2018 de encuentro, juegos y deportes.



Generación de espacios para nuevos vínculos afectivos entre los participantes

Dada la conformación de lugares de encuentro para realizar actividades lúdicas y deportivas se configuraron nuevas relaciones con los espacios públicos. En este caso en particular, el sitio de la práctica se caracteriza por un tránsito constante de gente, carreros y familias, dado que está ubicado en el centro de las manzanas con viviendas. Esta situación imprime la peculiaridad de estar a la vista de todos y todas, y a la vez ayuda a la convocatoria y muestra las actividades realizadas a quienes pasen o estén por allí. Pero además, existe una gran falta de espacios públicos, infraestructura o soportes edilicios de cualquier tipo hacia el interior del barrio que posibiliten llevar a cabo actividades deportivas y de recreación.

Al tiempo que el equipo de fútbol femenino lograba insertar su práctica en el Barrio Nuevo, se generaba un avance urbanístico que iba cimentando usos y sentidos en la creación de espacios públicos. Si bien el grupo de extensión sabía qué práctica quería fomentar y qué saber quería poner en disputa, no tenía en claro todo el potencial que se podía desplegar a

partir de la práctica del fútbol femenino. Este fue legitimando poco a poco un espacio y apoderándose de un territorio.

Un espacio es una geografía deshabitada que a partir del uso y sentido de las personas, va tejiendo un camino donde habita una lectura de huellas. Cuando algo se lee, hay un lugar. Habitar es otorgar sentido al uso que damos de los espacios. El fútbol femenino en el Barrio Nuevo no solo resignificó una cancha de fútbol delimitando y habitando un pedazo de hectárea signada por montañas de arena, marcas de camión y pisadas de caballos de carreros, sino que supo tejer en ese sentir del jugar las sensaciones y pasiones de un deporte popular. Paso a paso, ellas lograban decir algo más.

Promoción y defensa de derechos

Aprovechando el empuje que habían logrado con la legitimación de un espacio de uso colectivo se empezaron a pintar los bancos, a colocar plantas y a reclamar por mejoras urbanísticas. De pronto, más vecinos se sumaban a los reclamos para mejorar las condiciones del barrio, ya sea referidas a la convivencia ciudadana como a las urbanísticas y edilicias —reductores de velocidad, luminarias, seguridad, paso a nivel, plazas, espacios culturales—, y en los servicios públicos (Edelap/Camuzzi), entre otras. Pero, al tiempo que los vecinos exigían estas garantías con cartas al delegado, llamadas a la policía, recolección de firmas y cortes en la avenida 520 y 1, el equipo de educación física se iba formando en su participación institucional y hacía llegar parte de estas demandas a la mesa barrial, que retransmitía y aportaba algunas alternativas de solución. A partir de este diálogo entre la comunidad y las instituciones se empezaron a realizar jornadas deportivas en las cuales, además de competir, se aprovechaba para difundir y firmar petitorios con demandas articuladas a través del defensor del pueblo.

Finalmente, y como resultado de la multiactoralidad que proponen los CCEU, a partir de las iniciativas de la comunidad acompañadas por el equipo —en acciones conjuntas y coparticipativas— se llegó a la obtención de la personería jurídica para el comedor del barrio, “El refugio del

puente". Cuando arribamos al barrio este comedor era el único espacio de intervención colectiva, y quizá siga siéndolo durante un tiempo. Luego de varios meses de trabajo conjunto en el que la amistad y el cariño siembran la confianza, el equipo de extensión decidió acompañar el apuntalamiento institucional del comedor, colaborando en la consecución de la personería jurídica. Para esto el equipo debió apoyarse en las mujeres que sostuvieron desde principio de año los diferentes reclamos y exigencias ciudadanas. Ese grupo está formado por mujeres paraguayas que provenían de La Isleta y por mujeres argentinas que residían en otros sectores del Gran La Plata; el mismo grupo que supo impulsar el avance de la cancha de fútbol, organizó los petitorios y en este caso, pasaría a integrar el estatuto de la personería, a la cual se sumaría una integrante del proyecto.

Pero este camino no está hecho solo de buenas intenciones. Catorce mil pesos (\$14 000) se debían pagar al Estado para poder funcionar bajo reglamento. El fútbol sería la punta de lanza para seguir convocando a la participación ciudadana. Las referentes empezaron a vender comidas regionales para juntar ese dinero y en tan solo cinco meses consiguieron la suma para pagar los gastos. Así, la personería jurídica de "El refugio del puente" fue formalmente otorgada en diciembre de 2018.

Cuerpo, deporte y arte como prácticas de inclusión y emancipación

Producto del trabajo sistemático que sostuvo el equipo de extensión y de los fuertes lazos generados con la comunidad, principalmente con el grupo referente de mujeres, se fue gestando en el Barrio Nuevo una representatividad con una trama cultural que se vislumbró en diversas jornadas. A ellas se sumaron otras disciplinas e instituciones aportando al abordaje integral e interdisciplinario, que manifestó un sentido crítico hacia las políticas que ponderan el individualismo, el nihilismo y el biologicismo como únicas formas de existencia.

Durante los meses de marzo y abril de 2018 la violencia empezaba a preparar el escenario. En los medios de comunicación el narcotráfico y las "entraderas" marcaban el *rating*. En un contexto político y económico

que no paraba de castigar a los sectores más vulnerables de la sociedad, el barrio era el ámbito ideal de la pornografía mediática. En un país que ahora ponderaba el olvido por sobre la memoria y la ficción sobre la realidad, cada primer plano del Barrio Nuevo se brindaba para la industria del espectáculo.

Liberada la zona, o nunca ocupada, se sucedieron días de fuego cruzado entre dos grupos de diferentes sectores del barrio de Ringuélet. Las autoridades se “pasaban la pelota”: el Instituto de la Vivienda decía que esa no era su competencia, el Ministerio de Seguridad no daba respuesta y la Intendencia solo quería cortar la cinta de las casas nuevas. Los vecinos, cansados de los tiroteos nocturnos y de la liberación de la zona, volvieron a movilizarse y otra vez cortaron la avenida 520 exigiendo seguridad y mostrando ante las cámaras de televisión los cartuchos de las balas disparadas. Rápidamente los posteos se viralizaron, mostrando los huecos que dejaban las balas en las habitaciones y los gritos de los protagonistas en medio de las balaceras.² Durante 20 días se instaló el mayor operativo antinarco³ que la ciudad haya visto: tanquetas, helicópteros, drones y uniformados de distintas escuadras de la Provincia evidenciaron el lado oscuro de la “vecinocracia” en favor de las prácticas disciplinadoras y punitivistas (Rodríguez Alzueta, 2016). El *rating* en las redes subió y con ello abrió el paso a la persecución, discriminación y estigmatización constante de los pibes del barrio.

Noche y día se registraba quién entraba y quién salía del barrio. Se realizaban allanamientos a toda hora y se perseguía a los pibes en busca de drogas o hechos delictivos. El control del barrio estaba a la orden del día. Si el gobierno no apostaba a fomentar actividades culturales, deportivas y/o artísticas, ¿a qué apostaba? Si construía solo casas y calles, ¿qué construía? Si no hacía plazas, clubes o teatros, ¿qué hacía? El Barrio Nuevo vino a ocupar un lugar neurálgico en una zona desprotegida durante años,

2 “Ahora estoy arriba de mi casa con un rifle” (frase de la canción Mi próximo movimiento, del conjunto de rock El mato un policía motorizado).

3 <https://www.youtube.com/watch?v=NzjZXky5wtc>

que además de unir dos sectores en disputa (“el Mercadito” y “la 514”), constituyó otro en sí mismo: el Barrio Nuevo y sus descampados.

Ante esto, el proyecto una vez más apelaría a la multiactorialidad del CCEU. Pasado el megaoperativo, el equipo de extensión decidió gestar una iniciativa denominada “Alta Letra”. Para poder hacerla se convocó a artistas independientes que pudiesen plasmar una obra que fuese narrada desde los techos de las casas.⁴ Junto a la comunidad arrancaron largas jornadas de trabajo, difusión, convencimiento y disputa. En la esquina se veían vecinos discutiendo el sentido de la obra, defendiendo una frase para ser pintada en su manzana o renegando por el sin sentido de una opereta que solo sería vista desde un avión. Estas y otras disidencias manifestaron una tensión interna por la legitimidad de una obra que viralizaría un sentir barrial en contra de un sistema opresor; disputando sentidos y representaciones entre los vecinos que hasta hacía muy pocos días lo único que querían era acabar con el delito de una manera muy estigmatizadora. Se reunieron el deporte y diferentes artistas bajo un mismo problema.

Durante un fin de semana se abrieron las casas y se pisaron los techos para poner dos frases en dos manzanas: “Ningún pibe nace chorro” y “Violencia es mentir”. Durante tres días las brochas pasaron de niño en niño, de vecino en vecino, dibujando encuentros y solidaridades. Hacia el último día, un torneo de fútbol femenino disponía los cuerpos al hermoso festín del juego. Mientras disfrutamos las pinceladas finales, desde lo alto aprovechamos para guardar en la retina lindas imágenes de la maratónica jornada: a una cuadra veíamos a las chicas jugando un picadito; frente a la cancha estaba el *gazebo* donde se invitaba a firmar los petitorios por accesos, luminarias y medicamentos para el Centro de Atención Primaria de la Salud N.º 15. Aproximando la vista aparecía un grupo de pibes y pibas bailando cumbias y sobre un castillo inflable jugaban las niñas y los niños. En un rato comenzaría el hip hop y la viejita que estaba en el fondo haría su show.

4 <https://www.lanacion.com.ar/2166822-los-misteriosos-mensajes-escondidos-techos-barrio-pobre>

Pero eso sería luego. Aún estábamos en la sílaba “rro” de la última palabra de la frase “Ningún pibe nace chorro”. Estábamos en la casa de la abuela del pibe que en segundos sería expuesto por los diferentes medios de comunicación y retransmitido para los conocidos y allegados vía WhatsApp. Sin susto y sin miedo no hay encierro, sin encierro no hay consumo, y con consumo hay espectáculo. Y la industria de los medios de comunicación no descansa. Parecía que alguien estaba manejando los hilos de nuestras vidas. Telefé mostraba una y otra vez el video de una cámara de vigilancia que registró un asalto en el barrio de Ringuelet, donde un joven le robaba violentamente el auto a un viejito. En la escena aparecía la mujer del señor junto a su nieto de 12 años queriendo interceder. El drama se tensaba, pero el ladrón logró tirar al piso al dueño del auto y, acompañado por dos pibes más, escapar a toda velocidad del lugar. En el momento en que recibimos el video, estábamos en el techo de la casa de su abuela. A los pocos días del robo el chico cumpliría la mayoría de edad y sería intensamente buscado. Una vez detenido, confesó que era utilizado como mano de obra para delinquir por el servicio comando de patrullas de La Plata. La contrahegemonía cultural nos demostraba en la cara que las grandes victorias pueden ser una constante derrota.



Las repercusiones de la jornada “Alta Letra” fueron muy buenas. También, fruto de un Estado ausente y un barrio alerta, se decidió hacer una jornada más en el mes de noviembre de 2018. Esta vez se organizó una actividad denominada “Alto Acceso” destinada a visibilizar la ausencia de accesos y comunicación entre los barrios, con amplia participación de vecinos y vecinas. Siguiendo la misma lógica interdisciplinaria de las

jornadas precedentes, se encaró una nueva propuesta: se pintaría una manzana más y se leería desde lo alto la frase: “Menos balas, más escuelas”. Pero el núcleo de la actividad fue un ejército de “hormigas” (vecinos y vecinas), llevando cartones sobre las cabezas, donde desde lo alto se leía la palabra ACCESO junto al dibujo de una flecha de tránsito. Este ejército de vecinos y vecinas camina hacia el paso a nivel de las vías del tren que, al llegar, chocan y rompen sus afiliaciones por no encontrar un camino a seguir. El conjunto, el colectivo conformado por ese cartel se desarma perdiendo sus horizontes, sus destinos, sus caminos, sus proyectos. La representatividad logró su cometido y fue acompañada por una serie de entrevistas a referentes del lugar que explicaban la necesidad de contar con un acceso para el barrio. El video llegó a las autoridades locales, quienes respondieron en el mes de febrero de 2019 con la materialización del paso peatonal debajo de las vías del tren.

Finalmente, en el mes de diciembre de 2018 nos convocaron desde la Defensoría del Pueblo para participar en el armado de una propuesta mural junto al Organismo de Niñez. En el mural se retrataba a una mujer jugando al fútbol y a un costado se leía la frase insignia de la Defensoría, que dice “Tus derechos no están pintados”. Esta actividad reflejaba el trabajo anual de 2018 que realizó el equipo de extensión acompañando a las mujeres en una práctica hegemónica y exclusivamente destinada a los hombres.



En virtud de poder pensar las prácticas corporales para llevar adelante el proyecto, nos interesa señalar los siguientes obstáculos que se nos presentaron en el Barrio Nuevo.

El primero de ellos fue abordar una gran demanda de actividades lúdicas, deportivas y culturales que desbordaban las posibilidades del equipo. Entendemos que este punto tiene que ver con la falta de propuestas deportivas y culturales para este sector del barrio y el escaso número de extensionistas, que implica poca capacidad para absorber de manera óptima la demanda de tantos niños, niñas y jóvenes. Consecuentemente, consideramos importante buscar estrategias que permitan problematizar estas demandas, como también poder incrementar la cantidad de extensionistas, propuestas alternativas y nuevos proyectos. Creemos que esto es posible porque la Universidad Nacional de La Plata es una de las casas de estudios más comprometidas con la realidad social de los sectores desprotegidos, y porque cuenta entre sus estudiantes con jóvenes que poseen determinación y compromiso social. Aun así, entendemos que la voluntad no cambia el mundo sino las condiciones materiales de existencia, con lo cual la subsistencia de propuestas como la nuestra es limitada y destinada a perecer.

Otro de los obstáculos que el equipo identificó se vincula con la escasa intervención social en el Barrio Nuevo para abordar la multiplicidad de demandas de los vecinos y las vecinas. Cuando no hay suficiente asistencia, acompañamiento social y profesional dentro del barrio para atender las múltiples y diversas problemáticas que atraviesan las familias se ve afectada la garantía de los derechos humanos en general. Las soluciones planteadas por el gobierno local son insignificantes y a medias tintas. Luego de los petitorios, colocó una dependencia de Desarrollo Social y un destacamento policial; ambas son oficinas de derivaciones en donde no se puede denunciar, ni tramitar ni ejecutar decisiones, y, por lo tanto, no son funcionales a las demandas de la gente. Respecto a las obras públicas de mejoramiento edilicio y urbano, el barrio se encuentra en malas condiciones, con poca luminaria, sin accesos y comunicación vehicular hacia las principales arterias de la ciudad o hacia los barrios aledaños. Actualmente cuenta con seis hectáreas con servicio de gas, pero sin habitar, repletas de montañas de

arena para impedir usurpaciones. No hay espacios recreativos, deportivos y culturales. No hay propuestas para el sector que trabaja con animales a tracción ni de oficios para los y las jóvenes del barrio.

El Club Sacachispa en el CCEU Ringuelet: una apuesta a sostener las actividades de extensión

A partir del mes de octubre del año 2017, debido a los incidentes acontecidos —y ya narrados— en La Islita, el equipo acudió al Club Sacachispa y decidió abordar otros problemas que no estaban en el proyecto original, pero que sí figuraban en el PAI 2016: las dificultades para sostener la participación de los niños del barrio en las propuestas educativas y artísticas implementadas en el Club Sacachispa, y el deterioro y falta de mantenimiento de las instalaciones del mismo. En este sentido, desde el proyecto se realizó un acompañamiento institucional con la intención de fortalecer el vínculo con los miembros del club y planificar para el año 2018 un dispositivo interno abocado a lo disciplinario: fútbol infantil. Se colocó el foco en el diálogo con los referentes del club y en el mejoramiento edilicio. Hacia finales de año el equipo participó de: a) una jornada de limpieza, mejoramiento y organización del predio junto a los integrantes del club y a los equipos extensionistas del CCEU, cuyo resultado fue la extracción de postes y juegos viejos para poder proyectar la construcción de una cancha de vóley; y b) la organización de la fiesta de cierre de año del club. Asimismo, se construyó una óptima relación con el referente del club y se logró gestionar donación de material deportivo para el mismo. Hacia mediados de febrero del año 2018, y una vez aprobado el proyecto de convocatoria específica, el equipo retomó sus actividades en el club.

Como en los apartados anteriores, presentamos aquí las consideraciones que estimamos más relevantes a partir de la experiencia del año anterior, los problemas identificados en el PAI, los objetivos propuestos y los resultados esperados e indicadores de logro del proyecto.

El PAI pone a consideración las siguientes situaciones que se busca abordar y problematizar en el proyecto:

- Insuficientes actividades culturales y deportivas para jóvenes del barrio.
- Dificultades para sostener la participación de los niños del barrio en las propuestas educativas y artísticas implementadas en el Club Sacachispa.
- Dificultades para sostener el espacio de la Mesa Barrial, con participación de referentes institucionales, vecinos del barrio y equipos de la Universidad.
- Deterioro y carencia de mantenimiento de las instalaciones del Club. Faltan espacios para llevar adelante actividades educativas.
- Dificultades para comunicar/difundir las actividades de fútbol infantil y otras en el Club.

Gracias al vínculo establecido con los referentes del Club durante el año 2017, nos convocaron para trabajar de forma sistemática en fútbol infantil con las categorías 2008/09 - 2010/11 los días martes y jueves de 18:00 hs a 19:30 hs, y participar el sábado en el torneo de fútbol infantil. El equipo de extensión tomó la decisión de iniciar el trabajo con ambas categorías, pero hacia mediados de año y por motivos laborales de los integrantes (corresponde aclarar que el trabajo de extensión y las tareas en el Club Sacachispa son ad honorem), no se pudo continuar con las categorías 2008/09 y nuestra participación se limitó a la categoría 2010/11.

El trabajo estuvo abocado a la convocatoria de los niños, ya que durante la primera mitad del año no se pudo completar la formación del equipo, lo cual disminuía notablemente el ánimo de todos (equipo de extensión y actores del Club). A partir de aquí, se decidió la instalación de dos sedes del club en el Barrio Nuevo, a través de las mujeres con las que veníamos trabajando. La intención fue ampliar la participación de los niños y encontrar mecanismos de ayuda entre los padres para poder acompañar a los chicos al Club. Sin embargo, estas sedes no funcionaron y nunca se logró llevar a cabo su seguimiento. Evidentemente la relocalización había

afectado también a la vida del Club. La mayoría de los niños que concurrían al Sacachispa vivían en La Isleta y ahora lo hacían en el Barrio Nuevo. Las distancias más largas impedían su participación, principalmente la de los más chiquitos que eran quienes no podían ir solos.

Aun así, con el esfuerzo del trabajo de extensión, la actividad logró atravesar esta dificultad y se sobrepuso a la circunstancia, pero dentro de la institución las cosas no lograban salir bien. A medida que nos íbamos interiorizando sobre la vida política del Club, se visibilizan situaciones incómodas de abordar para un equipo extensionista. Si bien el Club siempre fue (y es receptivo) al trabajo con la Universidad, estas falencias se circunscribían al plano doméstico de la institución y a una lógica tradicional y reproductivista que presentan sus autoridades. Creemos que estos obstáculos obedecen a:

- Inconvenientes idiosincráticos de los delegados en relación con una práctica deportiva. Se consideran diferentes y muy diversas concepciones del entrenamiento: ¿qué entrenar y para qué? Dificultades para desarrollar una práctica a través del juego o en sí mismo.
- Débil concepción política de la institución en cuanto al deporte y a un esquema de acción planificado.
- Falta de espacios para desarrollar actividades deportivas (charlas y conferencias, preparación física y entrenamiento físico/muscular).
- Falta de materiales deportivos.
- Poca consideración respecto de la higiene y la limpieza del Club por parte de las personas que lo habitan.
- Falta de coordinación con los delegados del Club para trabajar sobre un proyecto en conjunto.

Si bien durante gran parte de este proceso la distinción entre extensionistas y delegados pudo haber afectado el vínculo y la coordinación de las actividades para las mejoras del Club, el equipo hace hincapié en un limitante, que es aquel que pesa en la mayoría de los clubes de barrio y que

responde a una lógica paternalista y jerárquica de hacer y obedecer. Ante estas prácticas, plantear propuestas y formas participativas de trabajo que apuesten a desarticular ese funcionamiento permitiría la continuidad de un trabajo de extensión en el Club Sacachispa.

Conclusión

Para finalizar este trabajo, podemos aseverar que las apuestas extensionistas nos colocan ante realidades muy complejas y disímiles. Revisando nuestras propuestas notamos que abarcamos dos campos de intervención que, a grandes rasgos, se encuentran atravesados por problemáticas similares que repercuten hacia el interior de cada contexto de formas muy distintas. Tanto el Club Sacachispa como el Barrio Nuevo debieron reorganizar sus actividades cotidianas frente al proceso de relocalización, y como consecuencia, el equipo logró resultados muy dispares.

En el Barrio Nuevo, un fuerte compromiso social vinculó nuestro trabajo a un proceso sumamente enriquecedor. En cambio, en el Club Sacachispa creímos que la relocalización era un problema, pero con el paso del tiempo pudimos diagnosticar que los principales obstáculos obedecían a diferencias o limitaciones internas del Club.

En principio, pensamos que en el Club Sacachispa nos esperaba un mejor —o al menos más cómodo— año 2018. Dentro de un club, con un público cautivo y con una propuesta precisa, sería más fácil trabajar sobre tierra fértil y lograr óptimos resultados. Todo lo contrario pensábamos respecto al Barrio Nuevo: sin un espacio conformado, con un amplio margen de error en cuanto a una propuesta determinada y con un público renovado y potenciado, las metas se tornaban inciertas y poco determinadas. Sin embargo, la realidad y su dinámica tiñeron de variados colores y nutridas propuestas a ambos espacios.

Pero cuando volvemos al proyecto y revisamos el objetivo general nos queda la tranquilidad de haber ejecutado un trabajo posible. El equipo se propuso favorecer el respeto por la diversidad entre las comunidades que

conforman los barrios con el fin de promover e impulsar condiciones para la adquisición de bienes culturales, simbólicos y materiales que contribuyan a mejorar la calidad de vida y el acceso a los derechos de los niños, niñas, jóvenes del barrio La Islita de Ringuelet y el Barrio Nuevo en El Mercadito. Podemos decir que hay un camino recorrido y constituido entre el proyecto soñado y aquel que es posible llevar adelante todos los días.

En cuanto a contar lo que se hace y recuperar las experiencias, nos gustaría señalar que dicha práctica nos recordó aquello a lo que Giles (1997) hacía referencia cuando señalaba "... me ayudaron a romper (así de violento) la inercia del 'hacer' para poder pensar y escribir" (p. 5). Asimismo, que nos planteáramos que desde nuestra experiencia es necesario ir y venir entre lo soñado y lo posible, revisar y atender lo que se hace, piensa y dice desde la extensión en función de poder transformar la realidad en los espacios de intervención.

Referencias bibliográficas

Crisorio, R. (Dir.). (2016). *Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando las prácticas corporales* (Proyecto de Extensión). Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Dirección de Políticas Sociales (2016). *Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. Planes anuales de intervención 2016*. La Plata: Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/62/6162/9a8c09eabcd9d7f619a-879d36d23640b.pdf>

Giles, M. (1997). De la idealidad soñada a la realidad vivida. La historia sin fin. En Furlán, A. y Pavía, V. (comp.), *Los lenguajes de las prácticas*. Buenos Aires: Paidós (aceptado para su publicación).

Rodríguez Alzueta, E. (2016). *La máquina de la inseguridad*. EME. España.



Alfabetización en el cordón hortícola de Abasto: relejendo el mundo como alfabetizadorxs populares

Florencia Musante, María Emilia Nieto

Introducción

A 15 km del casco urbano de la ciudad de La Plata, sobre la ruta 36, se encuentra la Escuela Primaria 70 (EP 70), rodeada de quintas, donde mes a mes llegan trabajadorxs migrantes para buscar mejores horizontes. Estamos en el cordón hortícola platense, en el lugar donde se producen verduras y hortalizas para toda la provincia, esas que consumimos todos los días y que compramos en la verdulería, a precios irrisorios en relación con lo que reciben por ellas sus productorxs. La EP 70 es una de las pocas instituciones que se encuentran en la localidad, y en ella se anuda la riqueza de la educación pública. Si nos detenemos en la ruta podemos ver, a ciertas horas, al piberío con sus guardapolvos blancos, yendo a estudiar. El colectivo ingresa tres veces por día: a la mañana, al mediodía y a la tarde.

En esa geografía y con los pies en el barro —porque basta que llueva un poco para que las calles de tierra se vuelvan pantanosas—, comenzamos los talleres de alfabetización popular en el año 2013. Éramos un pequeño grupo de compañerxs militantes-extensionistas que, con inquietudes educativas, nos comenzamos a juntar, nucleadx por la propuesta de un trabajo territorial de la Corriente Surcos-Siembra¹. Después de unos meses de planificación y relevamiento, iniciamos las tareas de alfabetización. Empezamos con unas pocas personas que se acercaron luego de que les llegara algún volante artesanal, una visita por su casa, o el rumor en los pasillos de la escuela de que lxs adultxs también podían estudiar. Esos talleres de alfabetización que comenzaron con apenas cuatro, cinco personas, fueron de a poco creciendo y transformándose en nuevos espacios. Primero la escuela primaria y luego la secundaria, a la que llamamos Escuela Pública Popular Tinku. Al calor de las asambleas y las reuniones de la escuela popular surgieron más tarde la Casa de las Mujeres y los comedores populares. La educación no puede estar inmune de lo que ocurre en las calles del mundo decía Freire (2005). La educación como un arma para transformar

1 La Corriente Surcos es una organización política que surgió en la ciudad de La Plata, cuyos ejes de construcción se basan en el feminismo, el socialismo y el buen vivir. Desde el año 2019 se constituyó como organización Siembra, ampliando su actuación y desarrollo a la ciudad y provincia de Buenos Aires.

las subjetividades y las injusticias que nos rodean. El desafío fue y sigue siendo hacer de esa una consigna cargada de contenido.

Quienes transitamos estos años como educadorxs y maestrxs² populares en esta experiencia, aprendimos más de lo que teníamos para enseñar. Nos construimos entre las tensiones del conocimiento formulado en la Universidad y el de nuestro pueblo trabajador. Entre los saberes hegemónicos, legitimados y académicos, y esos que las instituciones no reconocen, porque no forman parte de los manuales, de los diseños curriculares, ni de lo que “debe” aprenderse y enseñarse, pero que son los conocimientos que constituyen la realidad, le dan forma y habitan el territorio de nuestro pueblo.

Cuando tuvimos que escribir estas páginas nos preguntamos qué contar de esta experiencia. En tiempos en los cuales el neoliberalismo amenaza con destruir el tejido comunitario, nos empuja a la individualidad y se fortalecen los pensamientos racistas y estigmatizadores, nos pareció que lo mejor era escuchar y aprender de Margarita, Antonia, Eleuteria, Bernarda, Elizabeth, Leydi, Wilfredo y todxs lxs compañerxs que transitaron los talleres. Escuchar y aprender de nuestro pueblo, no para que hable a través nuestro —como si fuese posible— sino porque aun en esa tensión, creemos fundamental recuperar sus saberes y las experiencias que construyeron al calor de los talleres. No darles voz, sino que ellxs nos la den, para hacerla sonar en los pasillos y las aulas de la Facultad.

En estas páginas realizamos entonces un breve recorrido e historización por el proyecto que se concretó a partir de dos experiencias de

2 En *Pedagogía de la esperanza* (2005), Freire realiza una autocrítica a su trabajo y señala: “¿Cómo explicar, a no ser ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay doscientas mujeres y un solo hombre debo decir: ‘Todos ellos son trabajadores y dedicados’? En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico (...) El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo (...) Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria” (2005: 83). Decidimos entonces utilizar la letra “x” como expresión genérica para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización “hombres” y “mujeres”.

extensión: “Alfabetización en el cordón hortícola platense” (2016) y “Alfabetización en el periurbano oeste de La Plata” (2017), y recuperamos los debates y cómo se fueron gestando las propuestas educativas. Además sistematizamos centralmente parte de las producciones elaboradas en el marco de los talleres, aquellas que nos parecen significativas para comprender qué es esto de la alfabetización popular, qué es esto de que el pueblo eduque al pueblo. Problematicamos también nuestro rol como maestrxs y educadorxs populares. Pensamos cómo la experiencia extensionista fue moldeando y transformando nuestro pasaje por la Universidad. Cómo la experiencia en el territorio y los vínculos construidos con lxs alfabetizandxs, forjaron una nueva forma de comprender y ver el mundo, tensionaron lo aprendido hasta el momento, y nos enseñaron a enseñar en esta geografía, latinoamericana y mestiza, a un grupo de estudiantes universitarixs y docentes secundarixs.

Decir la propia palabra

Tuichaitemba'eniko
peokáguijajurõ
hañanderesápe
jarujajukuévo
Pykasuveve. Jarurõavei
ñaneángasãre
sãsoptyuhe
hañandepirére
yyyturesãi³

El equipo extensionista comenzó sus actividades en el territorio en enero de 2013. En estos primeros acercamientos, las tareas consistieron principalmente en el relevamiento y difusión en la comunidad de los talleres de alfabetización que se comenzarían a realizar en la Escuela Primaria 70 (EP 70). Esas primeras actividades se pensaron en el marco de un Espacio

3 Poema en quechua utilizado como material en el Primer cuadernillo de Alfabetización del equipo (2013): “Qué gran cosa es, si llegamos de afuera y en nuestros ojos al venir, traemos el vuelo de la paloma. Si traemos también en el yugo del alma, el suspiro de la libertad, y en nuestra piel la salud del viento”.

de investigación militante⁴ que, como puede verse en uno de los primeros materiales elaborados por el grupo, se proponía:

(...) relevar datos de personas analfabetas como así también identificar raíces de nuestra identidad latinoamericana, actualizar elementos de ubicación geográfica e histórica, conocer sobre recursos naturales y circunstancias de la vida rural o urbana tendientes a aportar a nuestro proyecto popular de alfabetización asentado en la interculturalidad, la interdisciplinariedad y la etnografía. A la vez esta investigación militante nos aportará insumos para la planificación de programas de desarrollo comunitario, educativo, agropecuario, de bienestar ambiental y recreación, que contribuyan a la elaboración de herramientas para mejorar las condiciones de vida y avanzar hacia la construcción de poder popular para la liberación como pueblo. (Extraído del material “Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo” elaborado en 2013 por el equipo de extensión).

Esas primeras definiciones implicaban la formación de equipos de trabajo abocados a la elaboración de guiones de entrevistas y pequeñas encuestas que buscaban relevar sobre todo la situación socioeducativa de la población, como también la realización de entrevistas a ciertos referentes de la comunidad, por ejemplo una mamá de la cooperadora de la escuela. Buscábamos informantes claves que pudieran brindarnos un conocimiento sobre otros aspectos:

(...) recoger información sobre actividades, actitudes, costumbres y creencias mediante entrevistas en diálogo con los habitantes de las zonas relevadas, que amplíen y enriquezcan el marco socio-cultural que poseemos sobre el lugar. A la vez tomar información sobre geografía, toponimias, topografía, clima y construcción de un mapeo colectivo de las zonas

4 La idea de generar un espacio de Investigación militante está tomada del material Vencimos, sobre la campaña de alfabetización en Nicaragua, que abordaremos más adelante.

rurales para desde allí realizar informes sobre situación de vivienda, salud, transporte y lugares que pudieran funcionar como centros de alfabetización. Desarrollar investigación participante con la técnica de historia oral grabando entrevistas como recurso principal para aportar al relevamiento socio-cultural del lugar (Extraído del material “Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo” elaborado en 2013 por el equipo de extensión).

Del material se desprende el espíritu inicial del proyecto: la labor educativa aparece como un medio de intervención en el territorio capaz de movilizar y cuestionar otras dimensiones de la misma. Es decir, no se piensa la alfabetización solamente como la enseñanza de un código de lectoescritura, como el aprendizaje de las letras y las palabras, sino sobre todo como la adquisición de un derecho negado, como un elemento democratizador, un puntapié para generar espacios de participación comunitaria y política. Las tareas de relevamiento se llevaron a cabo los primeros meses, y consistían en realizar recorridos por las zonas cercanas a la EP 70, en auto o en bicicleta, ya que, como mencionamos, la zona se caracteriza por sus quintas. Esto implicaba un laborioso trabajo de recolección de datos: cada quinta podía albergar cuatro, cinco familias, a veces más. Llevábamos volantes hechos a mano, que invitaban a la comunidad a acercarse a la escuela para “aprender a leer y escribir”, porque “alfabetización” era una palabra muy difícil.

En este recorrido fuimos conociendo con mayor profundidad a la población que habita el oeste platense. La gran mayoría de lxs productorxs hortícolas son migrantes, provenientes de Bolivia —principalmente de Tarija y Cochabamba— y en menor medida del norte del país —Jujuy y Salta—. La labor de estas personas es la que permite el abastecimiento de hortalizas a gran parte de los habitantes del país, sobre todo de la zona del AMBA (Benencia, 2005; Benencia et al., 2016). Si bien las condiciones de vida de las familias son precarias y estas se encuentran en situación de vulnerabilidad social, la migración a la zona hortícola platense tiene para ellas el objetivo de “migrar al progreso”, en el sentido de poder tener un

mayor y mejor acceso a la educación, a mercancías, a ofertas lúdicas y culturales (Castro, 2016). El acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo son entendidos por estas familias como una herramienta de ascenso social (Benencia, 1999; Ringuelet et al., 1991), asociada a la idea de “ser alguien”, de poder tener un “mejor trabajo”. Es por esto que, como afirman numerosxs autorxs, esta población se ha caracterizado históricamente por su persistente demanda de la educación pública, como parte de las estrategias familiares de superación de las condiciones de desigualdad social en las que se encuentran (Attademo y Salva, 2000; Attademo, 2008; Lemmi, 2015). En este sentido, si bien los primeros talleres de alfabetización contaron con pocas personas y requirió mucho esfuerzo por parte de la organización lograr que lxs interesadxs le “quitaran” un poco de tiempo a su trabajo para poder dedicarlo a la educación, enseguida la asistencia fue creciendo a la par que la demanda por poder acceder a los estudios primarios y secundarios y obtener los títulos correspondientes.

La tarea alfabetizadora implicaba espacios y tiempos de planificación y elaboración de materiales, que pudieran ser insumos para los talleres. Esto nos llevaba a tomar definiciones pedagógicas y políticas: desde dónde enseñamos, con qué herramientas, para qué. En ese marco fuimos acercándonos al conocimiento de los métodos de alfabetización existentes y tomando decisiones sobre las características que considerábamos debía tener nuestra propuesta en términos pedagógicos y políticos.

El primer año de los talleres de alfabetización estuvo centrado en desarrollar actividades fuertemente ancladas en la dimensión intercultural, con el objetivo de construir un universo de sentidos compartidos con quienes venían a alfabetizarse. El primer cuadernillo elaborado por el equipo de alfabetizadorxs tuvo una fuerte impronta de soportes culturales: fotografías, poemas, canciones, imágenes, cuentos cortos. A partir de una problematización y diálogo respecto de ese disparador, se buscaba inscribir la tarea de la lectoescritura en una práctica “con sentido”. Por ejemplo, debatíamos sobre una determinada imagen a partir de preguntas disparadoras: ¿qué nos muestra?, ¿qué se ve?, ¿qué no se ve?, ¿quiénes son esas personas?, ¿qué hacen?, ¿cómo son?, poniéndola en diálogo con

nuestras experiencias y vivencias, e inscribiendo en ese marco las actividades de lectura y escritura. Partíamos de la premisa de que se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo. Y que esto no se hace solx: la lectoescritura es una práctica cultural, leemos y escribimos porque nuestras comunidades lo hacen. Esto significaba que lxs alfabetizandxs ya se encontraban con situaciones de lectura y escritura en los primeros talleres; aunque no pudieran leer una frase por sí mismxs, lo empezaban a hacer con ayuda. Comenzábamos con sus nombres, luego pasábamos a palabras cortas, puestas en contextos de oraciones; es decir que la palabra nunca estaba “suelta”, sino que emergía de una frase, que se encontraba en una canción, un cuento o derivaba de lo que una imagen nos transmitía. La oralidad también tenía un lugar preponderante: la tarea del/la alfabetizadorx consistía además en leer en voz alta, así como recuperar las oraciones, frases y palabras dichas por lxs alfabetizandxs, y escribirlas o disponerlas como elemento a analizar, problematizar: ¿cómo escribimos eso que dijimos?, ¿qué letras escuchamos y podemos tener certeza de que están?; o a partir de una oración escrita en un afiche o pizarrón, ¿dónde les parece que dice “tal cosa”?

La alfabetización entendida como práctica con sentido puede aparecer en diversos contextos. Partimos de la base de que lxs alfabetizandxs tienen conocimientos, y estos son muy valiosos. En ese sentido, enseñar a leer y escribir implica también la disposición a aprender, a entablar un verdadero diálogo, en el cual los conocimientos circulan, se intercambian y no se dirigen de manera unilateral desde lxs alfabetizadorxs hacia lxs alfabetizandxs. Para el equipo militante-extensionista esto significaba conocer prácticas culturales, vocabulario, costumbres, canciones, creencias, que no formaban parte de nuestro universo cultural y que poseían una importancia fundamental para que la práctica alfabetizadora tuviera sentido. Significaba también dejar de lado prejuicios, imaginarios esencializados, y tener una sensibilidad que permitiera recuperar y visibilizar esas miradas, muchas veces ocluidas y avasalladas por nuestra palabra, que aun sin quererlo tendía a prevalecer. La mayoría de las compañeras que llegaban a alfabetizarse hablaban en voz muy baja, las primeras veces no nos miraban a los ojos, y era difícil que manifestaran sus puntos de vista. La tarea

alfabetizadora consiste también en generar espacios donde esas personas puedan realmente tomar la palabra, su palabra; en generar vínculos y lazos de confianza:

(...) el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos (Freire, 2005: 66).

Como la alfabetización es práctica, no solo la pensábamos en el aula, sino que la podíamos desarrollar en diversos contextos, como la cocina, el patio o la quinta. Una de las actividades más significativas de ese primer año de alfabetización y de acercamiento a la comunidad de Abasto consistió en la elaboración de *tortillas chirriadas*⁵. Recuperamos este encuentro en primer lugar porque sería muy difícil dar cuenta de las múltiples actividades que se hicieron durante todo ese primer año, pero además porque ilustra lo que verdaderamente pensábamos como propuesta alfabetizadora: se aprende enseñando, se enseña aprendiendo, a la vez que todo aprendizaje se inscribe en conocimientos que ya traemos con nosotrxs, se arraiga aun cuando eso signifique cuestionarlos, en nuestras ideas, cosmovisiones, prácticas culturales. Asimismo, esta experiencia fue muy enriquecedora para lxs alfabetizadorxs, en la medida en que significó un aprendizaje muy importante y de intercambio cultural con lxs alfabetizandxs.

5 Comida típica de Bolivia.

Ese 11 de mayo de 2013 nos juntamos como cada sábado en la EP 70 para el taller de alfabetización, pero esta vez la propuesta era distinta. Las compañeras que se estaban alfabetizando nos iban a enseñar a cocinar tortillas chirriadas. Reunidas en la cocina, con los ingredientes dispuestos sobre la mesa, charlamos sobre nuestras costumbres. Ellas nos contaban lo distinto que se come acá en Argentina, y que en Bolivia desayunan a la “mañanita” y casi no se almuerza.

Empezamos charlando entonces qué eran las chirriadas, si se parecían a los panqueques o a las tortafritas que hacemos nosotrxs. Margarita nos decía que es parecido pero que la masa es más “blanca” (parecía que blanca quería decir más líquida). Empezaron a cocinar entre Leydi y Margarita que prepararon la leche en polvo (2 litros) y le agregaron casi medio paquete de azúcar, después 5 huevos, sal y aceite. Nos cuentan que en lugar de aceite también se le puede poner manteca, y en ese caso la masa queda más tierna. Luego le va agregando medio kilo de harina “amarilla” (la de maíz) y un poco de la “blanca” y va batiendo bien hasta que no queden grumos. Mientras Amparo le dice a Leydi si no quiere ir anotando en un cuaderno la receta, para que después podamos trabajar con ella. Empieza a copiarla, al rato llega Antonia que la ayuda con la escritura y a redactar en qué consiste la preparación. La familia de Margarita llega con la plancha, para poder hacer las chirriadas (son dos mujeres, una de ellas se llama Antonia y viene con su bebé).

Leydi nos cuenta que se llama tortilla “chirriada” porque “se cocina rápido”. A la mayoría se las enseñaron sus mamás en Bolivia. Antonia que es de Tarija, nos cuenta que es una comida típica de ahí (que se comen a la mañana o a la tarde) y que suelen acompañarla con té y con café. También suelen ponerle miel de caña, o de abeja. Y nos dicen que acá no consiguen miel de caña así que comen de la otra. Le preguntamos si en Bolivia hay dulce de leche y nos dicen que sí. También nos cuentan que son de cocinar tamales y humitas, con un choclo que es distinto al que conseguimos acá. Margarita nos cuenta que en agosto hay un festejo por la Virgen de Chaguaya, y

suelen ir a la capilla de ahí a vender las chirriadas, a esa conmemoración va mucha gente de muchos lugares, como Jujuy por ejemplo.

Pusimos la plancha arriba de la hornalla, para que se vaya calentando. Ahí ellas nos cuentan que suelen hacerla en el piso con carbón, o también con leña, como si fuera una parrilla, y que esa plancha la mandaron a hacer especialmente para hacer las chirriadas, ya que no se pueden hacer en la sartén porque al ser delgada se queman. Si no también usan una plancha común pero dada vuelta, para que no queden las "rayitas". Primero empieza a hacerlas una de las mujeres agarrando un cucharón y echando la preparación en la plancha formando un círculo, la da vuelta muy ágilmente con un cuchillo (¡le quedan divinas!).

Cuando terminamos nos dividimos en dos grupos. Margarita viene con Leydi, Antonia (familiar de Margarita) y Antonia Sandra (Antonia nos cuenta que cuando se hizo el documento de nuevo le borraron el segundo nombre, pero que en realidad la mayoría de su familia y amigos la conocen por Sandra). En ese grupo nos quedamos Florencia y yo (Emilia), Mientras Cristina trabaja con el grupo de Emiliana y Bernarda, usando las palabras de los ingredientes que utilizamos en la receta. Comenzamos a charlar sobre la receta. Margarita dice que ella sabe leer y escribir pero "poquito", sin embargo escribe muy bien, se engancha bárbaro con la actividad y dicta junto con Leydi la receta. Primero Leydi lee lo que escribieron junto con Antonia. Les mostramos unos libros de Doña Petrona con recetas, para que vean de qué forma podemos escribirlas. La habían escrito de manera bastante parecida, se nota que están algo familiarizadas con ese tipo de escritos o con los términos como "preparación" "ingredientes", Antonia dice por ejemplo "hornear a fuego moderado" y esas cosas, así que vamos entre todas armando la receta, primero poniendo los ingredientes y luego describimos la preparación. Margarita escribe bastante rápido⁶.

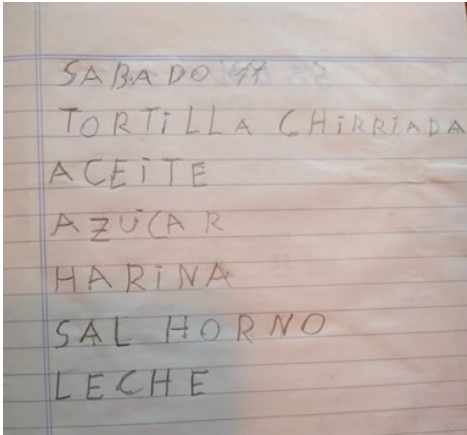
6 El texto en cursiva pertenece a un registro de taller. Elegimos no recortarlo sino presentarlo tal cual estaba para que no pierda su riqueza.



El taller de las tortillas chirriadas es uno de esos que marcan la historia del grupo, y construyen identidad. Recuperamos esta experiencia cada vez que alguien se suma al equipo de militantes-extensionistas, porque condensa muy fuertemente el sentido de las prácticas y del proyecto que tenemos. Con las chirriadas aprendimos de la mano de las primeras compañeras que se acercaron a alfabetizarse. Son un soporte cultural que nos permitió tejer lazos y vincular mundos, que habilitó un primer momento de

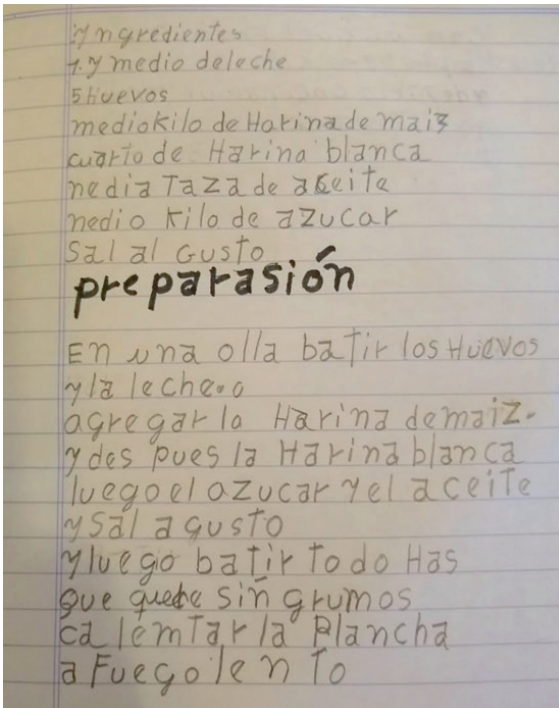
intercambio en la misma cocina, donde cobraba sentido aprender a leer y a escribir para transmitir la receta, para dejarla plasmada, para recuperar aquello que las abuelas habían enseñado. En este taller, mientras algunas recordaban las habilidades de la escritura, hojeaban libros de cocina y formulaban una receta, otras aprendieron las primeras vocales, reconociéndolas en las palabras HUEVO, MANTECA, HARINA, ACEITE Y LECHE.





1 litro y medio de leche
5 huevos
 $\frac{1}{2}$ kilo de harina de maíz
 $\frac{1}{4}$ de harina blanca
 $\frac{1}{2}$ taza de aceite
 $\frac{1}{2}$ taza de azúcar
Sal a gusto

Preparación: En una olla batir los huevos y la leche. Agregar la harina de maíz y después la harina blanca. Luego el azúcar y el aceite, y sal a gusto. Y luego batir todo hasta que quede sin grumos. Calentar la plancha a fuego lento. Con un cucharón echar la preparación a la plancha y dejarla cocinar un minuto ¡y listo para comer!



Aprender a leer el mundo para transformarlo

Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino-, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta”. En este punto, precisamente porque había asumido el “momento” del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio. Primera pregunta: -¿Qué significa la mayéutica socrática? Carcajada general, y yo registré mi primer gol. –Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta: -¿Qué es la curva de nivel? No supe responder, y registré uno a uno. -¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx? Dos a uno. -¿Para qué sirve el calado del suelo? Dos a dos. -¿Qué es un verbo intransitivo? Tres a dos. -¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión? Tres a tres. -¿Qué significa epistemología? Cuatro a tres. -¿Qué es abono verde? Cuatro a cuatro. Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez. Al despedirme de ellos hice una sugerencia: “Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso. (Freire, 2005: 67).

A un poco más de un año de iniciado el proyecto, y a la luz de las experiencias que nos dejaba el inicio de los talleres, el equipo encaró durante varios meses un proceso de formación, estudio y revisión de las prácticas y los métodos de alfabetización. A través de uno de los encuentros del segundo cuadernillo, iniciaremos el recorrido por este nuevo año.

El sábado 26 de abril del 2014 trabajamos con el encuentro que tenía la palabra generadora TOMATE. El recurso para comenzar la actividad consistía en una serie de fotografías vinculadas a la producción y comercialización del tomate. Sentadxs en círculo, alrededor de varias mesas juntas que hacían de mesa grande en el aula, estábamos Emilia, Ornella, Constanza, Florencia (alfabetizadoras), Margarita, Liboria, Wilfredo, Jesusa, Margarita y Alejandro (alfabetizandxs). Desplegamos y repartimos sobre la mesa las imágenes. Las miramos, las pasamos, comentamos lo que vemos. “Chulo” es el gorrito boliviano o peruano, comentan de una de las imágenes donde se ven trabajadorxs de la tierra todxs con gorritos. “Puede ser Perú, o al lado de Cochabamba.” Dice Wilfredo. “No es Bolivia porque allá no se trabaja con ponchos” Agrega Margarita. De lejos, Liboria se anima a intervenir “Debe ser Perú”. El resto asiente, concuerdan todxs en que la imagen debe ser de Perú, y no de Bolivia, país de origen de la mayoría de lxs alfabetizandxs presentes. Seguimos mirando y pasándonos las imágenes. Sobre la imagen de un tractor trabajando, observan que no es una máquina sembradora, que debe estar removiendo o abonando la tierra, pero no sembrando por las “garritas” que tiene. Nosotras asentimos y aprendemos: cuando seleccionamos las fotos, no sabíamos que en Bolivia no se trabaja con ponchos –al revés, quisimos llevar imágenes que pudieran resultarles cercanas, pensando que se trataba de Bolivia-, ni que se llama “chulo” el gorrito que comparten los países andinos de Perú y Bolivia. Tampoco sabemos distinguir entre los tipos de tractores según la forma de sus palas.

La primera propuesta, luego de haber mirado y comentado las fotos, es la de agruparlas según el tipo de actividad de que dan cuenta: si vemos personas trabajando, o comprando, o haciendo otra cosa. Mientras lo hacemos, Marga cuenta que trabajaba en la quinta cosechando de todo, y que también trabajó en la zafra. Es de San Salvador de Jujuy. Jesusa también cuenta que trabajó hace tiempo en la Zafra. Ordenamos las

imágenes en secuencia temporal: tractor – plantín – planta crecida – tomate – cosecha – camión – verdulería – supermercado.

Nos cuentan que existen muchísimas variedades de tomate. Acá se trabaja el “empire”, pero eso depende de la zona. El tiempo de producción de tomate es de 3 meses: pasan 90 días desde que se siembra hasta que llega a la mesa de alguien.

Les preguntamos en qué etapas de todas las representadas en las imágenes intervienen ellxs. Nos dicen en todas, al principio. Después cuentan más en detalle: el tractor es anterior, y ellxs no se encargan de eso. En general alquilan. Su trabajo empieza con el bordeo de la tierra, después tiran las “mangueritas”. Ponen el “muchi” (plástico cobertor) y recién ahí siembran. Cuando la verdura está lista cosechan y venden. En la venta a los camiones termina su trabajo. Todos los días llegan distintos camiones, preguntan qué tienen para ofrecer, y si les agrada el precio compran. En general suelen también ofertar los camioneros. Identificamos entonces que de toda la secuencia del tomate que armamos, ellxs intervienen en una parte, queda por fuera la preparación de la tierra anterior, y la comercialización desde que entregan la mercadería al camión.

Una de las conclusiones a las que llegamos es que en el trabajo hortícola lo que se cobra depende siempre de las ganancias que se obtienen. No hay sueldos fijos ni garantía, la estabilidad escasea.

Cuando preguntamos por los precios, quién los determina y cómo, dicen que depende, varían, que a veces los compradores ofertan, pero que siempre es muy poquito lo que les pagan. Por ejemplo, la jaula de lechuga (tiene 18 kg) se las están pagando al momento a \$5. Mientras que en la verdulería, el kilo de lechuga está entre \$18/20. Hace 15 días, pagaban \$40 la jaula de lechuga, y en la verdulería estaba a \$40 el kilo.

“Yo digo... si pudiéramos llevarlo directo al consumidor” lanzó Margarita por lo bajo. Y nos pusimos a reflexionar sobre todo el proceso. Todxs coinciden en que lxs que más ganan son los intermediarios. “Ya al año llegan con un camión nuevo, y

los pobres quinteros se rompen la espalda, con el lomo al sol” siguió Margarita, “Y no podemos hacer nada, ese es nuestro destino, no hemos estudiado más”.

Los camioneros van a vender los productos al mercado, son comisionistas. Jesusa cuenta “mis vecinos son camioneros, tienen una casa espectacular y autos. Hay que buscarse un novio comisionista”. Risas.

Volvemos a retomar la cuestión de la venta directa, que planteó Margarita. Les preguntamos si conocen a alguien que lo haga, si se les ocurre alguna forma de llevarlo a cabo, qué opinan. Nos cuentan que hay algunas personas que van a la quinta y les compran. Y si son conscientes, amigos, pagan lo que vale en el mercado central. Otros como saben lo poco que les pagan, quieren pagar precios muy bajos. Surge la idea de organizar entre nosotrxs alguna feria o sistema de venta directa⁷.

En el año 2014 trabajamos en la elaboración de un nuevo cuadernillo, material didáctico que busca, a partir de ciertas definiciones pedagógico-políticas, construir un método propio de alfabetización. Con la experiencia acumulada del año 2013 y teniendo como base el balance del primer material construido para ese año, nos dimos el desafío central de elaborar un cuadernillo para alfabetizadorxs, donde se plasmaran una serie de encuentros, objetivos, contenidos y actividades que permitieran ir avanzando en el desarrollo de la lectoescritura. La propuesta fue construir durante los primeros meses del año (febrero, marzo y abril) un material propio en donde se cristalizara la manera de entender la alfabetización del equipo, y que a la vez nos posibilitara desarrollar los talleres durante el año de

7 Una experiencia de estas características se concretó desde la Corriente Surcos durante los años 2016 y 2017 con el nombre de “Venta de verduras Nuestramérica: de las productoras a lxs consumidorxs”. A partir del año 2020 comenzó a impulsarse un nuevo proyecto de producción cooperativa y venta directa de verduras agroecológicas, llamado Siembra-Buen Vivir.

manera sistemática y planificada. El mismo fue producto de la experiencia inicial llevada adelante durante el 2013, y de la revisión de ciertas prácticas y propuestas a la luz de la investigación de campañas de alfabetización en contextos revolucionarios latinoamericanos. En concreto, estudiamos tres experiencias: la campaña de alfabetización cubana de 1961; la campaña de Nicaragua de 1981 y la campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), experiencia argentina de 1973 -esta última, la de mayor influencia sobre nuestro proyecto⁸-. En síntesis, luego del primer año de la experiencia en el territorio, decidimos como equipo que era necesario revisar, balancear y avanzar en las definiciones y propuestas del proyecto de alfabetización popular.

El encuentro que tiene como eje la palabra TOMATE es el tercero de nuestro cuadernillo elaborado en 2014. Esta palabra forma parte del universo vocabular que agrupamos en el eje de trabajo, por el estrecho vínculo con la actividad laboral de la mayoría de lxs trabajadorxs que participan de los talleres de alfabetización. Del amplio universo de vocablos relevado durante la experiencia en 2013, y a partir de la propuesta de investigación militante, se seleccionaron luego una serie de palabras significativas de acuerdo con criterios que permitieran ir recorriendo de modo gradual la incorporación de las distintas letras del alfabeto. Así surgieron PACHAMA, CASA, VIVIENDA, CARNAVAL, HUELGA, FUMIGAR, TIERRA, MUJER, QUINTERAS, entre otras.

La indagación y el estudio de las campañas de alfabetización de Cuba (1961), Nicaragua (1981) y Argentina (1973) fueron centrales para elaborar este material:

“La Campaña [Nacional de Alfabetización Cubana] apostó a enseñar a través de un contenido directamente ligado con el imaginario revolucionario y profundamente antiimperialista,

8 Los días 15 de agosto, 12 de septiembre y 10 de octubre de 2013, realizamos junto con María Lucía Abbattista, un ciclo de talleres titulado “La alfabetización en los procesos de transformación social: Argentina, Cuba y Nicaragua”, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

articulando los aspectos técnicos y pedagógicos más modernos de la época para enfrentar el analfabetismo, con iniciativas que propiciaban la movilización/activación de la sociedad en la resolución de problemas cotidianos” (Abbatista, 2013^a: 3).

Se estima que de los seis millones de cubanxs, dos eran analfabetxs. El sistema educativo fue nacionalizado y se organizó un único sistema público y gratuito en 1961. Creado el Ministerio de Educación, se desarrolló una política tendiente a fundar nuevas escuelas, un contingente de maestrxs voluntarixs para enviar a las regiones rurales alejadas. La campaña contó con aproximadamente 300 mil alfabetizadorxs —100 mil de ellxs eran jóvenes— y se alfabetizaron cerca de 700 mil personas.

Los materiales⁹ que se utilizaron para la campaña fueron fruto de un trabajo de investigación y relevamiento que se llevó adelante en todo el país durante los años 1959 y 1960, con el cual se recogió información sobre “condiciones de vida, vocabulario, aptitudes y vocación, cuyos resultados constituyeron factores muy importantes para la orientación del proceso técnico subsiguiente” (Hart Dávalos, 1990: 8). Otro aporte interesante de la experiencia cubana es la existencia de un material para lxs alfabetizadorxs, *Venceremos*, en el que se trabajan los distintos temas a tratar en las clases, estableciendo la perspectiva y el lugar desde el cual abordar las temáticas. Es un material que invita a lxs alfabetizadorxs a estudiar, a aprender y empaparse de algunas cuestiones sociales que serán la base desde la cual alfabetizar. A raíz de estos materiales, en nuestro proyecto agregamos en varios encuentros un apartado de *información*, en el que se ponen a disposición distintos textos de consulta para quienes vayan a llevar adelante el taller. Estos textos buscan ser de algún modo un insumo pedagógico pero también político; representan el imaginario que el colectivo busca construir, y constituyen un material indispensable para la formación de lxs alfabetizadorxs y para disparar el debate en cada taller. Por

9 La cartilla llamada *Venceremos*, el manual *Alfabetecemos* y un libro de aritmética titulado *Producir-Ahorrar-Organizar* que conforman la Campaña Nacional del Alfabetización (1961) y fueron publicados todos por el Ministerio de Educación de Cuba.

Recuperado de <https://www.mined.gob.cu/>

último, de las cartillas cubanas tomamos un punto importante denominado “Orientaciones para el alfabetizador”, recomendaciones y sugerencias acerca de cómo llevar adelante la clase, cómo dirigirse a lxs alfabetizandxs, entablar un vínculo amigable con ellxs, hacer circular la palabra, no forzar a hablar a quien no quiere hacerlo.¹⁰

La experiencia nicaragüense tiene muchos puntos de contacto con la cubana, en la medida en que recoge un imaginario político compartido. El material *Vencimos* es un documento que retoma exhaustivamente el desarrollo de la campaña denominada Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”. Al igual que la campaña cubana, tiene una fuerte impronta antiimperialista y se desarrolla en el marco de democratizar la revolución y hacer partícipe al conjunto del pueblo en ese proceso. De la experiencia tomamos especialmente la idea de la conformación de un espacio de investigación militante orientado a conocer en un sentido profundo el territorio en el cual se desarrolla la tarea alfabetizadora, la comunidad en la cual se va a alfabetizar, sus prácticas y sus costumbres. En conjunto con la experiencia cubana, el estudio de la campaña de Nicaragua nos permitió profundizar y construir este proyecto de investigación militante, central tanto para el armado del cuadernillo como para el inicio de toda nueva experiencia de alfabetización. Cada vez que comenzamos talleres en nuevos barrios o comunidades, el proyecto de investigación militante les da inicio.

En síntesis, consideramos que el aporte fundamental de las campañas, cubana y nicaragüense, consiste en haber podido filiar nuestro proyecto a las experiencias latinoamericanas revolucionarias, que llevaron adelante proyectos de alfabetización en el marco de procesos de fuerte transformación de sus sociedades. La inscripción política de los procesos educativos se vuelve explícita y fundamental desde una concepción que

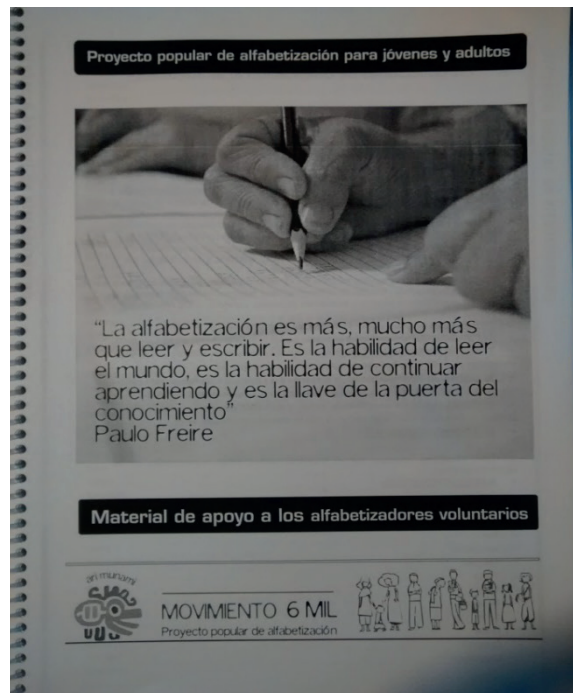
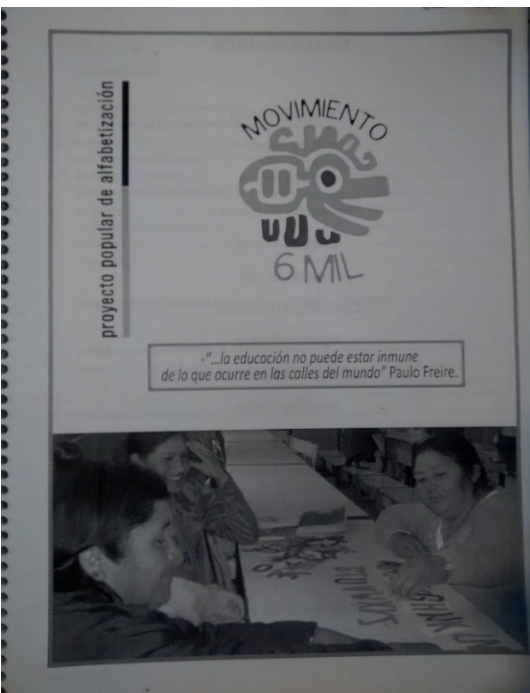
10 “El coordinador de base informará y propondrá lo más claramente posible los objetivos y la técnica a emplear en el trabajo, para que el grupo lo acepte tal cual es o la modifique, participando desde el vamos en la tarea común. Todos los participantes deben tener claro qué se va a realizar y cómo se ha de realizar” (Cuadernillo de Alfabetización del equipo de extensión, 2014).

entiende a las prácticas educativas situadas en contextos socioculturales específicos, y como herramientas para la transformación y el cambio social.

Como señala Abbattista (2013), la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) fue implementada en Argentina entre 1973 y 1974 por jóvenes pertenecientes a la Tendencia Revolucionaria Peronista que durante el gobierno de Cámpora asumieron funciones dentro del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Dir. Jóvenes y Adultos, 2008). La impronta de la Tendencia se evidenció sobre todo en la Dirección Nacional de Educación del Adulto (D.I.N.E.A.) creada en 1968. Estos jóvenes intentaron desarrollar la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire, contando con su asesoramiento directo. Freire había participado de las campañas educativas de la Unidad Popular en Chile, y luego de producido el golpe en noviembre de 1973, fue convocado por el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina para brindar asesoramiento sobre seminarios de alfabetización de adultxs y pedagogía universitaria. Con el lema “El pueblo educa al pueblo”, la CREAR comenzó oficialmente el 8 de septiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización, y fue declarada de prioridad nacional. Llevada a cabo por docentes voluntarixs —al igual que las campañas cubana y nicaragüense—, apuntaba a desarrollar una acción educativa que buscara “no solo formar, sino capacitar, formar conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a la liberación de quienes actualmente se encuentran oprimidos” (Abbattista, 2013^a: 7). El proyecto de la CREAR cristalizó en un material de enorme riqueza, que tomamos como un insumo muy relevante para la construcción de nuestro propio cuadernillo del año 2014.

Entre los elementos tomados podemos mencionar en particular la estructura de los encuentros de alfabetización, la articulación de los distintos momentos y las “fichas de descubrimiento”, distintos aspectos que nos sirvieron para enriquecer, modificar y repensar la propuesta de alfabetización. En primer lugar, en cuanto a la estructura de los encuentros de alfabetización, la CREAR elabora un método en el cual existen dos momentos fundamentales: el de intercambio y diálogo sobre una problemática determinada y el de trabajo sobre actividades específicas de lectoescritura a partir de la

incorporación silábica de las letras. Ambos se encuentran necesariamente en cada taller de alfabetización, y están articulados a partir de una palabra significativa, relevada en el universo vocabular. En el registro del encuentro de TOMATE aparece la primera parte del taller, cuando a partir de un recurso determinado se habilita un intercambio y diálogo sobre la temática específica. En este caso el soporte son las imágenes —la CREAR proponía láminas—, pero podrían ser también canciones, poesías, cuentos, un baile, la elaboración de una comida, etc. Nosotrxs ya veníamos trabajando con una diversidad de recursos que resulta muy enriquecedora de las prácticas, al posibilitar el vínculo con distintos registros textuales y artísticos.



La presentación del soporte da lugar al momento de la “descodificación”, en el cual la CREAR propone una secuencia que comienza con la interpretación e identificación de una problemática —¿qué vemos en la lámina?, ¿qué personas intervienen?, ¿cómo es el lugar?, ¿cuál es el problema que se presenta?—; sigue con el vínculo entre la problemática y el propio grupo —¿este problema se da también entre nosotros?, ¿cuándo pasa?, ¿entre quiénes pasa?, ¿qué consecuencias trae?—, y cierra con una

solución posible del mismo: ¿qué podríamos hacer? Siempre son utilizadas de manera flexible, más como un apoyo para lxs extensionistas que como un guion a seguir, pues se prioriza la dinámica propia del grupo. El momento de la decodificación es orientado por lxs alfabetizadorxs, buscando suscitar un intercambio en el que la problemática propuesta para trabajar sea aprehendida por lxs alfabetizandxs, tenga sentido y cobre significado. Para nuestro proyecto, el momento de intercambio que se genera a partir del soporte es también un momento de construcción colectiva, cuando alfabetizandxs y alfabetizadorxs nos conocemos, abrimos vías de intercambio y ponemos en común distintos saberes y problemáticas, para avanzar desde ahí hacia otros conocimientos nuevos.

<p>A E I O U</p>	 <p>EVO</p>	<p>A E I O U</p>	 <p>ALBAHACA</p>
<p>MAIZ</p> <p>MA MO ME MU MI</p>		 <p>MOTE</p> <p>MA MU ME MO MI</p>	
			

A
E
I
O
U



UVA

A
E
I
O
U

OVEJA

El segundo momento de los encuentros es el de las prácticas de lectoescritura específicamente. La propuesta es trabajar con alguna de las sílabas que componen la palabra del encuentro. Con TOMATE, por ejemplo, se buscaba incorporar las sílabas TA TE TI TO TU. Se trabaja a partir de la palabra completa hasta llegar a la unidad mínima de la sílaba, y se vuelve luego a la palabra e incluso a frases u oraciones cortas. Esto se hace a través de distintas situaciones didácticas y actividades. Una de las herramientas interesantes propuesta por la CREA, que utilizamos para nuestra experiencia, es la elaboración de fichas de descubrimiento, a partir de cada conjunto silábico nuevo que se incorpora. En nuestras fichas de descubrimiento incorporamos imágenes que pudieran servir de soporte y ayuda para aprehender las nuevas sílabas.

La elección de las temáticas se vuelve central, y se realiza primero sobre la base del universo vocabular relevado, desde el cual las palabras son agrupadas en bloques temáticos. Los cinco bloques elegidos fueron: Latinoamérica, el trabajo, participación nacional y comunal, derechos, recreación y comunicación.

En síntesis, el estudio de estas diversas experiencias educativas en contextos de auge político nos permitió desarrollar un método propio, recuperando sus elementos más progresivos y adecuándolos a nuestra propia realidad histórica, política y cultural. En ese recorrido quienes formamos parte de los talleres como militantes extensionistas aprendimos sobre pedagogía crítica, didáctica, pero también forjamos un sentido de pertenencia con esas tradiciones educativas para pensarnos como educadorxs populares, comprometidxs con un proyecto educativo pero también, y sobre todo, político.

De estudiantes extensionistas a militantes y educadorxs populares, o cómo releer nuestros propios mundos

Alfabetizar al alfabetizador
Cipriano, yo pienso que el alfabetizador
no es sólo el que enseña a leer libros
de ciencias, historia, filosofía
y de tantas cosas exóticas
de que habla la gente.
Hermano, yo pienso que alfabetizar es enseñar
a leer en los ojos:
el dolor de los pueblos,
la enfermedad de los niños,
la angustia de la mujer que pare en la calle,
la tos del minero que escupe y mancha de sangre,
la estatua de la libertad neoyorquina.
Hay que aprender a leer
el hambre que toca a la puerta,
el frío que va por la calle,
la oscuridad del que busca
y no encuentra.
Cipriano, yo pienso que
primero debemos alfabetizar
a los que saben leer libros,
pero no saben leer el dolor de los hombres.

Julio Zabala, Poeta nicaragüense.

Encuentro de Alfabetizadores.

Finalización de la Primera Campaña, Cuba, 1961.

Salíamos temprano para llegar hasta Abasto, tomando el micro Oeste en la diagonal 80. En unos cuarenta minutos de viaje el paisaje urbano empieza a cambiar, a volverse más rural, aparecen las quintas, van desapareciendo los edificios para dar lugar a las casas bajas. Lxs extensionistas nos trasladábamos una vez por semana a las quintas y los barrios del oeste platense. Los sábados arrancábamos temprano a la mañanita para encontrarnos con lxs compañerxs en la escuela, o en alguna quinta en la que estuviera funcionando un grupo de alfabetización. Para la mayoría de nosotros, esta fue la primera experiencia educativa, otrxs veníamos de dar

clases en la escuela pública como maestrxs, docentes o en experiencias de alfabetización de otro carácter. La mayor parte, estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; luego se fueron incorporando compañerxs de Exactas, Naturales y Bellas Artes. Nos fuimos encontrando en la facultad, y también en la lucha, en espacios de militancia y actividades que nos convocaban, de la Corriente Surcos. Interesadxs en enseñar y con la idea de que también en ese proceso se aprende, llegar a las quintas y proponer un método de trabajo, actividades y lecturas posibles era un desafío muy grande para quienes no teníamos experiencia en ello.

En ese proceso nos fuimos transformando, de estudiantes extensionistas a educadorxs y maestrxs populares. Aprendimos a escuchar, a dejar hablar, y también a tomar la palabra y decir cuando era necesario. Si miramos a la distancia, desde el 2013 en que el proyecto comenzó, muchas cosas cambiaron en el territorio del oeste platense.

Con el paso del tiempo, y la construcción de lazos cada vez más fuertes y solidarios, el Movimiento 6mil —nombre del espacio militante de la Corriente Surcos, luego Siembra, que impulsó el proyecto— dejó de ser solo un equipo de alfabetización para convertirse en un movimiento territorial con diversas inserciones.

En Abasto, junto con las compañeras quinteras, construimos una Casa de las Mujeres, donde nos juntamos periódicamente para organizarnos y luchar contra la violencia de género. Además, esta es un espacio para que cualquier mujer que lo necesite tenga un lugar a donde ir cuando sufre violencia.

La Casa se creó con un doble objetivo: por un lado, contener a aquellas mujeres que están atravesando una situación de violencia concreta (y que al abandonar su hogar no tienen dónde alojarse) brindando acompañamiento legal y psicológico que permita su fortalecimiento y autonomía en ese proceso; por otro, desarrollar espacios de organización y formación en temáticas que contribuyan a generar autonomía, promover otros vínculos, desnaturalizar las violencias y fortalecer los lazos entre mujeres del barrio. Es un espacio pensado por y para las mujeres de esa comunidad.

La experiencia en los acompañamientos da cuenta de que salir de la situación de violencia está ligado fuertemente a la posibilidad de apoyarse en una red de relaciones que puedan contener y brindar un horizonte de posibilidades a aquellas mujeres que se encuentran en dicha situación. En ese sentido emerge como definición de la organización no concebir a la Casa de las Mujeres como un “refugio” en los términos de clandestinidad y ocultamiento con los que suelen pensarse este tipo de dispositivos. Esto tiene que ver con que el proyecto busca consolidar los lazos entre mujeres a partir de generar organización, entendiendo que no es la mujer quien tiene que recluirse y romper sus relaciones con la comunidad al atravesar una situación de violencia, sino que la Casa debe ser un espacio de construcción política y organizativa que posicione en otro lugar a las mujeres en la comunidad, un ámbito donde retejer vínculos, construir autonomías.

Por ello no es menor que el surgimiento de la Casa se anude en los lazos construidos desde los talleres de alfabetización. Fue a partir del encuentro en la escuela, de los vínculos de confianza gestados en los talleres y del conocimiento construido, que la Casa surgió como un proyecto posible. Es, además, un espacio muy atravesado por las dinámicas educativas. Su construcción material, realizada entre docentes y estudiantes de la Escuela Popular Tinku, implicó hacer circular saberes de los educandxs que no formaban parte de los conocimientos de lxs docentes, así como poner en práctica otros nuevos. Calculando proporciones y superficies, clavando maderas, moviendo escombros y haciendo cemento, educadorxs y educandxs construimos allí un nuevo espacio de conocimientos y saberes significativos. Actualmente en la Casa también funciona una escuela primaria para las compañeras adultas que no pudieron estudiar, un dato de la realidad que golpea principalmente a las mujeres.

La Casa de las Mujeres funciona como metáfora de esta idea de resignificar las relaciones entre lo público y lo privado. Es un espacio donde lo afectivo y lo político se imbrican para pensar nuevas prácticas, nuevos modos de construir comunidad. Es una apuesta a pensar la política desde una mirada no patriarcal, desde nuevos vínculos, nuevos paradigmas, donde el feminismo popular y las politicidades femeninas tienen mucho para aportar.



Por otra parte, construimos también una Escuela Popular, donde vecinxs de los distintos barrios cursan sus estudios primarios y secundarios. Le pusimos Escuela Popular Tinku: porque tinku quiere decir encuentro en quechua, y es también un ritual y un baile folklórico de Potosí. Trabajamos con una mirada latinoamericanista, feminista y que busca contribuir a pensar y construir el buen vivir. Decimos que es una escuela popular y pública: popular, porque la construimos docentes y estudiantes, los contenidos tienen que ver con la realidad en la que vivimos, con nuestras experiencias como trabajadorxs, migrantes, de identidades diversas. Es popular también porque cuestiona la educación tradicional y bancaria, reconociendo los conocimientos y trayectorias de lxs adultxs como un elemento fundamental para construir aprendizajes significativos que cuestionen y puedan transformar la realidad injusta en la que vivimos. Es pública porque consideramos que la educación es un derecho que conquistamos y que debemos defender, así como disputamos también los contenidos y su impronta para hacer de la escuela un lugar que reconozca la diversidad y la potencia, pero convencidxs de que la educación es un bien que nos pertenece como pueblo y que no puede sernos negada.

En la Escuela Pública Popular Tinku aprendemos, docentes y estudiantes, a dar clases, a decir nuestra palabra, a nombrar lo que nos oprime, y vamos construyendo prácticas organizativas para transformarlo. Esto implica un desafío pedagógico de reflexión constante y alerta para no reproducir lógicas de la educación tradicional, tan arraigadas en nuestrxs cuerpxs y subjetividades. La Tinku se construye entonces ensayando experiencias de trabajo a partir de parejas pedagógicas, el plurigrado, el trabajo en equipos interdisciplinarios de docentes, nuevas modalidades de evaluación, currículos contruidos y definidos con lxs estudiantes, por mencionar algunas de sus características.

Con la asunción del macrismo en diciembre del 2015, la situación socioeconómica de lxs compañerxs que participan en la escuela se agravó enormemente, y se empezaron a sentir los impactos del giro neoliberal que comenzaba a atravesar nuestro país. En la asamblea de inicio del ciclo 2016 se planteó la necesidad de armar comedores en los distintos barrios, para

hacer frente a la situación de hambre y desocupación que cada vez se hacía más profunda. De esta manera, ampliamos nuestra llegada a otros barrios de la zona, en donde nos insertamos y hoy se organizan y se encuentran todxs aquellxs que quieren unir fuerzas para cambiar nuestras realidades.

En todos estos años, la vida de muchxs compañerxs del barrio cambió. También la nuestra. ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos enseñaron? ¿Qué saberes pusimos en tensión?

La mayoría de lxs militantes encontramos como primer elemento la importancia del proyecto popular de alfabetización en nuestra formación como docentes:

La alfabetización en las quintas de Abasto fue mi primer acercamiento a la práctica educativa (y también a la teoría). Fue, y sigue siendo, un gran desafío que me invitó a pensar críticamente la educación y mi rol en ella, reflexionar sobre el orden del mundo y la cotidianidad y fundamentalmente a asumir lo político de la educación. Si bien pueda ser una obviedad, para mi constituyó una ruptura grande en mi construcción de la educación y en mi visión del mundo. En este sentido, en mi formación académica, me ayudó a repensar las prácticas científicas también como políticas y carentes de neutralidad, poder pensar que la ciencia es para alguien y en contra de alguien, es decir poder ser más consciente de mi quehacer científico y mi papel en él (J., alfabetizadora, profesora de Biología).

Como señala Freire (2005), una práctica educativa liberadora lo es tanto para el educador como para el educando; los procesos de toma de conciencia se producen en la medida en que nos hacemos sujetos conscientes de esos saberes enseñados, aprendidos, del mundo en el que nos desenvolvemos, comprendiendo sus lógicas, y, en ese proceso, cuestionándolas y repensándolas.

En general todxs lxs educadorxs reconocemos la riqueza que produjo en nuestra formación esta experiencia, al presentarnos desafíos que hasta el momento no habíamos tenido, al hacernos poner en juego los saberes aprendidos en la facultad, y al tener que desechar algunos y reconfigurar otros. De este modo, a la luz de una experiencia concreta, la práctica educativa cuestiona y resignifica los saberes propios, inculcados en un tipo de formación disciplinaria.

(...) de alguna manera hay una perspectiva bastante occidental o eurocentrista en buena parte de la formación que brinda la universidad y acá hay que romper con esa perspectiva y poder abrirse a incorporar otro tipo de conocimientos que tal vez no son válidos, no son los más valorados por nuestro sistema formal pero que son parte de la cultura, de la tradición, de las creencias, con las cuales los alfabetizandos y alfabetizandas se acercan a los talleres (T., alfabetizador, profesor de Sociología).

(...) en ese camino nos hemos encontrado con enorme cantidad de saberes que por omisión o una represión velada, la escuela formal en su conjunto no permite. Bilingüismo y reflexiones complejas sobre las lenguas maternas, prácticas culturales naturalizadas por ellxs mismxs muy vinculadas a su cotidianidad como pueden ser la alimentación, la música y la danza (A., alfabetizador, estudiante de Letras).

Aprendí a aprender de les otras y no sólo como un lema de la educación popular, sino que en concreto, aprendí muchísimo de sus saberes: aprendimos a carpir la tierra, a construir casillas de madera, a cocinar, aprendimos sobre experiencias de migración, sobre la historia y cultura de sus países, a bailar cueca, entre muchas tantas otras cosas.

Estos aprendizajes, por supuesto, no son saberes que quedan solo en el trabajo en el territorio sino que los incorporo también como docente en la educación formal (O., alfabetizadora, profesora de Sociología).

Como vemos, la experiencia fue construyendo nuevas formas de ver nuestro mundo, y haciendo que prácticas como carpir la tierra se transformaran en un conocimiento a enseñar y a ser aprendido por nosotrxs. Es en ese diálogo de saberes donde lxs educadorxs encontramos la mayor riqueza; lo que nos ha permitido cuestionar miradas hegemónicas sobre quién enseña, quién aprende, qué se enseña, qué saberes forman parte del conocimiento legítimo. Como señala Boaventura De Sousa Santos (2006), la Universidad puede ser un lugar desde el cual también pensar la resistencia a un modelo neoliberal, a un sistema heteropatriarcal, colonial y capitalista, siempre y cuando se plantee una ruptura epistemológica:

“Hay una pluralidad enorme de conocimientos fuera de la universidad: conocimientos rurales, urbanos, populares, de las mujeres. ¿Por qué la universidad nunca los tuvo en cuenta? Porque la universidad no se descolonizó. Sus contenidos, sus ciencias sociales, su historia, son colonialistas. Para defenderse como bien público, la universidad debe hacer una autocrítica profunda, contra sí misma. Debe dejar la idea arrogante de que es la única fuente de conocimiento, abrirse a dialogar con otros saberes” (s/p).

La experiencia en el territorio y el lazo afectivo con la comunidad, base de todo vínculo pedagógico en el que se aprende, fueron tejiendo en nosotrxs nuevas formas de ver el mundo y comprenderlo. Así, entre mates, chirriadas, cuecas y chacareras, coqueando un poco y recorriendo las quintas, sentadx a veces en el aula, otras en los cajones de verdura, recuperando textos de nuestra cultura popular y haciendo que emerjan nuevos, de culturas silenciadas, invisibilizadas, pero no por eso calladas, se fueron forjando los talleres de alfabetización, y nosotrxs como educadorxs.

La carrera de profesorado de sociología –de la cual yo egresé- tiene un bloque de materias pedagógicas dedicado casi exclusivamente a la educación secundaria, al trabajo con adolescentes en las aulas de las escuelas formales. Mi conocimiento acerca de las características y particularidades de los adultos como sujetos educativos fue algo que aprendí en el territorio. También a educar en otros contextos, con otros objetivos, a repensar constantemente la práctica buscando no que responda a unos contenidos arbitrariamente establecidos, sino a una educación que sirva en lo cotidiano, que genere empoderamiento y capacidad de transformación, que integre otras necesidades y busca soluciones colectivas a problemáticas cotidianas (O., alfabetizadora, profesora de Sociología).

Justamente respecto a mi carrera y disciplina, Letras, me aportó algo que es un gran bache en la carrera que es la formación en alfabetización. Si bien se asume que daremos clases en nivel medio, la realidad es que en muchas escuelas podemos encontrarnos con casos preocupantes de analfabetismo funcional o dificultades grandes para la lectoescritura. Y no sólo en lo que respecta a prácticas educativas, sino también son debates necesarios para pensar la lingüística en general (A., alfabetizador, estudiante de Letras).

Además, el proyecto implicó poner a dialogar a las diferentes disciplinas en las cuales nos habíamos formado, volviendo esos conocimientos mucho más ricos y planteándonos el desafío de volverlos significativos en la práctica, capaces de dialogar con una experiencia diferente a la nuestra.

Aprendí sobre la ruralidad, el trabajo de la tierra, los movimientos campesinos, aprendí sobre países vecinos como Bolivia y Paraguay sobre el desarraigo y las injusticias y las diversas maneras de explotación. También aprendí sobre la solidaridad, la sororidad, el compañerismo, sobre la sopa de maíz y la sopa paraguaya, sobre la(s) lucha(s) y la organización (...) Entonces, así como lxs educadorxs ayudamos a lxs alfabetizandos a releer su mundo, ellxs me ayudaron a releer el mío y juntxs buscamos construir el nuestro (J, alfabetizadora).

“Que no se quede nadie sin aprender”, decía el son cubano de la alfabetización, y de algún modo eso se fue incorporando, para nosotrxs, como una forma de ver y estar en el mundo. Somos alfabetizadorxs, además de muchas otras cosas, pero si hay alguien que no sabe leer y escribir, hay un taller que vale la pena poner en pie, y si no hay escuela, hay que inventarla, con los recursos a mano, con las voluntades que estén. La cartilla para alfabetizar de la campaña cubana señala:

“Lo importante es establecer el sitio y crear la escuela. La escuela no es, por supuesto, el edificio. La escuela es esa comunión entre el maestro y los alumnos de cualquier lugar. Las clases se pueden dar hasta debajo de un árbol.” (Campaña de alfabetización cubana, 1961)

La mirada sobre estos procesos políticos educativos contribuyó a construir una sensibilidad propia del colectivo de alfabetizadores. Así, quienes pasamos por los talleres no solo aprendimos nuevos saberes, sino que también comprendimos la importancia de generar vínculos, amistades; que el afecto forma parte inescindible de la práctica alfabetizadora y de cualquier práctica educativa. Entendimos este vínculo como una afectividad, una sensibilidad, profundamente política; ese lazo que permite tender un puente, que sustenta cualquier diálogo posible y permite que haya aprendizaje.

Reflexiones finales

En estas páginas nos propusimos sistematizar parte de la experiencia de extensión llevada adelante durante estos años, poniendo en un primer plano los conocimientos construidos por quienes participaron de los talleres educativos, y, por otro lado, recuperando la incidencia en la formación y subjetividad de lxs militantes extensionistas que formamos parte de este proyecto.

El recorrido en estos años nos permitió concretar un trabajo muy rico, construido con la comunidad de Abasto. En ese marco, la labor educativa constituyó un medio de intervención en el territorio capaz de movilizar y cuestionar la realidad, al tiempo que nos fue transformando como educadorxs y educandxs. Fue a partir de ello que el proyecto inicial desbordó en otros, con nuevos desafíos, en la medida en que los talleres fueron dialogando con la comunidad y las principales problemáticas manifestadas. En ese sentido, la actividad extensionista se constituyó en un espacio de conocimiento y de construcción de nuevos aprendizajes, lejos de pensarse solamente como un ámbito donde poner en práctica lo aprendido en la formación académica.

Además de dar los primeros pasos en el ejercicio de la docencia, para el equipo militante-extensionista la experiencia se transformó en un aprendizaje fundamental en una perspectiva crítica, que implicó la construcción de materiales de trabajo propios —cuadernillos y fichas de descubrimiento— a partir de constituir un espacio de investigación militante que incluyó la indagación sobre las campañas de alfabetización que se produjeron en nuestro continente latinoamericano en contextos revolucionarios (Argentina, Cuba y Nicaragua). Acercarnos a estos procesos fue muy rico para comprender las miradas políticas, pedagógicas y humanas de aquellos proyectos y sus alfabetizadorxs.

El encuentro para hacer las chirriadas constituye una de las memorias que elegimos rescatar para contarnos como experiencia en este presente, porque manifiesta cómo pensamos la propuesta alfabetizadora y aporta un

saber que nos permitió tender un puente con las compañeras de Abasto para hacer posibles los aprendizajes y conocimientos construidos. Asimismo recuperamos el encuentro TOMATE considerando que es un aporte importante para interiorizarnos sobre la situación de lxs trabajadorxs quinterxs en la periferia platense, desde sus propias voces. Deja también en evidencia cómo nuestro desconocimiento como educadorxs forma parte de la dinámica de aprendizaje, en cuanto punto de partida para construir nuevos saberes, así como para desnaturalizar y pensar nuevos vínculos posibles, (por ejemplo, el caso de la venta directa de verdura, sin intermediarios). Ambos ejemplos buscan dar cuenta de cómo se concibieron los talleres, desde la práctica concreta.

Quienes participamos mayoritariamente de esta experiencia extensionista somos mujeres, tanto educadoras como educandas. Este dato no es menor en la medida en que el analfabetismo es una problemática que afecta principalmente a las mujeres. En el territorio son también ellas las que protagonizan la lucha y se organizan para transformar condiciones de vida injustas, armando una olla popular, poniendo en pie un comedor, cortando la ruta para exigir infraestructura para la escuela, levantando una Casa de las Mujeres. A medida que transitamos este camino, fuimos construyendo vínculos de confianza y saberes fundamentales para nombrar nuestras opresiones y poder intervenir en ellas. Las desigualdades que nos plantea la sociedad patriarcal en la que vivimos comenzaron a hacerse cada vez más evidentes y con esto, mayores los espacios de encuentro y organización para luchar contra esa realidad, al calor de un movimiento feminista y de mujeres que en los últimos años se ha hecho más visible y masivo.

Así, la alfabetización y los diferentes espacios educativos fueron un lugar central desde donde pensarnos, hacer lugar a nuestras voces y, en un marco de confianza, empezar a construir estrategias que tensionaran la realidad que nos atraviesa. Un modo de vincularnos con la comunidad, tendiendo los puentes necesarios para construir nuevos saberes y configurar otros mundos más justos, otros horizontes de lo posible.

Referencias bibliográficas

Abbattista, M. L. (2013). Las políticas de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973-1974): el caso de la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Material elaborado para los talleres: "La alfabetización en los procesos de transformación social", 15 de agosto de 2013.

Abbattista, M. L. (2013a). La Campaña Nacional de 1961 y la liquidación del Analfabetismo en Cuba. Material elaborado para los talleres: "La alfabetización en los procesos de transformación social", 12 de septiembre de 2013.

Attademo, S. (2008). Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas? [En línea]. Mundo Agrario, 9(17). Recuperado de:

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3162/pr.3162.pdf

Attademo, S. y Salva, M. C. (2000), Horticultura y condiciones de vida en un área subrural. Ponencia presentada en el X Congreso Mundial de Sociología Rural. IRSA. Río de Janeiro

Benencia, R. (1999). El concepto de movilidad social en los estudios rurales. En Giarraca N. (coord.) Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas. Buenos Aires: La Colmena.

Benencia, R. (2005). Redes sociales de migrantes limítrofes: lazos fuertes y lazos débiles en la conformación del mercado de trabajo hortícola (Argentina). Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires. Agosto 2005.

Benencia, R., Ramos, D. y Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. Mundo Agrario, 17(36).

Castro, A. (2016). Saberes migrantes. Trayectorias de productores bolivianos del periurbano platense. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Capítulo I). ISBN 987-1183-57-7

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Editorial: Siglo XXI.

Hart Dávalos, A. (1990). A veinte años de la campaña de alfabetización. *En Cultura en revolución*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Lemmi, S. (2015). La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. *Izquierdas*, 25.

Ministerio de Educación de Argentina (2008) *Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Dirección de Jóvenes y Adultos. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de Cuba (1961). *Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba (1961)*. Cartillas Alfabetícemos y Venceremos. Recuperado de <https://www.mined.gob.cu/>

Ministerio de Educación de Nicaragua (1988). *Vencimos*. Cruzada nacional de alfabetización. Puño en alto, libro abierto para América Latina. Tomo I. México.

Ringuelet et al. (1991) *La producción hortícola en el Partido de La Plata: Cuestión Productiva, Cuestión Social y Cuestión Ambiental*. *Cuestiones Agrarias Regionales* N°6, pp. 25-28, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Zabala, J. (1961) Poema. Encuentro de Alfabetizadores. Finalización de la Primera Campaña, Cuba.

Documentos

Cuadernillo de Alfabetización (2013), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".

"Espacio de investigación militante: conocernos como pueblo" (2013), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".

Cuadernillo de Alfabetización (2014), Proyecto de Extensión FaHCE "Alfabetización en el cordón hortícola platense".



**Construyendo affidamento
contra la violencia de género:
de un nos-otras a nosotras**

*Paula Soza Rossi; Lucía Trotta;
Adriana Rodríguez Durán; Yamila Duarte;
Antonella Giordano; María Muro; Graciela Lofeudo*

Introducción

“Lo importante es que esas mujeres sepan que no están solas” “... muchas mujeres del movimiento se asemejan a lo que llamo ‘la mujer tortuga’, porque sacan la cabecita y la vuelven a esconder... y está bueno que la mantengan afuera más tiempo”

(Promotoras comunitarias contra la violencia de género)

En este trabajo compartiremos algunas reflexiones sobre la experiencia de cinco años de trabajo interdisciplinario en el proyecto de extensión universitaria: “Multiplicando *affidamento*: promotoras comunitarias en acción. Prácticas en red y estrategias situadas frente a la violencia de género”¹ en coparticipación con el Movimiento Justicia y Libertad².

Este proyecto se configuró a partir del surgimiento de una demanda específica en el marco de las acciones llevadas adelante por el grupo de género del Movimiento Justicia y Libertad³ en su búsqueda por tender redes, *affidamentar* y potenciar el trabajo contra la violencia de género.

1 “Redescubriendo los lazos sociales del *affidamento*: promotoras para el reposicionamiento subjetivo contra la violencia de género con base en redes cooperativas- comunitarias”, FaHCE – UNLP (Convocatoria 2014); “Consolidando los lazos sociales del *affidamento*”, FaHCE - UNLP (Convocatoria 2015); “Multiplicando *affidamento*: promotoras comunitarias en acción”, FaHCE – UNLP (Convocatoria 2016); “Nodos de *affidamento*: equipos de acción territorial. Promotoras comunitarias frente a la violencia de género”, FaHCE-UNLP (Convocatoria 2017); Nuevos nodos de *affidamento* y prácticas en red. Promotoras comunitarias y estrategias situadas frente a la violencia de género”, FaHCE-UNLP (Convocatoria 2018).

2 La organización social copartícipe Movimiento Justicia y Libertad es una organización político-social local cuyo origen remite a los movimientos piqueteros de principios de siglo XXI y en la actualidad se inserta en el arco de la economía popular. Junto con su ordenamiento del trabajo sobre la base de cooperativas, desarrolla acciones comunitarias en la periferia platense y en la localidad de Berisso. Entre sus áreas de desarrollo se incluyen salud, educación, niñez, hábitat y género. En este sentido, se desarrollan actividades como: cooperativas (textil, de limpieza, de reciclado); jardines comunitarios, centros de integración infantil, orquesta infantil, escuelas primarias, bachilleratos populares, bachilleratos de oficios; comedores y copas de leche; formación de promotoras de salud. En particular, desarrolla sus actividades en los siguientes barrios de las ciudades de La Plata y Berisso, donde viven y trabajan las promotoras comunitarias: Olmos, Los Hornos, Villa Elvira, Altos de San Lorenzo, Aeropuerto, Melchor Romero, San Carlos, Futuro, Malvinas, Abasto, City Bell, Etcheverry, Arana.

3 En adelante, MJyL.

La problemática emerge como acuciante en el seno de la organización social, conformada en su mayor parte por mujeres que viven en los barrios populares donde esta se desenvuelve, quienes relataban experiencias en las cuales no solo se identificaban situaciones vinculadas a la violencia de género, sino también a las revictimizaciones que implicaban acudir a las instituciones del Estado, donde a su vez debían enfrentar múltiples discriminaciones basadas en su etnia, clase y orientación sexual, entre otros vectores de subalternidad. De allí que, en acuerdo con los principios que rigen al MJyL —un trabajo autogestivo, situado y localizado en los espacios de organización territorial (cooperativas, “barrios” y espacios educativos)—, consideramos que la formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género podía ser un aporte tendiente a la resolución de dicha problemática (Soza Rossi et al., 2016^a).

Cabe destacar que si bien nos encontramos en un momento histórico en el que se ha logrado una mayor visibilidad de la problemática en el mundo occidental, sumado a una concomitante y progresiva conciencia social, constatamos que la violencia de género ha adquirido proporciones alarmantes durante estas últimas décadas⁴. En el caso de nuestro país, incluso a pesar de contar con legislaciones específicas⁵, persiste el hiato entre la garantía de acceso a los derechos y su ejercicio efectivo, en tanto no ha sido posible revertir los fundamentos estructurales del sistema patriarcal

4 Según el Observatorio de Femicidios de Mujeres de la Matria Latinoamericana (Mumala), un total de 233 mujeres perdieron la vida por violencia de género durante el año 2018 en el país, lo que arroja un promedio de una mujer muerta cada 34 horas. Y un total de 26 femicidios vinculados, víctimas colaterales como los hijos de esas mujeres y sus familias. Considerando los datos entre 2008 y 2012 dentro de la provincia de Buenos Aires, la ciudad de La Plata es la localidad donde se presenta la mayor cantidad de casos. Por otro lado, según estimaciones del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) un 70 % de las mujeres —siete de cada 10— padecen alguna forma de violencia a lo largo de sus vidas.

5 La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem Do Pará); Convención sobre los Derechos de los Niños; Ley Nacional 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ley Nacional 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley Provincial 12.569 de Violencia Familiar; Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, entre otras.

que sustentan la desigualdad de género y continúan legitimando la subordinación y vulneración de las mujeres cis y trans (Butler, 2006)⁶, potenciales destinatarias de las distintas modalidades de violencia.

Uno de los aportes relevantes del proceso de formación realizado durante los distintos proyectos de extensión universitaria fue que se trabajó sobre un área de vacancia en la mayoría de los servicios públicos y de ONG en relación con cumplir con lo legislado en el artículo 25 de la Ley Nacional de Protección Integral a las Mujeres (Ley N° 26.485/09) que delimita las acciones de acompañamiento en toda instancia del proceso⁷. Es decir, a pesar de las distintas iniciativas de políticas públicas, la mayoría de ellas han interpretado *instancia del proceso* como *proceso judicial* y se han circunscrito a formar, —sobre todo, cuando no únicamente— para acciones de acompañamiento en la realización de la denuncia judicial, con el objeto de obtener respuestas en este ámbito a coyunturas urgentes a través del otorgamiento de medidas protectorias de las personas y sus intereses (exclusión del hogar, prohibición de acercamiento, cuota alimentaria provisoria, etc.) y/o dando lugar a una causa penal, si correspondiere.

Desde nuestra posición, entendemos que el acompañamiento sobrepasa lo estrictamente judicial, y es necesario tener en cuenta lo que hemos denominado la *ruta crítica ampliada*, es decir, una mirada que integre distintas dimensiones: laboral, educativa, sanitaria, social, psicológica, entre otras.

6 Se utiliza la denominación personas trans (travestis, transexuales, transgénero) cuando la identidad de género no se corresponde con el sexo asignado en el nacimiento, siendo usual el uso de la sigla LGTTBI para referirse a personas lesbianas, gays, transgéneros, transexuales, bisexuales, intersexuales, etc. En los últimos años, tanto desde el activismo como en la academia, se ha comenzado a utilizar el término cisgénero, entendido como sinónimo de no trans. Esta marca del lenguaje da cuenta de lo trans como una posibilidad más, en la secuencia sexo asignado al momento del nacimiento -identidad de género- orientación sexual. Es decir, aleja a lo trans de la consideración de desviación de la norma donde lo cisgénero (o no trans) siga siendo la medida única de lo real y de lo normal (extraído del Glosario del Manual para la encuestadora - Relevamiento sobre atención del embarazo, parto y post parto. Estudio exploratorio sobre violencia obstétrica, 2016).

7 Ley Nacional 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Artículo 25: "Asistencia protectora. En toda instancia del proceso se admitirá la presencia de un/a acompañante como ayuda protectora ad honorem, siempre que la mujer que padece violencia lo solicite y con el único objeto de preservar la salud física y psicológica de la misma".

De esta manera, a lo largo de los distintos proyectos de extensión universitaria hemos propuesto fortalecer y profesionalizar el rol de las promotoras comunitarias a partir de instancias de formación dirigidas a profundizar el trabajo realizado en la prevención, la detección temprana, las intervenciones situadas y el trabajo en red entre los diferentes espacios del MJyL, con el objetivo de promover el reposicionamiento subjetivo de mujeres que transitan situaciones de violencia (Lacan, 2006 [1964])⁸.

La idea misma de promotora, preanunciada en los títulos de los distintos proyectos, puso desde el principio en primer plano el enfoque de la promoción de la salud y de los derechos humanos. Para ello, se eligió como orientación general realizar acciones a fin de disminuir el umbral de tolerancia hacia la violencia (Femenías, 2008), lo que nos permitió corrernos de un posicionamiento centrado en la urgencia y, en cambio, asumir una perspectiva de abordaje que, sin dejar de atender las urgencias, avance sobre las raíces mismas de la problemática.

Como se explicará más adelante, percibimos un efecto de esta disminución de los niveles de violencia tolerados en que las promotoras, y las mujeres derivadas por ellas, empezaron a registrar en fase temprana algunas modalidades de violencia no físicas, lo cual permitió que las mismas se acerquen al Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a mujeres en situación de violencia del Movimiento Justicia y Libertad (EIA)⁹, con el propósito de pensar en conjunto estrategias de prevención-intervención alejadas de la urgencia.

8 El concepto de posición subjetiva fue reformulado por Jacques Lacan (1964) a partir de la concepción de posición esquizo-paranoide/ depresiva postulada por Melanie Klein. Aporta una explicación dinámica del sujeto en la que se diferencia entre ser un objeto o un sujeto, a estar en posición subjetiva de objeto o sujeto, subrayando la transitoriedad del estado y con ello, la posibilidad de cambio. Cuando nos referimos a “promover el reposicionamiento subjetivo” aludimos a acompañar a esas mujeres en un proceso de cambio para que puedan desmarcarse del esquema relacional víctima-victimario (o sin poder-poderoso) y situarse en un lugar diferente en sus vínculos.

9 El Equipo Interdisciplinario (en adelante, EIA) se dedica al abordaje multidimensional y acompañamiento a mujeres que se encuentren atravesando situación/es de violencia/s. Este espacio está integrado por profesionales del derecho, la psicología, la sociología y una promotora comunitaria contra la violencia de género (formada durante el desarrollo de los distintos proyectos de extensión). El mismo, está coordinado por el área de género del Movimiento Justicia y Libertad.

Así, a nuestro énfasis inicial —primer año del proyecto (2015)— en la creación de lazos de confianza para, ante todo, intentar paliar el estado de aislamiento en el que se encuentran muchas mujeres en situación de violencia (lo que mina la capacidad de pedir ayuda), le siguió una segunda etapa (año 2016) en la cual profundizamos la formación al mismo tiempo que avanzamos en la articulación con otros espacios del movimiento (bachilleratos populares). En el tercer año (2017), se sumó a las capacitaciones una persona transgénero y consolidamos una última etapa de formación para la profesionalización de las promotoras. Transitamos un cuarto año (2018) en el que proyectamos la conformación de nodos de *affidamento* barrial para expandir las prácticas extensionistas a otros barrios y arraigar a las promotoras comunitarias locales en articulación con el nodo central constituido por el EIA.

La tarea de sistematización que nos proponemos en este capítulo avanza en términos de reflexión e interpretación crítica sobre el proceso vivido, intentando centrarse en el cómo y no solo en el qué; de manera de generar, como producto de la misma, conocimiento comunicable que oriente nuevas prácticas extensionistas (Brenes, Burgueño, Gómez, González y Martínez; 2017: 216).

Ante este desafío, se nos presentaba la dificultad de recortar y de jerarquizar, ante la evidencia de todo lo hecho, qué es lo importante a comunicar de la experiencia de extensión universitaria. Así, indagando en los registros, las crónicas, los informes, los materiales y nuestra propia memoria, redescubrimos la minuciosidad de cada acción realizada y todos los procesos y decisiones previas que cristalizaron en actividades concretas. En este escrito ahondaremos, entonces, en distintas dimensiones de la práctica extensionista que son representativas de los aportes que hace el proyecto con relación a un abordaje situado y transversal de la violencia de género.

En una primera parte presentaremos la experiencia extensionista inscripta en el trabajo territorial del grupo de género del Movimiento Justicia y Libertad, para en segundo lugar, desde la perspectiva metodológica que guio nuestra práctica, realizar un somero relato de la experiencia de los talleres, espacios de construcción de sentidos y saberes.

En tercer lugar, daremos cuenta de la perspectiva de género y la epistemología feminista como matrices cognitivas y políticas a partir de las cuales organizamos nuestra práctica extensionista. Ello dará lugar en el cuarto apartado a postular aquellas nociones que, desde la co-construcción de saberes, fuimos creando y reformulando: el concepto mismo de *afidamento*, eje nodal y articulador de esta práctica, y los conceptos centrales que acompañan esta experiencia: prevención-intervención, ruta crítica ampliada y cuidado de las cuidadoras. Hacia el final, a modo de cierre, realizaremos un balance considerando las potencialidades y los obstáculos que resultan de la experiencia en relación con el objetivo fundamental: la formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género del MJYL.

Por último, cabe destacar que a lo largo de toda la experiencia reformamos nuestro posicionamiento que entiende a la extensión universitaria como comunicación-acción, es decir, en el horizonte de transformación de las condiciones de vida comunitarias (Fals Borda, 1979; Freire, 2001). Por tanto, nuestra expectativa es que la elaboración conjunta de este capítulo nos permita avanzar hacia una construcción de conocimiento que habilite un encuentro fructífero entre la universidad y aquellos grupos sociales más vulnerables (Fals Borda, 1979), que tradicionalmente quedan ajenos y por fuera de los muros simbólicos y materiales que esta institución muchas veces levanta.

El anclaje territorial

En las últimas décadas en Argentina, y principalmente con posterioridad a la crisis político-social del año 2001, la conformación de los nuevos movimientos sociales y organizaciones piqueteras tuvo un alto porcentaje de adherentes y militantes mujeres. El contexto de crisis las estimuló a reclamar en el ámbito público condiciones para garantizar la supervivencia. Si bien al comienzo salieron a las rutas desde roles tradicionales de género, sus acciones se volvieron disruptivas en relación con la manera tradicional en que se concibe la participación político ciudadana, creando fisuras en las dicotomías entre lo público y lo /privado, lo político y lo /personal (Andújar, 2005). En esos diversos espacios empezaron a

constituirse fuerzas colectivas organizadas, cuya particularidad fue responder a significativas necesidades sociales mediante el fortalecimiento del trabajo comunitario-barrial.

A su vez, estas experiencias de participación femenina de las anteriores décadas se inscriben en —e incrementan— la visibilidad pública de numerosas demandas de mujeres, nacionales e internacionales, de los últimos años. Visibilidad significativa tanto para las prácticas sociales y políticas, como para la mayor permeabilidad social ante estas reivindicaciones.

Nuestra propuesta de trabajo y su alcance como proyecto de extensión forman parte de un desarrollo más amplio que venimos realizando y sosteniendo desde hace más de seis años, de manera colectiva e interdisciplinaria, como grupo de género dentro de la organización social MJyL.

Asimismo, cronológica y simbólicamente, nuestra práctica de intervención en género se enmarca en acciones previas que algunas de nosotras llevábamos adelante, como militantes del MJyL, principalmente en la organización y coordinación de los viajes a los Encuentros Nacionales de Mujeres. Cada uno de estos viajes requería que las compañeras tomáramos un *tiempo para sí*. Es decir, “negociar” para poder desligarse como principales —cuando no únicas— responsables de las actividades domésticas y de cuidado familiar y comunitario, a fin de poder viajar y participar de los distintos espacios de debate y encuentro con historias, recorridos, y prácticas de luchas de mujeres de todo el país¹⁰.

10 Los Encuentros Nacionales de Mujeres tuvieron su origen en el año 1986 en la ciudad de Buenos Aires. En aquel momento concurrieron alrededor de mil mujeres procedentes de distintas regiones del país. El eje central de ese primer Encuentro fue la situación de la mujer en la Argentina y las estrategias para el cambio, analizado desde los distintos aspectos: identidad, violencia, educación, medios de comunicación, participación política, sexualidad, trabajo, familia, tiempo libre, entre otros. Esa experiencia fue tan exitosa que allí surgió la propuesta de seguir realizando anualmente los Encuentros en otros lugares. Las sedes de los mismos se eligen de acuerdo a las postulaciones y las adhesiones de aplausos al finalizar el encuentro anterior (Manzoni et al., 2018). El MJyL asiste desde el año 2006. Asimismo, y como parte de las instancias de formación, se planifica un encuentro previo de convocatoria abierta a las compañeras, donde año a año se trabajan las implicancias subjetivas del viaje, así como el sentido de asistir a talleres que posibiliten seguir enriqueciendo las experiencias territoriales. El último Encuentro Nacional de Mujeres (octubre de 2018) fue el XXXIII y se realizó en la ciudad de Trelew, provincia de Chubut. Tuvo una participación de más de 40

Como producto de numerosas reflexiones, interrogantes, certezas e incertezas que emergieron de las charlas compartidas antes, durante y después de los Encuentros Nacionales de Mujeres, surgió la necesidad de conformar un espacio propio de mujeres en el interior del movimiento social. Así fue que un grupo de referentes militantes del movimiento, munidas de trayectorias académicas universitarias multidisciplinares, emprendimos el camino de dar forma a un área de género dentro de la organización. En el momento inaugural nos propusimos hablar sobre las situaciones que nos atravesaban *qua* mujeres. Con recursos pedagógicos propios de la educación popular, abordamos temáticas que iban desde cuestiones más personales, como el cuidado, el autocuidado y el conocimiento de nuestros cuerpos, hasta la salud comunitaria, el trabajo, las maternidades y la inscripción política de las mujeres en la lucha social, entre otras.

En este intercambio de saberes y de prácticas, un punto de inflexión fue la realización de un taller en el cual abordamos cuestiones vinculadas a la violencia de género. Nuestra expectativa era poder diagramar un recurso colectivo a modo de ruta crítica contemplando agentes, instituciones, centros de atención, etc. en los diferentes barrios de la ciudad de La Plata y Gran La Plata con presencia del MJyL, dando valor al saber cotidiano de las compañeras de esos territorios. El “desborde” emotivo desde el comienzo del taller fue contundente y nos obligó a replantear el organigrama de planificación original y así facilitar la emergencia de otra temporalidad para poder alojar expresiones de angustia. Este taller, realizado en el año 2013, nos exigió volver consciente la necesidad de profundizar nuestra formación, optimizar conocimientos y buscar nuevas referencias disciplinares para sumar y así consolidar el equipo de trabajo del grupo de género del MJyL.

mil mujeres. Allí se eligió, como sede del próximo, a la ciudad de La Plata. Actualmente, la agenda de preparación del encuentro se debate en torno a la declaración a favor del aborto seguro, legal y gratuito; al carácter plurinacional, y a la incorporación de las identidades disidentes (mujeres, trans, travestis, lesbianas y bisexuales) en la denominación del mismo.

La respuesta colectiva que encontramos a la emergencia de dicha demanda implicó, por un lado, la formación y consolidación de un espacio específico de acompañamiento a las compañeras que estaban atravesando situaciones de violencia (el EIA), como modo de atender las situaciones específicas que se convirtieron con mayor asiduidad en demandas concretas a la organización. Por otro lado, avanzar en términos preventivos y anticipatorios, focalizando en la tarea de promoción de derechos a través de los respectivos proyectos de extensión universitaria que posibilitaron trazar y sostener el abordaje de estos objetivos.¹¹



Primer paro de mujeres. Movimiento Justicia y Libertad. 19 de octubre del 2016.

Fotografía: María Eva Genise Lofeudo

¹¹ Como veremos más adelante, estas dos dimensiones —lo preventivo y la intervención— son partes imbricadas de un mismo proceso.

Los talleres

Para la formación de las promotoras comunitarias elegimos la modalidad de taller. Esta elección surgió naturalmente, dado que es una técnica con la que estábamos familiarizadas en nuestra tarea previa al quehacer extensionista, a la vez que posibilita inaugurar procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos.

En este sentido, la técnica-taller como estrategia para la creación de significados y/o negociación de conceptos pone en juego diversos universos culturales, habilitando la co-construcción de sentidos y la resignificación de los contenidos (Lucarelli, 2000). Asimismo, promueve la construcción de un espacio de encuentro, diálogo y reflexión conjunta, y en este caso respondió a la intención de generar un intercambio de saberes y experiencias entre las destinatarias directas, las promotoras comunitarias en formación, e indirectas, mujeres cis y trans, así como otrxs integrantes de la organización copartícipe y el equipo extensionista.

De acuerdo con los objetivos de los distintos proyectos fuimos modificando las temáticas de los talleres. Pasamos de aquellos centrados en la concienciación para la prevención y la intervención y la co-construcción colectiva de herramientas y estrategias de acompañamiento multidimensional, a otros focalizados en la profesionalización y la territorialización de las acciones de promoción de derechos hacia una vida libre de violencia de género.

Así, en el primer año (2015) se llevaron adelante dos tipos de talleres, que podríamos considerar fundantes, en tanto inauguraron una modalidad que se sostuvo a lo largo del tiempo. Un primer grupo de talleres se orientó a habilitar espacios de concienciación como pasos previos a pensar estrategias colectivas para la prevención y la intervención. La noción de *concienciación* surge en las décadas del '60 y '70 de la mano de los movimientos de mujeres y feministas que instaban a politizar los hábitos cotidianos a partir de una reflexión crítica coordinada de pequeños grupos de mujeres

sobre sus experiencias cotidianas y sobre un *pattern* común: el sexismo que las atraviesa (Soza Rossi, 2006: 168). Este anclaje buscaba incrementar la sensibilización y disminuir el umbral de tolerancia hacia la violencia naturalizada (Femenías, 2008: 46-49). La elección de esta estrategia fue también el resultado de la experiencia de los talleres previos del área de género de la organización social, donde se detectó y se confirmó la necesidad de volver políticas a las experiencias personales para acceder a la dimensión social de la problemática.

Los principales contenidos conceptuales trabajados en los talleres de extensión universitaria giraron en torno a: sociedad patriarcal, estereotipos de género, división sexual del trabajo, tipos y modalidades de violencia, salud sexual y reproductiva, historia de las luchas por los derechos de las mujeres, el cuidado de la que cuida, autoestima, autonomía y reposicionamientos subjetivos. Independientemente de las categorías compartidas, se habilitó un espacio de sensibilización donde la reflexión favoreció el reposicionamiento subjetivo de todas las participantes: las promotoras y las extensionistas. Por ejemplo, para trabajar sobre los tipos y modalidades de violencia enraizadas en la sociedad patriarcal realizamos una actividad inaugural entre las extensionistas que apuntó a propiciar un trabajo de introspección y reflexión sobre el proceso de socialización garante de identidades normativas de género. La actividad, basada en un trabajo corporal y de expresión plástica, tuvo como objetivo sensibilizar y reconocer las violencias sufridas *qua* mujeres a modo de “caldeamiento” (Rojas Bermúdez, 1997); allí las reflexiones críticas sobre las experiencias de vida permitieron reconocer diferentes formas de violencia. A posteriori de este ejercicio, su réplica en los talleres con las promotoras tomó en cuenta la importancia de establecer un clima de confianza y cuidado con estas, cuyo valorable efecto fue la resignificación de las estrategias previas de las promotoras ante violencias acontecidas en sus historias de vida; lo que algunxs autorxs denominan resiliencia, como capacidad de recomposición psíquica frente a los sucesos traumáticos/adversos de la historia vivencial.

Por otro lado, un segundo grupo de talleres de este primer año extensionista buscó profundizar en las distintas dimensiones que hacen a un

abordaje multidimensional (material-laboral, jurídico, afectivo, psicológico) de las situaciones de violencia de género, valorizando las experiencias previas de las participantes e incorporando nuevas estrategias de intervención. La idea-guía de esta fase de la capacitación fue que las promotoras comunitarias construyeran capacidades de acompañamiento multidimensional para ofrecer en las diferentes fases del círculo de la violencia, salidas satisfactorias para las mujeres que transitan por este tipo de situaciones. Estos encuentros propiciaron así una incipiente sistematización tanto de los saberes previos que portaban las mujeres participantes, como de los que provenían de las acciones realizadas desde el área de género de la organización en el acompañamiento de casos.

Entre los aspectos relevantes a destacar, fue significativo tomar en cuenta el conocimiento experiencial y las prácticas de resistencia ante las situaciones de discriminación vividas *qua* mujeres, otorgando especial atención al relato de sus propias vivencias y los recursos utilizados en sus recorridos vitales, no solo en el transcurso de esta primera experiencia, sino también en los futuros talleres de capacitación de los distintos proyectos ejecutados.

Así, de este primer año emergió una mirada fortalecida, precisa y consciente sobre la importancia de reconocer los límites de los saberes para conmovir prácticas que reproducen la desigualdad de género. El trabajo de sensibilización realizado en los talleres con las promotoras comunitarias nos demostró que aquello es en sí mismo una intervención, pues en nuestros términos, ya implica la co-construcción de habilidades, estrategias para intervenir adecuadamente y asimismo la generación de vías de simbolización de las situaciones traumáticas vividas por mujeres cis y trans en su entorno cercano (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).

El segundo año de trabajo extensionista nos encontró frente a un gran desafío: por un lado, consolidar y profundizar el trabajo realizado con las promotoras comunitarias y, al mismo tiempo, tender puentes hacia otros espacios de la organización social que reconocemos centrales a la hora de continuar en la construcción de estrategias colectivas para la detección

temprana y el acompañamiento de mujeres en situación de violencia. De esta manera, con una nueva serie de talleres de formación con las promotoras, se delimitaron con mayor claridad las distintas dimensiones presentes en el acompañamiento multidimensional (las dimensiones afectiva, psicológica, jurídica, educativa y laboral) a la vez que se intentó consolidar la red de prácticas de intervención a partir del trabajo con educadorxs¹² del bachillerato popular “Letra Libre” de la organización social, con sedes en los distintos barrios donde tiene lugar el trabajo cotidiano de las promotoras comunitarias. En este punto, los bachilleratos populares emergieron como espacios estratégicos de concienciación y detección temprana de casos.

Al tiempo que se avanzó y se destinaron talleres para lxs educadorxs tendientes a lograr una mayor sensibilización en la perspectiva de género, con las promotoras se llevaron a cabo encuentros de formación cuyas temáticas se dirigieron a reconocer indicadores tempranos de situaciones de violencia de género (sutiles y/o invisibles) y profundizar el análisis de los tipos y modalidades de violencia, en particular microviolencias y micromachismos, discriminaciones múltiples y violencia entre mujeres (tema que se incluyó a raíz de la pertinente observación de una promotora que integra el espacio del EIA).

12 Tal como señala Butler (2001: 19): “Ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros”. Por eso, nuestras opciones de marcación de género tampoco lo son. La forma hegemónica de escritura del universal es el masculino “o”, lo cual responde a un orden social heteropatriarcal y binario. De modo que se hace necesario problematizar el uso del universal en la lengua y en el lenguaje. Entre las formas convencionales de nominación, aclaramos que no elegimos “@” debido a que, tal como escribe Pechin (2013), refuerza el binarismo sexual porque aparece como una “declinación femenina” encerrada en una “o”; tampoco optamos por el uso de “e” porque se ha tendido a utilizarlo para nombrar a “las personas trans” (Butler, 2006) en particular, aun cuando en los últimos tiempos se ha extendido su uso en el lenguaje coloquial, entre lxs más jóvenes principalmente, en su búsqueda por trascender el lenguaje binario. En este capítulo, entonces, optamos por la “x” para referirnos al universal, en tanto hasta la actualidad, parece ser la alternativa menos excluyente. Por otra parte, nos parece interesante que la “x” en términos matemáticos refiere a una incógnita, y en ese sentido, da cuenta de que la cuestión de cómo nominar el universal sin excluir, sin caer en binarismos, andro/ginocentrismos y sexismos, no está aún resuelta; es decir que es un recordatorio de que el tema continúa en debate político-académico.

Como corolario de este segundo año de trabajo, hubo dos resultantes que abonaron para dar lo que consideramos un salto cualitativo fundamental: en primer lugar, la articulación que se generó entre las extensionistas del proyecto y los espacios educativos del movimiento, habilitando a las mismas promotoras comunitarias en continuidad temporal a actuar en estos espacios (muchas son alumnas o cercanas a estas experiencias). En segundo lugar, se estimuló que las propias promotoras se “pusieran en acción”, culminando las instancias de formación con distintas intervenciones barriales. Hacia fin de año replicaron no solo algunas temáticas de la formación recibida en los dos años de extensión, sino también una lógica de abordaje y de trabajo como la planificación, la organización y logística previa, las dinámicas, la selección de los materiales, superando con originalidad mucho de lo aprendido.

Un tercer año consecutivo del proyecto de extensión universitaria se orientó a profesionalizar el rol de las promotoras con el objetivo de profundizar el trabajo realizado en la prevención, la detección temprana (consultas previas a la fase crítica de la violencia) y las intervenciones situadas. De esta manera, aportar en un área vacante de capacitación (la figura de acompañante, Ley N° 26.485), y fortalecer el enlace con el EIA y otros espacios de la organización social. Se realizaron con las promotoras Talleres y prácticas para la prevención, detección, articulación temprana y acompañamiento en la ruta crítica ampliada, que incluyeron como nuevas temáticas de trabajo: diversidad sexual¹³, autoridad y autonomía femenina, alternativas a la violencia en la resolución de conflictos y resistencias, evaluación de riesgos y factores de protección, así como se propició una profundización del concepto de ruta crítica ampliada, con foco en la dimensión educativa. A raíz de esto, un taller específico versó sobre el derecho a la educación y su valor para el reposicionamiento subjetivo de las mujeres.

13 Abordar el tema de diversidad sexual respondió a la necesidad de revisar críticamente el concepto de género para incluir identidades diferentes a las hegemónicas y trabajar con los prejuicios de todxs; al mismo tiempo que, al sumarse una persona trans al colectivo de promotoras, nos pareció vital profundizar esta perspectiva.

Centrada en la dimensión jurídica, se realizó una primera Práctica de Alfabetización Jurídica con el objetivo de abordar cuestiones específicas y concretas que involucran el recorrido por las instancias judiciales; una oportunidad para democratizar el conocimiento sobre estas instancias favoreciendo un tipo de acompañamiento informado. Lo medular era poder brindar herramientas para hacer efectivo el acceso a la justicia y contribuir a la disminución de las ya conocidas barreras institucionales durante el circuito de gestión que deben transitar las mujeres a partir de realizar la denuncia, con el fin de amortiguar y contener cualquier situación de violencia institucional y de revictimización. Luego se realizó una segunda práctica de Alfabetización Jurídica en el Fuero Penal del Departamento Judicial de La Plata. La actividad consistió en visitar la Unidad Fiscal de Investigación, UFI N° 13 especializada en delitos de violencia de género y el Juzgado en lo Correccional N° 2 de La Plata, a fin de conocer el procedimiento judicial en los casos en que se denuncia una situación de violencia de género y tomar contacto directo con algunos de los operadores judiciales¹⁴. En estas instancias se pudo debatir sobre la participación de las mujeres en este proceso, la importancia de la figura de la acompañante a la hora de afrontar las distintas etapas, las posibles formas de terminación de estos procesos judiciales y las herramientas legales al alcance de las mujeres en calidad de “víctimas”, así como su posicionamiento frente a este proceso.

Al terminar el año de trabajo extensionista (2017), también se llevaron a cabo intervenciones en los espacios de inserción territorial de las promotoras, asistidas esta vez por un taller específico de Formación en estrategias metodológicas para poder construir habilidades prácticas para la acción territorial; inestimable para alcanzar el objetivo general de profesionalizar a las promotoras comunitarias.

14 En la Fiscalía, una de las auxiliares letradas, fue quien explicó los caminos por los cuales puede ponerse en conocimiento una situación de violencia, es decir, lugares donde puede efectuarse una denuncia (Comisaría de la mujer u otras que tienen un área específica). Luego, en el Juzgado en lo Correccional N° 2, se pudo observar a través de algunos expedientes y con la guía de una auxiliar letrada, la continuidad del proceso iniciado ante la Fiscalía de Investigación.

Como balance de esta breve sistematización, encontramos ciertos elementos comunes y recurrentes a lo largo del desarrollo de los talleres con las promotoras, centrales a la hora de re-pensar el trabajo extensionista¹⁵.

En primer lugar, la apuesta a la sensibilización fue la base para con-mover los propios posicionamientos subjetivos ante la problemática de la violencia de género y habilitar la confianza como base para la configuración de los vínculos —finalmente, el *affidamento*— necesaria para abordar dicha temática. Esto requirió la puesta en práctica de diferentes técnicas que involucraron fuertemente al cuerpo y las emociones, sin restarle importancia a los momentos de reflexión consciente auspiciados —a modo de sostén y efecto contenedor— por los aportes de la teoría de género y feminista. Para ello, incorporamos herramientas y técnicas provenientes de la dramatización para abordar, por ejemplo “El GPS de la denuncia”, que nos permitió graficar y vivenciar el recorrido obligatorio y habitual que una mujer transita cuando realiza una denuncia ante la justicia. Este lenguaje posibilitó trabajar el reconocimiento de actores judiciales y las dificultades que emergen en el acceso a la justicia para las mujeres según su condición de mujeres- migrantes- jóvenes- pobres.

Asimismo, y a propósito de trabajar tipos y modalidades de violencia, se utilizó la técnica del “espect-actor”¹⁶, con el objetivo de disminuir el umbral de tolerancia hacia la violencia y reflexionar sobre las posibilidades

15 Otro elemento que incorporamos el primer año (2015) y los subsiguientes de trabajo extensionista fue la tarea de enlace: para evaluar el cumplimiento de los objetivos y resultados esperados se sumó como una herramienta fundamental la evaluación en proceso. Esto es: durante el curso y entre la realización de los talleres se desarrollaron actividades tendientes a recapitular y revisar lo trabajado en cada encuentro, para lo cual, al final de cada taller se entregaban a las promotoras tareas, preguntas-enlace o ejercicios de reflexión a ser recuperados en el encuentro siguiente.

16 La técnica del espect-actor proviene del Teatro del Oprimido, y remite a una corriente teatral creada y sistematizada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 60. Con ella se busca problematizar las propias subjetividades intentando a través de una reflexión crítica, combatir las subjetividades hegemónicas existentes. Desde sus implicancias pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador —ser pasivo— en espect-actor, protagonista de la acción dramática, y, “a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación” (Boal, 2001: 398).

de acción en conjunto con las promotoras. A modo de balance de estas actividades, aprendimos el carácter central que asume lo lúdico como complemento de la palabra, en tanto permite cuestionar las realidades sociales a través de la corporalidad y sus temporalidades, habilitando espacios de disfrute que posibilitan la construcción de un saber hacer extensionista sentipensante.

En segundo lugar, el amplio abanico de materiales con los que trabajamos (imágenes, videos, poesías, cuentos, música, presentaciones en PowerPoint, textos y fichas bibliográficas, objetos, estadísticas, entre otros) facilitaron la apropiación por parte de las promotoras comunitarias de los conceptos propuestos, pero también de dichos materiales como herramientas de trabajo apreciadas a la hora de replicar en las intervenciones barriales de finalización de los años de formación. Un claro ejemplo de ello es el uso que dieron las promotoras al Violentómetro en sus acciones territoriales¹⁷.

En tercer y último lugar, esta modalidad de trabajo bajo la lógica de taller permitió acompañar una tarea extensionista que, lejos de presentarse bajo un formato lineal y unívoco, debió sortear idas y vueltas, tiempos circulares, modificaciones en la composición del grupo de las promotoras y las extensionistas, saberes que se actualizan y una necesaria y constante reflexión sobre nosotras mismas que la problemática conlleva. Como quedó expresado en la actividad inaugural del segundo año del proyecto, la técnica de la pecera —que dentro del equipo denominamos “rueda caracol”—, que consiste en facilitar la circulación de la palabra a partir de una disposición de la organización espacial donde solo las coordinadoras se localizan fuera del caracol para encuadrar los emergentes y facilitar el pasaje de la expresión de situaciones traumáticas a conceptos claves en la formación sobre la temática.

17 El “Violentómetro” fue diseñado por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGGG) del Instituto Politécnico de México. Este instrumento consiste en “un material gráfico y didáctico en forma de regla que consiste en visualizar las diferentes manifestaciones y tipos de violencia que se encuentran ocultas en la vida cotidiana y que muchas veces se confunden o desconocen”. Se trata, pues, de una herramienta de sensibilización que permite estar alerta para detectar y atender este tipo de prácticas que se llevan a cabo en las relaciones interpersonales. Recuperado de: <http://www.genero.ipn.mx/MaterialesDeApoyo/Paginas/violent%C3%B3metro.aspx>

En el sentido descrito, consideramos que estos elementos propios de los talleres enmarcados desde un enfoque preventivo y de promoción de derechos resultaron de vital importancia para conmover las bases donde se sustenta la violencia contra las mujeres (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).



Talleres de concienciación para la prevención y la intervención frente a las violencias contra las mujeres. Año 2015. Fotografía: María Eva Genise Lofeudo



Talleres de profundización de herramientas para la intervención estratégica ante situaciones de violencia de género. Año 2016.

La perspectiva de género y la epistemología feminista

La perspectiva de género fue uno de los ejes-guía fundamentales para el desarrollo del trabajo extensionista en tanto configuró una mirada cognitiva común interdisciplinaria, que consolidó los lazos hacia el interior del equipo extensionista y estableció la disposición a la acción colectiva de las intervenciones territoriales en un encuentro de saberes con lxs otros.

Esta perspectiva, en cuanto paradigma de pensamiento crítico, la revisión del androcentrismo, propicia una pedagogía orientada a cuestionar el orden de género hegemónico y reinaugura la capacidad de realizar nuevas preguntas. Esta revisión, como desafío común y mancomunado, facilitó desde el comienzo el encuentro interdisciplinario y nos llevó a revisar críticamente las distintas formaciones académicas, la búsqueda creativa de quehaceres alternativos a los ejercicios profesionales tradicionales, enriquecidos con los saberes de las promotoras, generándose así prácticas de extensión significativas, pertinentes y situadas (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).

En este sentido, la epistemología feminista adoptada propició la revisión de los dualismos, de los sesgos sexistas, clasistas, racistas, heteropatriarcales, y develó la falacia de la parte por el todo. Puso en el centro, además, la necesidad de conectar el malestar de las mujeres —en su diversidad— con la desigualdad e inequidad en que se constituyen como miembros de las sociedades actuales (Izquierdo, 1998: 14).

También retomamos la *epistemología del punto de vista* (Dorothy Smith, 2012), que revaloriza la experiencia de las mujeres y se basa en su punto de vista, desde las experiencias cotidianas y corporalizadas, invisibilizadas en los discursos de saber-poder académico hegemónico. La metodología que esta encarna se diferencia porque se propone comenzar desde la vivencia y retornar a ella a partir de lograr que las personas que viven esas experiencias adquieran un mayor conocimiento sobre las relaciones sociales en las que están inmersas e implicadas. En este sentido, apunta a

la deconstrucción de la relación jerárquica entre formas de conocimiento científico y cotidiano, atendiendo a la necesidad de producir conocimiento útil para la vida de las mujeres (Dorothy Smith, 2012: 111-113).

En consecuencia, tanto en las reuniones llevadas a cabo entre las extensionistas como en los talleres con las promotoras en formación, se trabajaron algunos aspectos de las violencias sufridas. Así, ante relatos de experiencias con un fuerte impacto en el grupo, se trató de dar un marco de contención para sobrellevar el dolor que produce la violencia narrada, apelar a la reflexión y fortalecimiento de la autoestima, y reforzar los lazos entre mujeres.

Por otro lado, consideramos que incluir el cuerpo en muchas de las actividades que llevamos a cabo no solo facilitó la articulación de saberes e improntas, sino también fortaleció el vínculo de confianza entre las participantes, a condición de generar un espacio de aprendizaje que valoriza la dimensión emocional.

En este sentido, es interesante el planteo de bell hooks¹⁸ (Lopes Louro y Guacira, 1999), representante del feminismo negro, quien siguiendo a Adrienne Rich¹⁹ se refiere a la habitualidad con que lxs educadores tendemos a presentarnos como “espíritus descorporeizados”, es decir, solo desde lo racional-intelectual, evitando poner el cuerpo-los afectos-las emociones en juego, en línea con la separación entre mente-cuerpo que aún impregna los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación tradicionales. Esta autora, basándose en su recopilación de diarios de estudiantes de sus cursos sobre estudios de la mujer, alude al lugar del eros en el aprendizaje como agente motivador en dicho proceso y en la autorrealización y el autoconocimiento. Como producto de la experiencia en los proyectos de extensión observamos cómo la pasión y el disfrute compartido, que

18 Las minúsculas en su nombre responden a la posición de la autora frente a ciertas reglas gramaticales.

19 Adrienne Cecile Rich (1929-2012). Poeta, intelectual, feminista y activista lesbiana estadounidense.

aparecieron en distintos momentos, significaron una novedad y nos permitieron vislumbrar la importancia de abandonar nuestra autopresentación en calidad de espíritus descorporeizados, e involucrarnos en una experiencia corporal-afectiva e intelectual como un todo, posibilitando así una conexión que potenció el aprendizaje de todas. Es decir, el lazo afectivo (eros) entre las extensionistas y promotoras comunitarias, la circulación de la palabra habilitada desde una autoridad simbólica femenina (*affidamento*), el reconocimiento de los distintos saberes, el aprendizaje conjunto, la inclusión de la dimensión sentipensante (Galeano, 1989), el placer de lo lúdico en actividades formales-no formales, y la expresión corporal, dejaron su impronta para que la pulsión epistemofílica —o sea, el deseo de saber— pueda activarse con un tema tan álgido como el de la violencia de género. Este deseo de saber hacer de parte de las promotoras y las extensionistas se vio reflejado en el escaso desgranamiento de participantes cada año del proyecto y en las expectativas de reedición de los talleres de capacitación.



Talleres de concienciación para la prevención y la intervención frente a las violencias contra las mujeres. Año 2015. Fotografía: María Eva Genise Lofeudo

La co-construcción de saberes

En el transcurso de los distintos proyectos, desde la misma práctica extensionista de carácter interdisciplinario e intersectorial fuimos reconociendo la necesidad de recrear ciertos conceptos del bagaje teórico que nos acompañaba, buscar nuevos e imaginar y recrear otros. Un corpus teórico que, en el marco de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1979)²⁰, se nutrió de las formaciones de las integrantes del equipo extensionista, muchas de ellas vinculadas a equipos de investigación de distintos centros de investigación y unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, como también del intercambio con la misma Secretaría de Extensión de la FaHCE, en el seguimiento de los distintos proyectos²¹.



Flyer de invitación al cierre del año extensionista. Año 2016.
Sobre fotografía de María Eva Genise Lofeudo.

20 La investigación-acción participativa (IAP) fue desarrollada por Orlando Fals Borda (Colombia, 1925-2008) en la década del 60 como metodología dialógica que apuesta a producir conocimientos científicos a partir del diálogo entre el saber académico y el saber popular, habilitando a los sectores subalternos de la sociedad a comprender críticamente la realidad para transformarla (Trotta y Soza Rossi, 2013).

21 Destacamos especialmente el apoyo del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (Cinig) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que dio aval al proyecto de extensión y desarrolló actividades incorporando a nuestras extensionistas y promotoras comunitarias a sus actividades académicas. También merece especial agradecimiento el equipo de trabajo de la Secretaría de Extensión de la FaHCE en la gestión de Jerónimo Pinedo, quien desde el inicio acompañó y corrigió la redacción del primer proyecto presentado a concurso.



MATERIAL DE APOYO PARA EL TRABAJO TERRITORIAL

PLANIFICACIÓN

OBJETIVOS

¿Qué queremos lograr?
¿Cuál es el propósito y la intención de nuestro trabajo?

DESTINATARIXS

¿A quiénes está dirigida la intervención?
¿Cuántas personas?

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

¿Cómo lo vamos a hacer?

TIEMPOS

¿Cuál es nuestro margen de tiempo?
¿Cómo organizamos la distribución de las actividades en relación al tiempo que disponemos?

RECURSOS

¿Con qué recursos contamos?
-Medios simbólicos: preparación
-Medios materiales: objetos concretos

ACTIVIDADES

Definir qué dinámicas se realizarán.
Actividades expositivo-teóricas o participativo-prácticas

GUIAS PARA LA ACCIÓN

DEBEMOS PREVER

¿Qué acciones como promotoras son necesarias desarrollar en cada momento?

EVALUACIÓN

Nos permite reflexionar sobre lo positivo y lo negativo. Sobre lo que podría mejorarse y lo que hemos aprendido

LA TOMA DE DECISIÓN

Pensar el nexo entre lo PAUTADO (planificación) y lo FLEXIBLE (tener en cuenta lo que surge inesperadamente)

ROLES

Definir encargadas para cada actividad y organizar las responsabilidades de cada una. Designar a alguien para que haga la memoria como apunte de nuestra actividad

AGENDA

Pautar día, horario, espacio y destinatarixs. Llegar media hora antes para acomodarnos. Tener presente horario de comienzo y cierre de actividad

TRABAJO COLECTIVO

Valorar el trabajo en red, estar preparadas para contener compañeras con angustia, estar abiertas al debate.

DIÁLOGO

Sostener diálogo recíproco, brindar espacios y momentos para el aporte de cada persona. Favorecer la circulación de la palabra y las voces.

ACTIVIDADES

Pueden servirnos actividades lúdicas. Ayudan a hacer más dinámica y entretenida la tarea y podemos usarlas de recursos para la canalización de angustias y ansiedades despertadas por los relatos cargados.

NO AL BAJÓN

No bajonarnos si viene poca gente: pueden ser diversos los motivos (el clima, donde dejar los chicos, etc.)

CERRAR PUM PARA ARRIBA

Un abrazo, la lectura de un texto entusiasta, una canción. Cualquier dinámica para irnos del taller con optimismo.

MOMENTO POSTERIOR

Nos relajamos con un mate y pensamos:
¿Cómo nos fue?
¿Cómo salió la actividad?
¿Cómo nos sentimos?
¿Qué podríamos mejorar?
¿Qué cosas surgieron?



Cartilla metodológica para la intervención territorial. Año 2017

La noción de *affidamento*

Un primer concepto que configura un núcleo de interés central se sintetiza en el propio término de *affidamento*, conservado en los sucesivos títulos del proyecto de extensión universitaria. Su carácter medular, como categoría de análisis para dar cuenta de la problemática de la violencia de género, así como su potencialidad para la intervención-acción, permitió revertir el habitual aislamiento de las mujeres en situación de violencia (la demora en el pedido de ayuda u orientación es constitutiva y consecuencia de la misma). Así, el *affidamento* como práctica original favoreció el establecimiento de otro tipo de relaciones sociovinculares: lazos de confianza para habilitar desde lo colectivo un reposicionamiento subjetivo distinto a la subordinación y/o sometimiento.

El *affidamento*²² —reconocida palabra del feminismo italiano— constituye un núcleo significativo donde la confianza habilita, como condición y como práctica, la construcción de redes colectivas de mujeres. Con base en una autoridad simbólica femenina, se propicia y legitima un saber hacer en el cual la *solidaridad en red* es clave para acompañar cambios en las posiciones subjetivas de las mujeres que transitan por situaciones de violencia, objetivo central de nuestros proyectos de extensión universitaria. Siguiendo a la feminista italiana Luisa Muraro²³ (1994), reconocemos que la práctica de *affidamento*, como preanuncia la propia palabra, alude a confiar, tener confianza, autorizar otro tipo de autoridad femenina en la que una mujer, a modo de autoridad simbólica, propicie-habilite-legitime la palabra de otra mujer.

No desconoce la disparidad existente entre las mujeres (en realidad se basa en su reconocimiento) y, por otro lado, la necesidad de una/s figura/s femenina/s que autoricen y permitan trascender las subjetividades y las diferencias de las mujeres individuales (Femenías y Herrera, 2008).

22 Nuestra reformulación del concepto de *affidamento* nos hace ponerlo en relación también con los grupos de concienciación feminista, porque allí se inauguraban prácticas en las que la libertad individual de las mujeres se afirmaba en una libertad común.

23 Luisa Muraro (Vicenza, 1940), profesora de Filosofía de la Universidad de Verona y escritora italiana. Cofundadora del colectivo feminista Librería de Mujeres de Milán.

Partiendo entonces de las diferencias de clase, etnia, nacionalidad, orientación sexual, generación, religión, entre otras, que existen en el interior del grupo de las mujeres integrantes del proyecto —extensionistas y destinatarias—, y atentas a cómo la socialización diferencial por género ubica a las mujeres, más aún a las de sectores populares y migrantes, en posición subordinada de poder, la práctica de *affidamento* auspicia y favorece el pasaje de un tipo de poder asociado —ejercido— al dominio masculino, a un poder ligado a un poder hacer. El pasaje de un poder centrado en *dominar a un otro* a un poder de *hacer con otros-otras-otres*, un poder como *potencia creativa* en lo colectivo y en lo individual (Bonino Méndez, 1995). En este sentido, lo entendemos como un movimiento trascendental para propiciar la construcción de autonomía en el pensamiento y en el hacer de todas las mujeres involucradas.

Para ello, en una etapa inicial se caracterizó la situación de opresión común a todas las mujeres y se identificaron las distintas presentaciones, tipos y modalidades de la violencia de género. De allí que la práctica de *affidamento* posibilitara un lazo vincular entre extensionistas y promotoras, y dentro de ambos grupos, entretejiendo la red y brindando las bases de un aprendizaje cargado de emocionalidad.

Una de las promotoras expresa la importancia que tiene esta práctica de *affidamento* a la hora de poder identificar, reconocer y acompañar a una compañera en situación de violencia:

A veces es difícil captar cuándo está mal la compañera, porque la ves a la mina riéndose y charlando con las demás, pero por dentro está mal. No todas van con la cara larga, no tienen las mismas reacciones. ¿Cómo visualizar ese dolor? La pregunta '¿cómo estás?' habilita el momento del mate o la mirada. Las lecturas que hacemos de cómo dijo ese 'bien' en respuesta a nuestra pregunta de cómo estaba... Buscar un momento de charla es parte de acompañar. (Fragmento de la crónica correspondiente al taller 5: "Herramientas para la acción", 2015).

Así, en este tipo de abordajes asume un valor diferencial para la planificación de las intervenciones el registro de las emociones que se experimentan como dolor o malestar en el cuerpo, en tanto suelen emerger bajo la forma de somatizaciones o síntomas corporales y no estrictamente como efectos que se conocen mediante la palabra dado que las mujeres que atraviesan situaciones de violencia no siempre pueden verbalizar lo que les pasa.

Esto es advertido por otra compañera, que destaca la importancia de registrar, como promotoras y como mujeres, esa dimensión que preanuncia situaciones de violencia en fases tempranas: *"... el desafío está en poder registrar en mí todo aquello que me carga, que me incomoda, que me tensiona, me angustia, aunque yo no sea la protagonista"*²⁴. En este sentido, se va a trabajar sobre la escucha, para ver cómo escuchar y qué pasa con "eso" que escuchamos. El gesto debe empezar por preguntarle qué quiere hacer esa mujer: *"Otra compañera extensionista, dice que hay que incentivarla a que haga cosas que le gusten, que la motiven y le permitan salir de esa situación de control"*²⁵.

Por otro lado, lo dicho mediante la palabra permite establecer prioridades, contemplando de manera integral y transversal el nivel de riesgo en el que se encuentra esa mujer. Esto queda reflejado en uno de los Talleres de herramientas para la acción (2015), donde se aborda la idea de que, ante un relato desordenado, la exigencia por parte de las que escuchan es mayor porque hay datos que muchas veces no pueden recuperarse. De todos modos, se insta a no caer en un interrogatorio, pues no se trata de marcar cruces en una grilla, sino de poder ir jerarquizando, despejando, priorizando en esa escucha cuáles modalidades de la violencia de género aparecen en ese relato. La idea de identificar los aspectos centrales de esa situación particular permite reconocer qué dimensiones de la ruta crítica ampliada serán prioritarias para la salida de la violencia, teniendo en cuenta como punto central la reconstrucción de la red vincular de esa mujer.

24 Fragmento de la crónica correspondiente al taller 5: "Herramientas para la acción", 2015.

25 Ídem anterior.

En esta misma serie de talleres, una compañera extensionista, distanciándose de algunas segmentaciones que se imponen en las modalidades de abordaje desde el Estado, plantea que una buena estrategia para la consignación de las particularidades de la circunstancia de vida de la compañera en situación de violencia que consulta es: *“... resaltar con colores determinada información, lo que permitirá luego ir hacia eso puntual: si tiene hijos, trabajo, asignación universal por hijo (AUH), dónde vive, en qué condiciones, con quién se vincula, vínculos de amistades, cómo es su cotidiano”*²⁶.

De esta manera, desde las formadoras extensionistas se remarca el valor y la importancia de escuchar de determinada manera, dado que esto ayuda a ordenar el relato no solo para quien escucha y realiza un registro, sino también —y sobre todo— para la misma compañera que se acerca a consultar.

En otra oportunidad, con relación a los micromachismos, uno de los ejes centrales de los Talleres de profundización de herramientas para la intervención estratégica ante situaciones de violencia de género con las promotoras comunitarias (2016), se consigna en la respectiva crónica:

La compañera Promotora entre lágrimas cuenta su experiencia de violencia y aceptación de ciertas prácticas micromachistas. Según expresa, en su caso, ella no logró identificar inmediatamente las restricciones y límites que iba aplicando su pareja de forma sutil y por aceptarlas o naturalizarlas terminó siendo violentada físicamente y, gracias a la ayuda de una tía, logró salir de esa relación. Frente a ello, una de las formadoras extensionista desarrolla la idea sobre la importancia de la solidaridad entre las mujeres en estas situaciones. (Fragmento de la crónica correspondiente al taller “Violencia de género y micromachismos”, 2016).

26 Fragmento de la crónica correspondiente al taller 5: “Herramientas para la acción”, 2015.

Destacamos estas referencias porque consideramos que expresan sintéticamente cómo a partir de las experiencias transitadas, el concepto de *affidamento* fue recreado y reformulado de manera colectiva. Como mencionamos al inicio del apartado, desde su inclusión en el proyecto conformó, al mismo tiempo, una meta y una condición de posibilidad necesaria para constituir lo que luego reconocimos como un *affidamento* “hacia afuera” y un *affidamento* “hacia adentro”. El primero, a modo de un movimiento de carácter centrífugo, sostendría las acciones de enlace, la consolidación de vínculos y el ajuste de actividades hacia las promotoras comunitarias en formación. Luego nos dimos cuenta de que estas acciones de articulación solo serían posibles si garantizábamos un segundo movimiento de carácter centrípeto; es decir, hacia el equipo de extensionistas, fortaleciendo lazos de confianza hacia el interior, haciendo conscientes las propias opresiones *qua* mujeres. Es así como la práctica del *affidamento* facilitó que lo que al comienzo era un *nos-otras* se fuera convirtiendo en un *nosotras, las affidamentas*.

De esta manera, dicha práctica apuntó a propiciar las relaciones de colaboración y solidaridad entre mujeres, cuestionando prejuicios patriarcales relativos a la prevalencia de relaciones de competencia, celos y envidia. Prejuicios sustentados, en ocasiones, en algunas teorizaciones freudianas sobre la intensa ligazón preedípica de la niña con la madre (Freud, 1931) y en conceptualizaciones lacanianas sobre la figura del estrago (Lacan, 2008 [1970]; 2012 [1972]), las que describen y terminan prescribiendo que dicha hostilidad (al no ser elaborada en la relación con la madre como figura primaria) preanunciaría una competencia exacerbada con otras mujeres. Cabe aclarar que no negamos que puedan surgir conflictos entre mujeres, como seres humanos con pasiones y diferencias. Sin embargo, realizando una lectura retrospectiva, podemos decir que la práctica del *affidamento*, como cultivo de los lazos de confianza, fomentó la ilusión grupal (en términos de Didier Anzieu, 1975), implicando un cierto grado de idealización que contribuyó a la cohesión del grupo y funcionó como sostén en momentos de conflicto (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017). A su vez, coadyuvó a revisar las maneras tradicionales del ejercicio de la autoridad y del poder. Como explicita Diana Sartori, en el *affidamento* se trata de crear autoridad

femenina donde reemplacemos “... un poder de dar órdenes y mandar por un poder hacer otro orden”, comprenderse a una misma y afirmar la libertad de las mujeres (Sartori citada en Oria, 2007: 18-19).

Así, el *affidamento* como práctica feminista estimula el ejercicio de una libertad cimentada en relaciones de solidaridad, en redes de confianza entre mujeres.

Entre la prevención y la intervención

¿Cómo pensamos la prevención y la intervención? Según ya hemos señalado en otros trabajos (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017), en el marco de estos cuatro años de formación de las promotoras y en el acompañamiento en el ejercicio de ese rol a muchas de ellas, hemos aprendido que la prevención y la intervención están separadas por una línea difusa, de modo que constituye una división meramente analítica en lo que entendemos como dos aspectos de un continuo. Siguiendo la concepción de la Organización Mundial de la Salud (1998) sobre la salud y la enfermedad como partes de un mismo proceso, tomamos la definición de la prevención en sus distintos momentos: prevención primaria, secundaria y terciaria. Las mismas comprenden acciones destinadas a evitar que aparezca la enfermedad, detectarla tempranamente o atenuar las secuelas. A ello se suma la nueva conceptualización de prevención cuaternaria, para dar cuenta de aquellas acciones dirigidas a evitar las recaídas.

Una particularidad atinente a la problemática de la violencia contra las mujeres cis y trans consiste en que se presenta como un *continuum* entre las formas más sutiles (socialmente extendidas) y las formas extremas en que se manifiesta —paradigmáticamente, los femicidios y feminicidios (Segato, 2003)— y en ese sentido, cualquier actividad destinada a prevenir esa violencia se convierte en una intervención, en tanto actúa sobre un problema que ya existe y no solo como una acción destinada a anticipar e impedir su emergencia.

Por otra parte, la escucha atenta de las promotoras que se encuentran cerca de esas mujeres en los barrios difumina la línea entre prevención e intervención. El hecho mismo de escuchar los relatos de violencia ya representa una intervención, porque se está haciendo público un problema que hasta ese momento estaba circunscripto a la esfera privada. Las preguntas (y los silencios activos) de las promotoras, su ayuda en la detección temprana de situaciones de violencia para que no se profundicen, en la mitigación de las consecuencias sufridas y su contribución para que puedan fortalecerse para salir de la situación, también abren camino para ambos lados del *continuum* entre prevención e intervención.

A su vez, cabe mencionar que desde el año 2016 les propusimos a las promotoras realizar lo que denominamos “intervenciones territoriales” en un alcance definido según sus propias motivaciones y posibilidades. Lo pensamos como un modo de poner en práctica lo aprendido dentro de las actividades del proyecto de extensión. En este marco, efectuaron actividades de talleres, mateadas, charlas, realización de afiches y volantes de difusión de derechos e identificación de riesgos de violencias. Esas acciones apuntaban a reducir los factores de riesgo y a reforzar los factores protectores; sin embargo, también allí aparecieron demandas de asesoramiento y acompañamiento para situaciones de violencia que ya estaban sucediendo. Esto dio paso a otro momento de intervención propiamente dicha en relación con la derivación al EIA, a instituciones u organismos del estado, a profesionales de la salud, al trabajo en red con los diferentes espacios del MJyL, para facilitar espacios de autonomía en las mujeres en las áreas: laboral, educativa, etc.

En el concepto de *ruta crítica ampliada*, que desarrollaremos a continuación, se puede observar más claramente esa línea porosa que separa la prevención de la intervención.



Intervención territorial Nodo Barrio Futuro. Año 2018

Ruta crítica ampliada

Una de las recreaciones conceptuales es la que desde el equipo extensionista hemos denominado *ruta crítica ampliada*.

Para explicar nuestro aporte debemos retrotraernos al concepto de ruta crítica, sobradamente conocido y difundido. La Organización Panamericana de Salud (OPS) define a la ruta crítica como “un proceso que se construye a partir de la secuencia de decisiones tomadas y acciones ejecutadas por las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar y las respuestas encontradas en su búsqueda de soluciones” (Sagot y Carcedo, 2000: 89). Puntualiza sobre “los factores impulsores o inhibidores” en la ruta crítica, los cuales permiten reconstruir la lógica que sustenta las decisiones y acciones llevadas a cabo por las mujeres en situación de violencia (aun cuando a primera vista puedan parecer irracionales). Según esta definición, la ruta crítica empieza cuando “una mujer rompe el silencio” y puede contar lo que le sucede fuera de su círculo familiar. Desde el campo

de lo institucional, la ruta crítica suele continuar hacia el sector salud o hacia el policial o judicial en la búsqueda de soluciones. Las respuestas que allí encuentre debilitan o estimulan que prosiga o interrumpa su recorrido, y en ese sentido es que pueden ser factores impulsores o inhibidores (Sagot y Carcedo, 2000: 89-90).

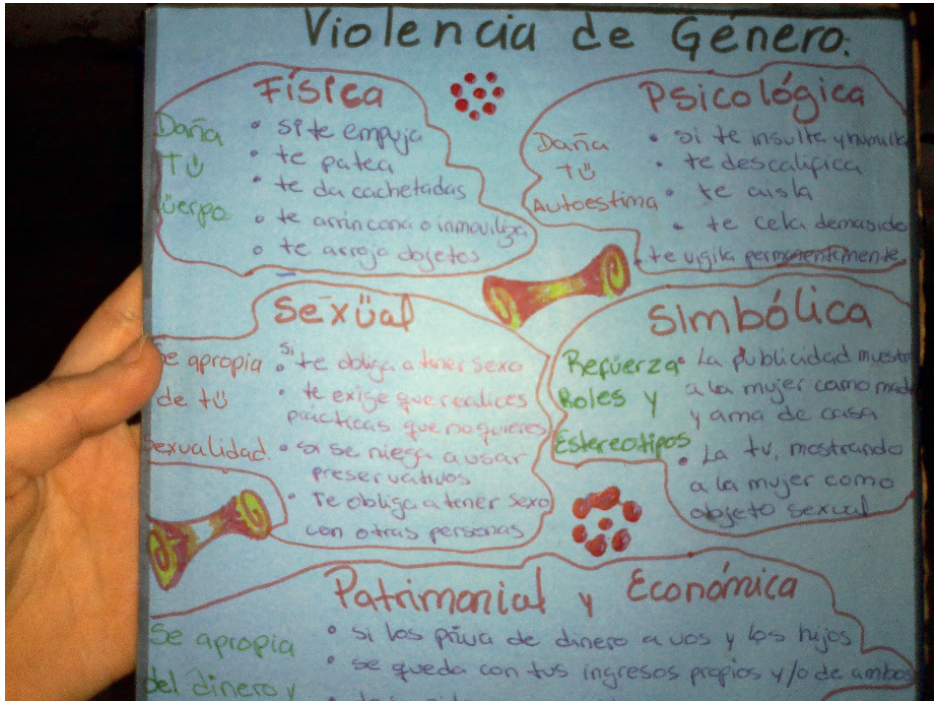
Consideramos que la OPS, al igual que otros organismos, sostiene una visión más integral, en contraposición a la tendencia general de la práctica en la mayoría de los servicios públicos y ONG, que cuando se refieren a la ruta crítica suelen limitarla al proceso de realización de la denuncia judicial y los procedimientos asociados y circunscriptos a lo judicial.

Desde nuestra posición, pensando principalmente en el accionar de las promotoras comunitarias, queremos enfatizar la importancia del acompañamiento incluyendo *un más allá del proceso judicial*, por eso es que hemos optado por mantener el concepto de ruta crítica en sentido restringido a lo judicial y agregar el término de *ruta crítica ampliada*. El origen de este concepto tuvo lugar en el año 2016 durante el proceso de escritura conjunta para la presentación a concurso de proyectos de extensión de la UNLP. En retrospectiva, puede verse como un resultado de lo que veníamos co-construyendo en nuestras prácticas extensionistas de formación de las promotoras comunitarias y como práctica que orienta(ba) el accionar del EIA. El término ruta crítica ampliada nos permite expandir la mirada e integrar a las distintas dimensiones —jurídica, laboral, educativa, sanitaria, social, psicológica, recreacional, entre otras— como igualmente fundamentales en el acompañamiento, a fin de poder contribuir al cambio necesario en la posición subjetiva de las mujeres que transitan por situaciones de violencia de género.

El fortalecimiento y acompañamiento en cada una de estas áreas resulta de vital importancia para que pueda construirse una estrategia de cambio más estable y efectiva. En esta idea de la ruta crítica ampliada nos interesa subrayar los aspectos preventivos, de promoción de la salud y de acompañamiento en las distintas áreas. Compartimos el abordaje de la OPS como un proceso complejo, no lineal, con avances y retrocesos, en el

cual se ponen en juego los distintos recorridos para salir de la situación de violencia. Según nuestra experiencia, en estos avances y retrocesos es fundamental el papel de la promotora en la ruta crítica en sentido restringido y también en la ruta crítica en sentido ampliado. En este sentido, algunas de las acciones que realizan son: asesoramiento en la instancia policial-judicial; promoción de derechos; acompañamiento en la realización de denuncias y solicitud de medidas protectorias, así como en el sostenimiento de la denuncia y la construcción conjunta de redes de protección barriales; apoyo para que pueda insertarse en el mercado laboral; además, propician el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, facilitan vías de derivación y acceso a la atención psicológica y sanitaria, y colaboran en el fortalecimiento de los lazos comunitarios, redes de contención y habilitación (Soza Rossi et al., 2016).

El carácter crítico de las dos rutas lo referimos a los plazos acuciantes, considerando la urgencia de las mujeres cis o trans en la búsqueda de soluciones, sumada al hecho de que en varios casos hay riesgo de vida. Al mismo tiempo, en la gran mayoría existe un riesgo psíquico-emocional, dado que la sistematicidad de los abusos y agresiones constituye un potencial traumático (Aulagnier, 1975) que puede ir inhabilitando para disponer de los recursos psíquicos propios (Sagot y Carcedo, 2007). Por último, sostenemos que estos conceptos resultan operativos para promover el acompañamiento en la ruta crítica y la ruta crítica ampliada de las mujeres cis o trans. Apoyándolas y acompañándolas en su condición de buscadorxs de soluciones, se les devuelve el rol activo de ciudadanxs de pleno derecho, y con ello, el poder de transformación de su realidad y de la realidad social de su comunidad (Sagot y Carcedo, 2007).



Material didáctico elaborado por las promotoras para la intervención territorial en Barrio Arroyito, Lisandro Olmos. Año 2016

El cuidado de las cuidadoras

Otra de las conceptualizaciones que, con su recreación anclada en acciones de las promotoras en territorio, orientó nuestras acciones fue el cuidado de las cuidadoras. Tuvimos en cuenta las advertencias de Susana Velázquez (2003), quien especificó los efectos subjetivos que en lxs operadorxs y profesionales trae aparejada la escucha continua de relatos de situaciones de violencia.

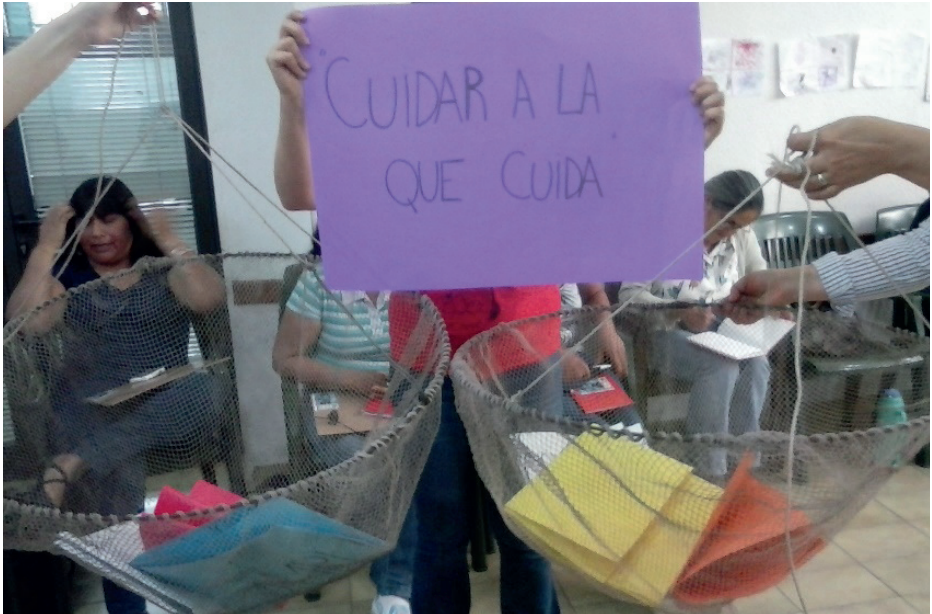
La posición de ser testigo de la violencia narrada, como la denomina esta autora, moviliza muchas ansiedades y angustias, que si no son procesadas adecuadamente, pueden devenir traumáticas y comprometer la salud física y psíquica de quienes escuchan.

Al resguardo que propiciaba el anterior aporte conceptual se sumaba que, en nuestro proyecto de extensión, partimos de que la violencia contra las mujeres es de carácter estructural, y por tanto cabía suponer que —en mayor o en menor medida— todas las extensionistas y las futuras promotoras comunitarias habíamos transitado por situaciones de discriminación y/o violencia, lo cual constituía un factor adicional a tener en cuenta.

De ahí que, desde el inicio y a lo largo de los distintos proyectos de extensión universitaria, nos pareció importante incluir y (re)configurar al cuidado de su carácter de *noción* a su carácter de *perspectiva* para la investigación-acción-comunitaria. Así la perspectiva del cuidado de las cuidadoras aportó en el trabajo dentro del grupo de las extensionistas, entre las promotoras y las extensionistas, así como en el rol de las promotoras barriales con las mujeres en situación de violencia a acompañar. En esta línea, nos resultó útil el concepto de disociación instrumental de José Bleger (1977) retomado por Velázquez (2003), el cual se traduce en la propuesta de escuchar manteniendo una distancia óptima necesaria para graduar el impacto de la tarea, porque —según advierten— tanto el exceso de involucramiento e identificación con la persona que narra, como la distancia extrema de la falta de compromiso afectivo, la indiferencia, hacen imposible la tarea. La metáfora que refleja esta distancia óptima es el llamado “dilema del erizo” (Schopenhauer, 1851 citado en Freud, 1921): los puercoespines en un día de frío se enfrentan al dilema que consiste en que si la distancia entre ellos es grande, no logran proveerse del calor necesario, pero si se acercan mucho, el riesgo es que se atraviesen con sus púas. Por tanto, deben guardar la distancia óptima para lograr acompañarse en la adversidad²⁷ (Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2017).

27 Esta idea fundante cobró una relevancia tal para el grupo extenso, que incluso fue tomada por el equipo audiovisual del proyecto para nombrarse a sí mismo “Puercoespín: Cine Comunitario y Feminista”. Sus producciones audiovisuales pueden verse en <http://www.youtube.com/watch?v=u6ff0jW9XLw> y <http://www.youtube.com/watch?v=4TW1Y83wdq4&t=19s>

Por ello, algunas de las estrategias de protección y resguardo que implementamos fueron: la capacitación como marco de contención, la promoción de recursos grupales que favorecieran la elaboración psíquica, la herramienta de la autorreflexión (sobre sentires, prejuicios, ideales, límites, riesgos de la situación, etc.), el análisis de los emergentes grupales, el *affidamento* y el trabajo en red (entre las promotoras u otras mujeres del barrio; con la organización copartícipe MJyL; con el EIA; otras instituciones, etc.).



Talleres de coconstrucción colectiva de estrategias y herramientas frente a las violencias contra las mujeres. Año 2015



Talleres de profundización de herramientas para la intervención estratégica ante situaciones de violencias de género. Año 2016

Consideraciones finales

Desde el comienzo se planteó una estrategia participativa de investigación, en el entendido de que ‘no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales’

(Berrutti et al., 2017, p. 213)

Este período de cinco años de trayectoria en los distintos proyectos de extensión (2015-2018) supuso adentrarnos en un proceso con múltiples obstáculos, encuentros y desafíos. Construir una comunidad extensionista, en cuanto unidad de lo diverso²⁸, implicó un sentimiento de arraigo, pero también de responsabilidad. Un proceso de construcción de *affidamento* como práctica feminista que estimula el ejercicio de una libertad cimentada en relaciones de solidaridad, en redes de confianza entre mujeres. Así,

²⁸ Adela Cortina (1997) hace referencia a que los seres humanos nacen y viven en una comunidad concreta en la cual aprenden a valorar y vivir; en este sentido, la autonomía personal solo se logra en comunidad, lo cual requiere que el individuo se responsabilice por esta.

puestas a reflexionar sobre los resultados de los proyectos de extensión y sopesar los elementos facilitadores y los obstáculos en juego, observamos reconfiguraciones en distintas dimensiones que vale la pena compartir.

En primer lugar, una de las consecuencias directas de la realización de la capacitación destinada a las promotoras comunitarias fue el incremento de la demanda de atención al Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a mujeres en situación de violencia del Movimiento Justicia y Libertad (EIA). Uno de los indicadores del grado de incidencia del trabajo de las promotoras en los distintos barrios se expresó en la duplicación semanal de las consultas, con relación a las recibidas antes de la ejecución de los distintos proyectos de extensión. Específicamente, se pudo observar que la mayoría de las consultantes se acercaron a partir del enlace que establecieron con las promotoras barriales.

Otro aspecto, cualitativo, fue el cambio en el carácter de las demandas, que pasaron de un carácter de urgencia (cuando la solicitud de acompañamiento se circunscribía a medidas judiciales) a uno de consulta en fase temprana, posibilitando intervenciones preventivas por parte del EIA. Como ejemplo podríamos mencionar el relato de una mujer que se acercó a preguntar si aquello que estaba experimentando era violencia o estaba exagerando en su percepción. Comprendemos y valoramos este resultado como un efecto esperado en relación con nuestro objetivo inaugural y medular: habilitar redes de contención social entre las mujeres en situación de violencia (*affidamento*). Esto permitió sentar las bases para la reconfiguración del rol de las integrantes del EIA, y así poder correrse del lugar de “socorristas” —es decir, actuando en la urgencia para salvaguardar la integridad física de las mujeres y/o de sus hijxs—, y en su lugar, registrar²⁹

29 Otros aspectos, más imperceptibles pero no por eso menos importantes, se identifican en el comportamiento de las compañeras que involucran cambios en el cuidado de sí mismas, como las formas habituales de vestirse/peinarse/maquillarse, así como transformaciones en los hábitos cotidianos (asistencia de sus hijxs a los jardines comunitarios; manifestación del malestar por la inequidad en la disposición y/o uso del dinero y/o de los bienes en la pareja, etc.).

las resonancias y colaborar en hacer emerger la identificación de otros tipos de violencias más sutiles, como la violencia de carácter simbólico, psicológico, patrimonial y de control económico, entre otras.

En segundo lugar, y como consecuencia de sostener en el tiempo el dispositivo de capacitaciones tendientes a formar promotoras comunitarias, podemos identificar un fortalecimiento en la construcción de un posicionamiento centrado en la prevención que se expresa en los siguientes indicadores: disminución del umbral de tolerancia hacia la violencia en las promotoras comunitarias y en las extensionistas; reconocimiento de otras violencias institucionales que aparecen en el trayecto de la ruta crítica tradicional (hospitales, juzgados, comisarías, etc.); incremento de las consultas de carácter preventivo al EIA por parte de lxs educadores populares, entre otros. En este sentido, como reflexión crítica del trabajo realizado, pudimos comprender la importancia de los límites porosos en la demarcación entre prevención e intervención en abordajes de situaciones de violencia de género, tanto en la esfera de trabajo comunitario como en el rediseño de políticas públicas.

En tercer lugar, merece una especial reflexión el tema de los tiempos y de lxs actores involucrados. En este sentido, nos parece importante destacar, dada la temática que trabajamos, la necesidad de revalorizar el respeto por los procesos individuales. Este aspecto tensiona los otros tiempos: los propios de la organización social, del territorio, de la extensión universitaria y de la militancia feminista. Dimensionar esto nos ha llevado a repensar las planificaciones y a revisar la cantidad de encuentros y actividades propuestas, priorizando realizar jornadas intensivas en reemplazo de varios encuentros, por ejemplo. A esto se suma nuestra participación en acciones que se inscriben dentro de la agenda feminista (8M, Ni una menos, 13J, 8A; ENM, 25N, entre otros)³⁰, y la agenda institucional (encuentros de

30 Las abreviaturas hacen referencia a cómo se popularizaron ciertas fechas icónicas de la agenda feminista de los últimos años y otras que se sumaron en la coyuntura del tratamiento legislativo de la despenalización y legalización del aborto: 8 de marzo, Día internacional de la Mujer trabajadora/paro feminista internacional; 3 de junio, acciones alrededor del movimiento Ni Una Menos; 13J y 8A en referencia a las jornadas previas al tratamiento en ambas cámaras legislativas del proyecto de ley por el aborto legal, seguro y gratuito; ENM, por el Encuentro Nacional de Mujeres; 25N, Día internacional de la no violencia contra las

extensión, jornadas y paneles de divulgación de la experiencia) que consideramos importante sostener con presencia y organización, con lo que el encuentro con las promotoras y las actividades de extensión tendieron a amplificarse y entrelazarse con estas otras prácticas, enriqueciendo pero también complejizando la tarea extensionista.

En paralelo a que se sumaban tareas y se ampliaban territorios (la calle y la universidad), se iban incorporando otros actores a las capacitaciones, que emergían como agentes estratégicos en la conformación de redes de contención y cuidado de las mujeres en situación de violencia de género: lxs educadorxs populares de los espacios educativos de la organización, las familias de lxs niñxs que van al jardín comunitario, lxs compañerxs que participan en los espacios de trabajo cotidianos de la organización, lo cual nos lleva a estar continuamente repensando las estrategias de intervención, a la vez que fortalece el posicionamiento del equipo con relación a un modo singular de abordar las situaciones de violencia de género.

En cuarto lugar, destacamos como otro aspecto valioso, resultado de la experiencia extensionista, la revisión de conceptos teóricos a partir de la práctica, lo cual nos ha permitido la reconfiguración de sentidos, la creación de nuevas preguntas, así como de principios de interpretación, a los que atribuimos cierto valor heurístico para ser compartidos con la Universidad. Es así que, por ejemplo, la (re)definición del concepto de ruta crítica a ruta crítica ampliada nos permitió incorporar nuevas estrategias de abordaje, y la apropiación del concepto de *affidamento*, revisar la noción de autonomía en términos de propiciar la constitución de subjetividades plenas en relación con un proyecto colectivo de liberación de la opresión patriarcal, acercándonos al concepto *autokoinonia*³¹. Es decir, inscriptas en

mujeres, entre otros. La participación en las acciones conmemorativas y/o reivindicativas en cada una de estas fechas y otras —como los reclamos por la aparición de Johana Ramallo, víctima de trata; distintos femicidios de la región, etc.— supone un trabajo territorial y organizativo previo, coordinado por el grupo de género.

31 Desde De Beauvoir (1949) en adelante, la autonomía —como meta a alcanzar y al mismo tiempo como exigencia— significó no solo reconocer la existencia de una libertad situada en el ser humano, sino también, y para el caso de las mujeres, identificar que su limitación respondía a una política de dominación patriarcal en particular. La *autokoinonia*, término propuesto por la filósofa Sarah Hoagland (1989), conserva la raíz etimológica de auto —que

los feminismos latinoamericanos y los grupos de concienciación feminista (Gargallo, 2002, en Rodríguez Durán y Soza Rossi, 2015), intentar un pasaje desde un momento táctico, que explica la opresión patriarcal, a un momento estratégico de co-construcción de un tipo de autonomía: la *autokoinonia*, en la que lo propio incluye a la comunidad.

Sin duda, el trabajo realizado nos ha permitido visibilizar las intersecciones existentes entre vectores de subalternidad como género, clase, etnia, orientación sexual, entre otros, y dimensiones sociales como el acceso a la educación, a la salud y al uso del espacio territorial. Atender a las consecuencias prácticas de estas intersecciones nos llevó a repensar las temporalidades y la orientación de nuestras acciones extensionistas. En este sentido, la construcción de redes de confianza para la habilitación colectiva de los reposicionamientos subjetivos de las mujeres en situación de violencia aún sigue siendo nuestro horizonte más amplio.

Por último, cabe señalar que en nuestro trabajo extensionista tuvimos presente la dimensión afectiva, sentipensante, como parte constitutiva de las estrategias de reversión de las consecuencias afectivas de los distintos tipos de violencia. Por ello es que estuvimos atentas a que los distintos relatos de la violencia narrada fueran considerados dentro de la estrategia metodológica de los talleres. Así fue que, como estrategia para alojar el dolor y el sufrimiento, se contemplaron actividades en las cuales el acompañamiento mutuo, la contención entre pares, las redes de *affidamento*, estimularan la capacidad de resiliencia de las mujeres en situación de violencia. De la misma manera, también se destinó un espacio a las actividades lúdicas, festivas, en las que emergiera el afecto y la sororidad, una sensación viva de lucha compartida, donde la emoción se arraiga en la esperanza del grito “no estamos solas, estamos acompañadas”.

proviene del griego y significa propio—, pero adiciona koinonia para incluir a la comunidad. En nuestro caso, recogiendo estas tradiciones, pensamos al *affidamento* como una práctica significativa hacia la *autokoinonia*.

Referencias bibliográficas

Andújar, A. (2005). *Mujeres piqueteras: la repolitización de los espacios de resistencia en la Argentina (1996-2001)*. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas Clacso.

Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.

Anzieu, D. (1975). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Berrutti, L.; Dabezies, M. J.; Barrero, G. (Comps.) (2017). *Apuntes para la Acción II Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Extensión Libros Udelar. Recuperado de: <http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Apuntes-para-la-accio%CC%81n-II.pdf>

Bleger, J. (1977). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Boal, A. (2001). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, S.I.U.

Bonino Méndez, L. (1995). Develando los micromachismos en la vida conyugal. Una aproximación a la desactivación de las maniobras masculinas de dominio. En Corsi, J. y otros *Violencia masculina en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

----- (2006). *Deshacer el género*. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

De Beauvoir, S. [1949] (1968). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

Fals Borda, O. (1979). Cómo investigar la realidad para transformarla. En *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo. (Texto extraído de la "Introducción" formato para circulación por Web).

Femenías, M. L. (2008). Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama. En Aponte Sánchez, E. y Femenías, M. L. (Comps.). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Edulp.

Femenías, M. L. y Herrera, M. M. (2008). Los Derroteros de la Diferencia. *Maracanan*. Dossiê Diferenças e Desigualdades, IV, 1, 63-82.

Freire, P. (2001). *Extensión o Comunicación*. México: Siglo XXI.

Freud, S. ([1931] 1992). *Sobre la sexualidad femenina*. En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.

----- ([1921] 1995) *Psicología de las masas y análisis del yo*. En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Uruguay: Siglo XXI.

Gargallo, F. (2002). El feminismo múltiple: prácticas e ideas feministas en América Latina. En Femenías, M. L. (Comp.), *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos.

Hoagland, S. (1989). *Lesbian Ethic. Toward New Value*. Palo Alto: Institut of Lesbian Studies.

Hooks, bell (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. En Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Instituto de la Mujer, Universidad de Valencia. Madrid: Cátedra.

Lacan, J. (1984). El atolondradicho o las vueltas dichas. *Escansión*, 1.

----- [1964] (2006) *El seminario. Libro 11: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

-----[1969 -1970] (2008). *El seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

-----[1971 -1972] (2012). *El seminario. Libro 19: El saber psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2000). *Estrategias didácticas de enseñanza y evaluación. Programa de Formación Docente Continua. Programa de Publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias*. Secretaría General Académica. Rectorado, Universidad Nacional del Nordeste.

Manzoni, G.; Smaldone, M.; Soza Rossi, P. (2018) "Entrevista a Josefa Ballena en el XXXII Encuentro Nacional de Mujeres en Chaco", *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*. CINIG-UNLP. Vol. 2 N° 1, marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe043>

Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas.

Oria, P. (2007). *Affidamento*. En Gamba, S. (Coord.) *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

Pechin, J. (2013). De la indicación de “perversiones” por parte de la (s) norma (s) a la “perversión” política d la (a) normalización: sujetxs de deseo como sujetxs de derecho? *LES Online*, 5,1. Recuperado de <http://lesonline-site.files.wordpress.com/2017/03/sujetxs-de-deseo-como-sujetxs-de-derecho.pdf>

Rodríguez Durán, A. y Soza Rossi, P. (2015). *De las ‘micro’ y ‘macro’ resistencias al patriarcado*. Ponencia que recibió el Primer Premio en las XII Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género “Diversidad, identidades y sexuación: crisis de las relaciones de género y nuevos caminos”. CABA, 13 y 14 de noviembre de 2015. Publicado en soporte electrónico de CD Rom ISBN 978-950-99014-8-3

Rodríguez Durán, A. y Soza Rossi, P. (2017). *Affidamento, prácticas en red y estrategias situadas frente a la violencia de género. Una experiencia de extensión universitaria*. Ponencia presentada en Workshop 14: “Formación e intervenciones con perspectiva de género”. XIII Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género “Estallido de los binarismos y nuevas experiencias vitales en tiempos de violencias. Reflexiones desde las teorías psicoanalíticas y los estudios de género”. 3 y 4 de noviembre de 2017. Universidad Argentina John F. Kennedy. Publicado en soporte electrónico, ISBN: 978-950-99014-9-0

Rojas Bermúdez, J. G. (1997). *Teorías y técnicas psicodramáticas*. Barcelona: Paidós.

Sartori, D. (2007). Autoridad femenina (citada en Oria, P.). En Gamba, S. (Coord.). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Smith, D. (2012). El punto de vista (*Standpoint*) de las mujeres: conocimiento encarnado versus relaciones de dominación. *Revista del CEHIM*. 8, 8.

Soza Rossi, P. (2006). "La herida está allí antes que el cuchillo esté allí". Revisando la mirada sociológica sobre la violencia de género. En Femenías, M. L. (Comp.) *Feminismos de París a La Plata*. Buenos Aires: Catálogos.

Soza Rossi, P.; Trotta, L.; Rodríguez Durán, A.; Duarte, Y. y Giordano, A. (2016) "En *Affidamento*: construyendo redes sociales contra la violencia de género" *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016. Publicado en Actas:

<http://jornadassocologia.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>.

------(2016^a) "Una experiencia de formación de promotoras contra la violencia de género en los barrios de La Plata y Gran La Plata". Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas de la Práctica Docente en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación* Realizadas el 7 y 8 de abril de 2016, Dirección de Capacitación y Docencia; Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP, La Plata. ISBN: 978-950-34-1488-0. pp. 1702-1711. Publicado en Actas: _

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>

Trotta L. y Soza Rossi, P. (2013) "Metodología dialógica e interdisciplina en la extensión universitaria. Reflexiones acerca de una experiencia" Revista *CUHSO. Cultura-hombre-sociedad*. Vol. 23 N°1 Universidad Católica de Temuco-Chile. Recueprado de:

<https://cuhs0.uct.cl/index.php/cuhs0/article/view/446>

Velázquez, S. (2003). Efectos de ser testigo: el cuidado de los cuidadores. En Velázquez, S. *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar* (pp. 172-189). Buenos Aires: Paidós Ibérica,

Documentos

Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Recuperado de:

[http://www.oas.org/dil/esp/Ley de Proteccion Integral de Mujeres Argentina.pdf.](http://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_Mujeres_Argentina.pdf)

Ley de violencia familiar N° 12569. Provincia de Buenos Aires 12.569. Recuperado de: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12569.html>

OMS (1998). *Informe sobre la salud en el mundo 1998 - La vida en el siglo XXI.* Recuperado de: <http://www.who.int/whr/1998/es/>

Abran, S.; Drago, N.; Gerhardt, F.; Soza Rossi, P. (2016). Glosario. En Cao, D. (coord.). *Manual para la encuestadora. Relevamiento sobre atención del embarazo, parto y post parto. Estudio exploratorio sobre violencia obstétrica.* Subsecretaría de Género y Diversidad Sexual. Secretaría de Derechos Humanos. Provincia de Buenos Aires.

Sagot, M. y Carcedo, A. (2000). *Ruta crítica de las Mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina. Estudio de casos de diez países.* Organización Panamericana de la Salud (OPS). Zeto Servicios Gráficos. Recuperado de: <http://cidbimena.desastres.hn/docum/ops/libros/rutacritica.pdf>

----- (2007). *Análisis y evaluación de la ruta crítica en mujeres afectadas por la violencia en la relación de pareja.* Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Edición a cargo de María Paz Causa Vera. Documento de trabajo N.º107. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.feim.org.ar/pdf/blog_violencia/chile/Ruta_Critica_de_mujeres_con_Violencia_SERNAM.pdf

Oscar Jara Holliday, CEP Alforja (Costa Rica)

Educador popular y sociólogo. Doctor en Educación. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica. Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Ha realizado actividades formativas en educación popular en todos los países latinoamericanos. Autor de varias publicaciones sobre Educación Popular, metodología, movimientos sociales y Sistematización de Experiencias.

Jerónimo Pinedo, Universidad Nacional de La Plata

Licenciado en Sociología. Magister y Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Adjunto "Análisis de la Sociedad Argentina". Actualmente dirige proyectos de investigación y extensión en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP. Secretario de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ha coordinado y se ha desempeñado como docente de seminarios de formación en Extensión (UNLP). Durante el año 2021 fue becario posdoctoral Fellow Junior Maria Sibylla Merian Centre Conviviality-Inequality in Latin America (Mecila).

Candela Victoria Díaz, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del equipo de gestión de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado como docente de seminarios de formación en extensión (UNLP). Becaria doctoral CONICET y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de General Sarmiento. Ha participado y dirigido proyectos de extensión (UNLP). Integra proyectos de investigación en el Centro de Investigaciones Sociales (IDES / CONICET) y en el Centro de Investigaciones Sociohistóricas (FaHCE/IdHICS).

Soledad Balerdi, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP) y becaria posdoctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Integrante de Proyectos de Extensión UNLP.

Paula Cuestas, Universidad Nacional de La Plata

Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente en la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología y Cs. Sociales” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y becaria doctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Integrante y coordinadora en el Proyecto de Extensión de la UNLP radicado en el barrio de Las Quintas.

Roberto Garlatti, Universidad Nacional de La Plata

Ingeniero industrial egresado en la UNLP. Programa Origni en “Export management & entrepreneurial development” en MIB, Trieste, Italia. Su trabajo con jóvenes se inició en el movimiento scout, siendo I.M. en dirección de jóvenes. Actualmente colabora con la UIDET GTA-GIAI de la facultad de Ingeniería de la UNLP y desarrolla sus habilidades profesionales en emprendimientos avocados a la apicultura y producción de cerveza.

Martín Urtasun, Universidad Nacional de La Plata

Doctor en Ciencias Sociales, Profesor y Licenciado en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Centra su investigación en las políticas de seguridad basadas en la vigilancia electrónica, desde una perspectiva etnográfica. Se desempeña actualmente como asesor de los Ministerios de Seguridad de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires. Mantiene un compromiso con la educación popular, desde el trabajo extensionista con juventudes y desde el Bachillerato Popular Bartolina Sisa.

Candela Barriach, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Antropología (FCNyM, UNLP) y doctoranda en Antropología Social en el IDAES-UNSAM con beca CONICET-UNDAV. Es docente de grado en la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Como integrante del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS, UNLP) ha participado en proyectos de investigación y extensión universitaria. Es trabajadora sociocomunitaria de Casa Joven B.A, Obra del Padre Cajade.

Mariana Chaves, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Posdoctorado CEA, UNC. Investigadora CONICET en Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS, FTS, UNLP). Profesora titular en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Directora Especialización en Intervención Social con niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Miembro de la Organización Social "Obra del Padre Cajade". Dirige y participa en proyectos de investigación y extensión universitaria. Trabaja en las áreas de antropología urbana, juventudes, desigualdades y políticas públicas.

Federico Martín González, Universidad Nacional de La Plata

Licenciado y Profesor en Sociología y Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Becario Posdoctoral de CONICET con lugar de trabajo en el LESET-IdIHCS. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Participa en proyectos de investigación y extensión universitaria. Educador popular en la organización social Casa Joven B. A., Obra del Padre Cajade.

Macarena Molaro, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Antropología (FCNyM-UNLP) y se encuentra realizando la Especialización en Intervención Social con Niños, Niñas, Adolescentes y jóvenes (FTS-UNLP). Se desempeña como adscripta graduada e integra proyectos de investigación y extensión universitaria en la Facultad de Trabajo Social. Integrante equipo técnico y educadora popular en Casa Joven B. A. - Obra del Padre Cajade.

Juan Francisco Osácar, Universidad Nacional de La Plata

Licenciado en Antropología por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM). Se desempeña como ayudante alumno en la cátedra de Antropología Sociocultural II por la misma institución e integra un proyecto de investigación en el Laboratorio de Estudios de Cultura y Sociedad en la Facultad de Trabajo Social, dentro de la rama de juventudes. Además forma parte del equipo de residencias en salud en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

María Milagros Poratto, Universidad Nacional de La Plata

Estudiante avanzada de Lic. en Antropología de la Universidad Nacional de La Plata. Integra proyectos de investigación radicados en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS-UNLP) y de extensión universitaria sobre juventudes, desigualdad y políticas públicas. Educadora popular y trabajadora sociocomunitaria de la organización social Casa Joven B.A - Obra del Padre Cajade en Villa Elvira, La Plata.

Camila Trebucq, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales (UNLP) y becaria doctoral UNLP en el Laboratorio de Estudios Culturales y Sociedad. Es parte del equipo docente de la cátedra de Antropología Sociocultural 1 (FCNyM-UNLP) e integra proyectos de extensión universitaria sobre juventudes y acceso a derechos. Se desempeña como educadora popular y coordinadora del centro comunitario Casa Joven (Obra del Padre Cajade)

María Graciana Zarauza, Universidad Nacional de La Plata

Profesora de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Comunicación y Educación (FPyCS- UNLP). Ayudante diplomada en la Cátedra de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Trabajo Social (FTS-UNLP). Es integrante de equipos de investigación centrados en el análisis y cuestionamiento de los mecanismos que reproducen una perspectiva eurocéntrica en las ciencias y la universidad latinoamericanas; y de equipos de extensión universitaria vinculados con el acceso a derechos y trabajo socio-comunitario con jóvenes. Forma parte del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (FTS-UNLP). Educadora popular en la organización social Casa Joven B. A., Obra del Padre Cajade.

Paula Talamonti Calzetta, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como Coordinadora del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) desde el año 2015 hasta la actualidad. Ha participado en diversos proyectos de extensión, investigación y docencia en el marco de la UNLP. Es Co-Directora del Proyecto de Extensión Universidad y Niñez desde el año 2017.

Dulce María Pallero, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología (UNLP), Operadora Comunitaria (PIFATACS-UNLP) y Acompañante Terapéutica. Coordinadora y supervisora de grupos en Capacitación Técnica en Intervenciones Comunitarias e Institucionales para La Inclusión Social, Secretaría de Extensión Facultad de Psicología, UNLP (2010-2012). Adscripta Graduada en la Cátedra Corrientes Actuales en Psicología (2016-2018). Integrante del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP (2015-2019). Coordinadora del Proyecto de Extensión Universidad y Niñez (2017- 2019).

Luciana Ermelinda Qüin, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como integrante del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) desde el año 2015 hasta la actualidad. Es Coordinadora del Proyecto de Extensión Universidad y Niñez desde el año 2017.

Jennifer Ivanovich Ingravallo, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeñó como integrante del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) desde el año 2017 hasta el año 2021. Fue Coordinadora del Proyecto de Extensión Universidad y Niñez desde el año 2017 hasta el año 2021.

Matías Cajal, Universidad Nacional de La Plata

Estudiante de la Licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como integrante del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) desde el año 2017 hasta la actualidad. Ha participado en diversos proyectos de extensión universitaria como tallerista. Es Coordinador del Proyecto de Extensión Universidad y Niñez desde el año 2017.

Agustín Lescano, Universidad Nacional de La Plata

Profesor en Educación Física y Magister en Educación Corporal por la UNLP. Actualmente se desempeña como profesor adjunto en las carreras de grado en Educación Física y como profesor en el área de posgrado de la FaHCE-UNLP. Integra proyectos de investigación desde el año 1999. Director del proyecto de extensión: “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”. Los proyectos de investigación y extensión están radicados en el CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) IdIHCS, UNLP/CONICET.

Emanuel Sosa, Universidad Nacional de La Plata

Licenciado y Profesor de Educación Física graduado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se encuentra cursando la Maestría en Educación Corporal de la FaHCE-UNLP. Es extensionista y ha participado en diversas iniciativas comunitarias vinculadas al arte, el deporte y la salud. Desde el 2015 integra el equipo de la Dirección de Gestión Territorial de la Prosecretaría de Políticas Sociales de la UNLP, desempeñándose actualmente en la coordinación general de Centros Comunitarios de Extensión Universitaria.

Lucía Servera, Universidad Nacional de La Plata

Profesora en Educación Física por la UNLP. Ha integrado proyectos de investigación y extensión relacionados a la temática de la enseñanza de las prácticas corporales en esta casa de estudios. Actualmente se encuentra finalizando su Maestría en Educación Corporal de la FaHCE-UNLP.

Damián Musicco, Universidad Nacional de La Plata

Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Extensionista desde el 2015 en varios proyectos de extensión. Se ha desempeñado en distintos proyectos de investigación y ha sido adscripto en distintas materias de las carreras en Educación Física de la FaHCE-UNLP.

Agostina Maillo, Universidad Nacional de La Plata

Profesora en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Extensionista desde el 2015 en varios proyectos de extensión. Ha integrado proyectos de investigación como estudiante y profesora.

Franco Horfferlen, Universidad Nacional de La Plata

Profesor en Educación Física por la UNLP. Ha participado en proyectos de extensión como estudiante y profesor.

Julieta Verzello, Universidad Nacional de La Plata

Profesora en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Como estudiante, ha integrado el proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”.

Marilen Canosa, Universidad Nacional de La Plata

Estudiante de Educación Física e integrante del proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”.

Ramiro De Pedro, Universidad Nacional de La Plata

Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Como estudiante, ha integrado el proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”.

Agostina Lapuente, Universidad Nacional de La Plata

Profesora y Licenciada en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Como estudiante, ha integrado el proyecto de extensión “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando la enseñanza de las prácticas corporales”.

Florencia Musante, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada y Profesora en Sociología (UNLP), es actualmente maestranda en Sociología (UNICAMP, Brasil) y becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) UNLP/CONICET. Estudia temas vinculados a la sociología urbana, la diferenciación socio-espacial y las condiciones de vida en áreas periféricas. Forma parte de diversos proyectos de extensión, siendo la intervención política parte también de su trayectoria y reflexiones. Integra el colectivo de educadores populares del Movimiento 6mil, Siembra.

María Emilia Nieto, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada y Profesora en Sociología (UNLP). Magíster en Historia y Memoria (UNLP) y becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) UNLP/CONICET. Sus temas de estudio cruzan los campos de la historia reciente, los estudios de memoria y de género. Forma parte de diversos proyectos de extensión y es docente de Historia Social Argentina en la FaHCE-UNLP. Integra el colectivo de educadores populares del Movimiento 6mil, Siembra.

Paula Soza Rossi, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas (FLACSO) y Diplomada en la Academia de Género (OIT-Italia). Se desempeña como docente de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de postgrado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) e integra proyectos de investigación y extensión universitaria en esa casa de estudios. Investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG), dentro del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) UNLP/CONICET.

Lucía Trotta, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Docente de grado y posgrado de la UNLP. Investigadora y extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Ha dirigido y co-dirigido proyectos de extensión de dicha casa de estudios.

Adriana Rodríguez Durán, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada y Profesora en Psicología (FP-UNLP). Especializanda en la *Carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades* (FaHCE, UNLP). Miembro del CINIG. Colaboradora Graduada en Proyectos de Investigación radicados en el CINIG y en el CIMeCS (FaHCE, IdIHCS). Coordinadora docente en Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE, UNLP 2015-2019). Integrante del “Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias” del Movimiento de Justicia y Libertad.

María Muro, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología y Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE-UNLP). Master di II livello in Sociologia: teoria, metodologia, ricerca (Universita' Roma Tre). Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR- CONICET). Docente de postgrado en la Facultad de Agronomía de la UBA. Participa en proyectos de extensión en la FaHCE/UNLP.

Antonella Giordano, Universidad Nacional de La Plata

Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Integrante del "Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias" del Movimiento de Justicia y Libertad. Educadora en el Bachillerato Popular Letra Libre para la finalización de estudios secundarios de adultes (FinEs). Becaria en Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE, UNLP 2015-2019).

Yamila Duarte, Universidad Nacional de La Plata

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (UNLP). Docente en grado y posgrado en la FaHCE-UNLP e investigadora en formación con lugar de trabajo en el IdIHCS. Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP 2015-2019)

Graciela Mabel Lofeudo, Universidad Nacional de La Plata

Abogada (FCJyS-UNLP). Integrante del "Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento a Mujeres cis y trans en Situación de Violencias" del Movimiento de Justicia y Libertad. Coordinadora de Proyectos de Extensión Universitaria (FaHCE-UNLP 2015-2019).

A | *Experiencias*

Este libro reúne seis sistematizaciones de experiencias de extensión realizadas en el marco de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde una perspectiva integral estas sistematizaciones analizan los sentidos de prácticas extensionistas que promueven procesos educativos de doble vía, espacios de producción de conocimiento en colaboración, diálogo y circulación de saberes con el propósito de recuperar los aprendizajes y los nuevos conocimientos producidos en el intercambio con movimientos sociales y redes comunitarias. Apropiándose de diversas innovaciones multidisciplinares, los equipos involucrados en estas experiencias las ponen en relación con conocimientos y saberes producidos en el territorio por grupos de niños, jóvenes, migrantes y mujeres. *Poner en común* es un desafío lanzado a identificar los aportes, y señalar dificultades y falencias, de la producción y circulación de conocimientos y sentimientos en el trabajo con otros a partir de la revisión crítica y reflexiva sobre lo actuado y los futuros potenciales que se abren cuando apostamos a la extensión universitaria.