

XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X Coloquio Internacional de Filosofía Política

Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas

Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018

Departamento de Humanidades, UNS



XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X Coloquio Internacional de Filosofía Política. Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas. (Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018 Departamento de Humanidades, UNS)

Eje Temático: II Problemas comunes de nuestra América.

Estudios y debates sobre género

Coordinadores: Graciela Hernández y Sandro Ulloa.

La extensión universitaria y el trabajo con mujeres. Análisis de una experiencia de extensión, investigación y acción.

Bertoni, Ma. Belén

Departamento de Humanidades, UNS

belen_bertoni@hotmail.com

Introducción

A lo largo de esta ponencia nos proponemos presentar una experiencia de investigación-acción con migrantes de Bolivia residentes en Hilario Ascasubi que asisten a la escuela primaria de adultos CEA706/02, un establecimiento de educación de adulto/as mixtos pero que en la práctica concurren mujeres, la mayoría de ellas llegadas desde Bolivia o hijas de migrantes. Relataremos nuestro proceso de trabajo, recuperando las experiencias y debates que tuvieron lugar en los sucesivos talleres realizados y daremos lugar a una reflexión sobre dicha práctica. Esta experiencia comenzó bajo el formato de Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos y luego se gestó de forma colaborativa un proyecto de extensión universitaria denominado “Entre todas es más fácil” dirigido por la Dra. Graciela Hernández (UNS).

Será central la revisión de la pregunta por la extensión universitaria, nuestro posicionamiento político y la pregunta por el conocimiento, como producción social, cuestionando desde dónde, cómo y quiénes participan en la construcción de ese conocimiento. Consideramos que estas preguntas no pueden ser respondidas sino desde epistemologías feministas y perspectivas de género; donde lo político y lo académico deben pensarse entrelazados. Las preguntas y reflexiones que plantearemos

en torno a la extensión universitaria, buscan escapar de la invasión cultural (Freire, 1971) de las personas y los conjuntos sociales con lo que trabajamos, en este caso, las mujeres en los talleres, como una forma de construir conocimiento y de democratizar el conocimiento. Y pensamos desde los feminismos de Abya Yala que cuestionen la universalidad del sujeto mujer concebido desde la individualidad de las mujeres, la centralidad de la epistemología de lo occidental en el feminismo desde la academia y las ciudades y los sistemas jerárquicos de privilegios racistas en los que nosotras como mujeres blancas de la academia y las talleristas mujeres migrantes trabajadoras rurales estamos inmersos e interpeladas (Gargallo, 2013)

Para ello, retomaremos debates sobre las propuestas extensionistas, planteados ya hace un tiempo por la pedagogía popular de Paulo Freire en su escrito “Extensión y comunicación”. Para finalmente pero no de forma conclusiva, comprender la necesidad de propuestas situadas, no universales, con sujetos en contexto; donde las posibilidades de dialogicidad sean reales y los proyectos no terminen en una extensión de conocimientos desde la universidad-academia a los conjuntos sociales subalternos.

Una vez planteados estas discusiones, haremos una breve genealogía de este proyecto y las formas de participación y trabajo que fuimos realizando, desde un formato pedagógico que busca el encuentro y la visibilización de múltiples voces y experiencias que propicien saberes colectivos para la reflexión crítica y la transformación social. Puntualizaremos en diferentes aspectos trabajados dialógicamente en los talleres: a- La promoción de la lecto –escritura y producción de textos (algunos poéticos). b. Los debates sobre derechos de las migrantes y de las mujeres. c- El intercambio pedagógico con las docentes. d. La importancia de contar con financiación para la realización de un viaje recreativo/pedagógico. e. La relevancia de saberse incluidas en una actividad universitaria, lugar en el que sus hijos o esperan que lo hagan.

Reflexiones en torno a la extensión universitaria

No cabe duda que en la actualidad, la extensión forma parte de las universidades¹, como una actividad formativa de los estudiantes, como integrada transversalmente a los currículos, como anexo, o bien como espacio para comenzar con las prácticas investigativas. Esta diversidad de formas de abordar la práctica extensionista en las universidades convoca a valoraciones diferenciales de la relación academia-sociedad, de la relación con el conocimiento y de la relación, participación e inclusión de los conjuntos sociales. Siendo que muchas veces prima la visión de la universidad como

¹ En la Universidad Nacional del Sur la extensión es una actividad oficial que está por la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria

“faro que ilumina” la experiencia social de los “grupos subalternos” (Fainsod y Baez, s/f). En este apartado abordaremos las diferentes formas que puede tener la extensión universitaria desde formatos más extensionistas a formatos más comunicacionales, posturas que dan diferente sentido del vínculo universidad-sociedad en función de determinados intereses, concepciones, finalidades, implicaciones (Tomasinno y Cano, 2016). Para profundizar en nuestro posicionamiento político, epistemológico, metodológico; cercano a las propuestas de investigación-acción y a la concepción crítica de la extensión como proceso pedagógico transformador.

Consideramos como antecedente central de la pregunta sobre la extensión y el trabajo extensionista al libro de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*, que desde su pedagogía popular, interroga sobre la labor extensionista. Tanto en sus connotaciones simbólicas como materiales, profundizando en las relaciones sociales que genera entre el extensionista agrónomo y los conjuntos sociales con los que trabaja, que en su caso de análisis son los campesinos chilenos, ya que su reflexión se enmarca en la reforma agraria en Chile. En el escrito Freire nos anima a complejizar la noción de extensión en relación con la educación, si es que buscamos una educación humanizadora como acción consciente para transformar el mundo y no objetivante de los seres humanos.

Freire (1971) analiza el sentido semántico de la palabra extensión como quien extiende alguna cosa a o hasta alguien que recibe el contenido. Además, indaga el campo asociativo² de significación del concepto encontrando referencias a: transmisión, sujeto activo que extiende, entrega de algo, mesianismo, superioridad del contenido de quien entrega, inferioridad de los que reciben, donación, entrega, persuadir, manipulación, invasión cultural a través del contenido llevado porque refleja la visión del mundo de aquellos que llevan que se superpone a aquellos que pasivamente reciben. En este marco, cuestiona la extensión como normalización del mundo de los otros donde no hay formación de conocimientos auténticos:

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera “normalizarla”. Para hacerla menos semejante a su mundo (Freire, 1971:21)

En este sentido, propone que la práctica extensionista no se corresponde a un quehacer educativo dialógico y liberador sino domesticador porque suele estar ligada a la “invasión cultural” de los otros, no importa quienes porque se los toma como seres abstractos. En la extensión, el pedagogo brasileño observa un sentido de superioridad, de dominación en el técnico frente a los campesinos a quienes busca transformar, haciendo de aquel un depósito que recibe mecánicamente

² Dentro de una unidad estructural lingüística, se establecen relaciones asociativas que se van desdoblado entre los campos significativos de varios términos (Bally en Freire, 1971)

aquello que el hombre “superior” (técnico) piensa que los campesinos deben aceptar. Aquí, conocer implica un proceso por el cual el sujeto se transforma en objeto que recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le da o le impone, muchas veces con contenidos que contradicen su propia forma de estar en el mundo. Por ello, más que el diálogo que es la base auténtica de toda comunicación, hay invasión cultural.

Freire propone que, en vez de extensión de saberes y conocimientos, debe buscarse la comunicación con seres concretos, reales, seres “en el mundo” insertos en una realidad histórica particular, capaces de autobiografiarse, por la realidad de su región. Esto también se piensa desde los feminismos no occidental de Nuestra América, que nos propone pensarnos, reconocernos y narrarnos desde nuestras situacionalidades concretas e interseccionadas, asumiendo el lugar desde donde formulamos las preguntas. En la pedagogía popular, por su parte, el sujeto que aprende, transforma el conocimiento en aprehendido, porque lo puede reinventar, lo puede aplicar a situaciones experienciales concretas. Para el educando, esta perspectiva reclama la reflexión crítica del acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y percibe el “como” de su conocer y los condicionamientos a que está sometido su acto. Por su parte, el educador debe conocer la visión del mundo de los sujetos con quien trabaja. Así se busca la inserción de ambos sujetos cognocentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer, en una dialogicidad y captando al hombre como un “ser-en-situación”. Aquí la educación popular puede problematizar la relación hombre-mundo que profundicen en la conciencia de la realidad en la cual y con la cual están, como seres de praxis que vivencian el diálogo se humanizan ganando en auto-confianza e inter-confianza para la transformación y no para la paralización de la cultura y las prácticas asociadas:

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos (Freire, 1971:46)

Lo que se pretende con el diálogo (...) es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (Freire, 1971:57)

Por su parte, Tomasino y Cano (2016) retoman los planteos freirianos y señalan que las prácticas universitarias en el Cono Sur están permeadas por dos propuestas opuestas de extensión antagónicas, el de difusionista-transferencista³ y el de la extensión crítica, en base a cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos.

³ Aplicada ampliamente por las ciencias agrarias para “difundir” innovaciones a las sociedades agrarias consideradas “atrasadas” que debían modificar los sistemas de producción utilizando mayor insumos tecnológicos. (íbidem.)

Una primera, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas, es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”. El extensionista, en esta concepción, sería algo así como un “traductor” o “transmisor” de los adelantos del conocimiento científico y la concepción predominante es la de la extensión comodifusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica.

Por otro lado, existe otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana) (íbidem). Esta concepción de “extensión crítica” asume que la extensión puede y debe contribuir a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros y al ser un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas (íbidem)

(...) La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.” (UDELAR, 2009: 3–4 en Tomasinno y Cano, 2016)⁴

Siguiendo esta propuesta, consideramos que la investigación en su conjunción con la extensión puede ser pensada como investigación-acción. En la medida que la extensión se relaciona con la investigación para transformar la realidad, aunque sea de una cuestión muy puntual, deja de ser mero conocimiento para convertirse en una actividad grupal, transformadora y crítica. En nuestro trabajo de extensión universitaria, buscamos poner en juego algunas de las líneas básicas de la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP considera imprescindible tener en cuenta que la relación sujeto-objeto se transforma en una relación sujeto-sujeto, ambos con capacidad de reflexividad y en permanente proceso de constitución, donde las personas afectadas son los protagonistas principales del proceso. Para esto, es primordial la investigación cualitativa, mediante la cual los/as investigadores, in situ, adoptan una actitud de escucha, bajo relaciones simétricas que

⁴ La extensión universitaria, concebida como proceso pedagógico, altera el binomio docente-estudiante en aula y afecta el conjunto de las relaciones educativas. Al incorporar a un nuevo actor (el interlocutor social de la experiencia extensionista) y al reconfigurar el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador, la relación con el saber y con los contenidos curriculares de la enseñanza también se ve alterada. Lo anterior afecta también ciertos paradigmas tradicionales de la investigación, en tanto los actores sociales pasan de ser “objetos de estudio” a ser sujetos de conocimiento y transformación de las problemáticas que se abordan. Al tiempo que, en esta perspectiva, la extensión aporta también a la conformación de las agendas de investigación, incorporando problemáticas, temáticas y objetos de estudio que de otro modo permanecerían ajenos a las agendas de investigación, en tanto no surgen necesariamente de grupos de investigadores ni son reclamados por los agentes de la demanda solvente. (Tommasino y Cano, 2016)

buscan la mutua comprensión, y la reflexión se basa en el autodiagnóstico colectivo de las sujetas implicadas y la sistematización que realizamos las integrantes del equipo de extensión universitaria.

Consideramos, siguiendo a Graciela Morgade (1998) que:

La investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as. Se procura entonces, una participación real de la población involucrada (Achilli, 2000; Batallan y García, 1988; Sirvent, 1993).

Las propuestas de transformación social ligadas al diálogo problematizador de la educación popular en nuestros trabajos se anclan a objetivos muy específicos, ya que trabajamos en pequeña escala; siempre enmarcados en la propuesta emancipadora y comprendiendo que en la extensión se produce conocimiento. En ese sentido, son objetivos acotados aunque transformadores propiciamos la expresión oral y escrita, la lectura, la producción de textos a partir de las experiencias de vida, así como el conocimiento de las leyes sobre migración, educación y salud. Y se basan principalmente en los intercambios generados en el taller, con las talleristas, con las docentes y directivos de la escuela y con los/as investigadores/as del equipo que nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre los procesos sociales desde las voces de los/as protagonistas. Quienes migraron, trabajan en la cebolla, forman parte de grupos de baile, instituciones religiosas, asisten a instituciones sanitarias, cuentan sus experiencias, narraciones y cuentos, reflexionan sobre su vida cotidiana en el contexto local y sobre sus vivencias pasadas en otros contextos migratorios o en Bolivia.

La construcción de conocimiento desde las voces y las experiencias en los talleres

En los talleres nos interesó propiciar espacios de reflexión conjunta, para trabajar y construir colectivamente. Por lo tanto, nos oponemos a un conocimiento únicamente producido desde la academia y luego transferido hacia un “otro” pasivo, ya que creemos en la producción colectiva de conocimiento en función de una transformación social. El proceso de trabajo se ha convertido en un espacio del que tanto las integrantes desde la universidad, como las participantes en los talleres en la localidad, se han logrado apropiarse, convirtiéndose en un lugar de encuentro de voces, visibilización de las condiciones de vida, de la vulneración de los derechos, y producción colectiva de reflexiones y saberes, como experiencias situadas de resistencia (Fainsod y Baez, s/f)

Profundizamos en los procesos de normativización de género, clase y etnia y las desigualdades asociadas a esta interseccionalidad. Las migraciones desde países limítrofes –en este caso desde Bolivia- dan lugar a una complejidad social que generalmente invisibiliza, niega o estigmatiza a lo/as personas migrantes. Nos interesó comprender las migraciones desde países

limítrofes, el trabajo de varones y mujeres, sus condiciones de vida y vivencias en los contextos locales. Teniendo en cuenta no solo problemáticas asociadas al trabajo en la horticultura cebollera, sino también el acceso a derechos como la salud y la educación, la memoria sobre las trayectorias migratorias y las valoraciones de las mujeres sobre diversas experiencias en Argentina y en Bolivia.

Así, en los talleres buscamos producir conocimiento reflexivo y situado, encarnado, habilitando la construcción colectiva de nuevos saberes, de nuevas categorías desde las cuales pensar y propiciar experiencias más justas y democráticas (Guzmán Cáceres, 2015). Esto nos invitó también a salirnos de visiones relativistas que ubican a los otros como objetos de la extensión. Por el contrario, los talleres fueron un intento—humilde— por desafiar los modos hegemónicos de producción de conocimiento y las formas de pensar las vinculaciones entre la universidad y la sociedad.

Como mencionamos en la introducción, la índole pedagógica de los talleres nos llevaron a retomar la pedagogía popular de Paulo Freire, retomando además su crítica y relectura de la “extensión” y vincularlo con una pedagogía feminista (Korol, 2007) que cuestione no solo la condición de clase social sino también la reproducción de las opresiones de sexo-género, etnia-nacionalidad y condición migratoria. Visualizamos experiencias de opresión pero también de resistencia en los relatos de vida que daban cuenta de la relación de conveniencia entre el capitalismo y el patriarcado (íbidem.)

Retomando a Claudia Korol, Coordinadora del Equipo de educación popular Pañuelos en Rebeldía, en su compilación *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (2007), en los talleres tomamos del feminismo la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; el cuestionamiento a la cultura androcéntrica; la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; la valoración del diálogo en la práctica política; y la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación.

En ese sentido, desde *experiencias y temas generadores* reflexionamos sobre la vida cotidiana, generando relecturas y ensayando nuevas interpretaciones y dinámicas relacionales a través del diálogo grupal entre mujeres. Reafirmando:

(...) la búsqueda incesante de enlazar lo universal en lo particular, lo personal en lo íntimo, vinculando, analizando y problematizando la trayectoria histórica del patriarcado y del capitalismo, y el juego de retroalimentación de ambos sistemas de dominación: la conjugación del patriarcado con el capitalismo, el eurocentrismo, y el racismo en nuestros pueblos latinoamericanos. (Korol, 2007:4)

En la idea de comunicación y diálogo, podemos encontrar la apuesta por narrar que realiza la feminista mejicana Francesca Gargallo (2014), como una forma de dar a conocer, que está presente

en todos los tiempos y en todas las sociedades y que nos permite la aproximación entre seres humanos de culturas diversas. Dando posibilidad a desentramos y como dice la autora “romper el cerco” que constituye el trabajar desde universidades occidentalizadas y blanquizadas.

Fue necesario revisar reflexivamente (Guber, 2011) nuestro lugar como mujeres de la academia que íbamos a trabajar con otras mujeres en su contexto de vida, reflexionando en la forma en que buscábamos participar y construir conocimiento, en el cómo y en el para qué; intentando “desubicar” el feminismo occidental. Asimismo, fue necesario “exponer el racismo” y el sistema de privilegios al que, como mujeres, estábamos interpeladas a reproducir o transformar:

Como mujer blanca yo vivo sin conciencia los privilegios que el sistema racista me ha reservado desde la infancia. Están tan interiorizados y normalizados que no me percato de ellos y, por ende, me abrogo el derecho de no reconocerlos, a menos que alguien me los señale.

Desde el momento en que ese señalamiento existe, sin embargo, yo me vuelvo responsable de los privilegios que las blancas gozamos en un mundo de racializaciones jerárquicas de las personas, según sus rasgos, sus pasaportes, su color de piel, su tipo de pelo, su estructura corporal. Ahí donde existe un privilegio, un derecho es negado, precisamente porque los privilegios no son universales, como son pensados los derechos (igualmente, ahí donde un derecho es negado, se construye un privilegio). El sistema de privilegios racistas que favorece a las blancas me otorga muchos argumentos para que no los reconozca como tales y pueda seguir gozándolos (Gargallo, 2013:17)

Comprendiendo que si bien todas las mujeres sufren o sufrieron la discriminación económica, la marginación social, la exclusión de la educación formal y de los sistemas de salud, sin embargo, las mujeres blancas “no los han enfrentado en su descarnada versión racista y colonialista” (Gargallo, 2013:21) Por otro lado, es necesario afirmar, que retomamos la idea del movimiento comunitario feminista que, lejos de esencializar a las culturas de Nuestra América, afirman la existencia de un *entronque patriarcal* o *refundalización patriarcal* ya que, lejos de una visión esencialista de los pueblos del Abya Yala previo a la colonización, consideramos que el patriarcado ancestral se refuncionalizó, fundió y renovó. Complejizando también ciertas visiones relativistas esencialistas y exotizantes, por las cuales se reproduce las relaciones desiguales de género, miradas cargadas de misoginia que utilizan explicaciones culturales para justificar situaciones de desigualdad y discriminación. No desconocemos que este entrecruce entre el patriarcado católico colonial con los patriarcados ancestrales conviene a la reproducción del trabajo femenino no pagado y que como señala Tarducci (2013), pareciera que las mujeres y niñas cargan con un “plus de etnicidad” y las relaciones de género se consideran la “esencia” de la comunidad, más allá de cualquier convención de derechos humanos que las proteja, siendo el grupo social que ha sufrido mayores violaciones de sus derechos humanos en nombre de la cultura.

Resulta interesante la forma en que surgieron estos talleres, que inicialmente fueron una propuesta en conjunto de la maestra para adultos que trabajaba en los grupos y que luego pasaría a formar parte de la secretaría de la institución, con quien nos contactamos para tener una entrevista por el trabajo de investigación personal que veníamos desarrollando en la zona con migrantes de Bolivia trabajadores de la horticultura cebollera. Durante la entrevista surge la idea de hacer talleres que se materializa en una reunión al año siguiente con la directora y dos maestras y alumnos/as y no alumnos/as, pero integrantes de la comunidad. Luego de esta experiencia inicial, el taller comienza y se va a prolongar por dos años a través de reclamos recíprocos que nos animaron a presentar al segundo año, el proyecto de extensión universitaria.

El primer año lo denominamos Taller de Historia, Memoria y producción de textos haciendo alusión a las perspectivas teórico-metodológicas que los sustentaban y que se posicionan entre la historia oral y la pedagogía popular y, por otro lado, a algunos objetivos de los talleres que consistían en trabajar con relatos y memoria oral, pero también propiciar la lecto-escritura. Al año siguiente el taller perduró ya que tanto las alumnas como las maestras y directivos de la escuela, nos animaron a seguir yendo, y pudimos gestar de forma colaborativa el proyecto de extensión universitaria, que tomó la denominación de “Entre todas es más fácil”. Este nombre fue decidido grupalmente al finalizar el primer año del taller y alude al trabajo y la reflexión conjunta, que “es más fácil entre todas”.

En los talleres participaron las alumnas del CEA 706/02 de Hilario Ascasubi, en el partido de Villarino y las docentes del establecimiento, quienes consideran a estos talleres como un espacio de capacitación, ya que intercambiamos material bibliográfico y propuestas teórico-prácticas para realizar las distintas actividades propuestas. Para presentar la propuesta del proyecto seleccionamos el área de “inclusión, ciudadanía y diversidad” y entre los objetivos de los talleres nos propusimos: reflexionar sobre las historias personales y los relatos migratorios en el marco más amplio de la historia regional / nacional. Conocer y reflexionar sobre experiencias en los lugares de origen y destino puntualizando en las labores agrarias, las relaciones de género, las problemáticas de salud y los derechos asociados. Esto nos permitió fomentar la integración grupal a través del intercambio de experiencias vividas. También propiciamos la expresión oral y la lecto-escritura, valorizando y resignificando los conocimientos aprendidos por los/as participantes a través de la tradición oral. En ese sentido, buscamos recuperar el pasado desde un presente que no reifique las desigualdades de género desde esencialismos, sino que las entienda en su complejidad y las relaciones de poder y desigualdad. Finalmente buscamos propiciar el diálogo intercultural crítico, reflexionando acerca de la diversidad étnica, de clase y de género. Para ello, también debimos trabajar con el equipo

docente en la elaboración de actividades que no reproduzcan el sexismo. (Hernández y Bertoni, en edición)



Es así que a partir de estos objetivos, en los talleres:

- Conversamos sobre la vida cotidiana y problematizamos los mandatos culturales
- Compartieron las trayectorias migratorias y su experiencia como mujeres migrando con el grupo doméstico, sus deseos, anhelos en dicho proyecto
- Dialogamos sobre el lugar de las mujeres como trabajadoras aquí en la producción cebollera, en la zafra y los ingenios y allá, en el pastoreo de chivas en las zonas rurales, vendedoras en mercados y ferias y, como empleadas domésticas en las zonas urbanas. Visualizando el lugar de trabajadoras también en Bolivia.
- Narraron experiencias de resistencias cotidianas de desgaste corporal y explotación en las cuadrillas, en su mayoría dirigidas por varones.
- Reflexionamos sobre sus experiencias y reclamos por el acceso y la atención en salud a instituciones biomédicas y la puesta en juego de itinerarios terapéuticos para resolver dolencias propias o del grupo familiar.
- Compartimos información y charlamos sobre nuestros derechos: a la educación, a la salud, sobre los derechos laborales, de las leyes migratorias, de las leyes que nos amparan como ciudadanas y ciudadanos.
- Escribimos y dibujamos, recordando cuentos, relatos, petitorios, invitaciones a eventos, incluso hicimos una poesía grupal.

- Cocinamos grupalmente recuperando su lugar como hacedoras del alimento cotidiano y compartimos la comensalidad, dialogamos sobre sus experiencias cocinando, los alimentos que consiguen acá y allá, dando cuenta de la importancia de la soberanía alimentaria, y las diferencias de sabores y platos.

Los diálogos favorecieron la escritura y la reflexión grupal sobre los contenidos. Entonces, la comunicación fue un factor clave en nuestros talleres. Ya que de ella partíamos para las actividades, no solo con la intención de que en cada encuentro se vincule lo propuesto con la vida real cotidiana de ellas como sujetas concretas que encarnan vivencias en una intersección de desigualdades y que resisten de formas diversas, sino también porque retomábamos los relatos que narraban para plasmarlos en formatos de textos escritos que luego eran trabajados o les quedaban como material didáctico. Esto nos permitió a nosotras y a las talleristas vincular los relatos de vida con la historia y la estructura social, siempre desde una perspectiva de género –feminismos de Nuestra América-, pensándose así sujetas en el mundo y por lo tanto, agentes de transformación social, que repiensen los patrones heteronormativos vinculados a estereotipos culturales, las desigualdades en el trabajo, los deseos en las trayectorias migratorias, las relaciones y el acceso a las instituciones locales, algunas veces cargadas de racismo y discriminación. Por su parte, las maestras retomaban lo trabajado en los talleres en distintas instancias y bajo diversos soportes en sus clases durante la semana, profundizando en los diálogos y las reflexiones sobre los contenidos propuestos. Además, la directora y la secretaria de la escuela también recopilaban lo trabajado y muchas veces participaron de los talleres, a partir de los cuales ellas también fueron interpeladas como sujetas con localizaciones concretas de género, nivel educativo, nacionalidad, posición jerárquica en la escuela. Lo que las llevó a revisar ciertos supuestos discriminatorios que tenían naturalizados.

Reflexiones no conclusivas

A lo largo de esta ponencia nos propusimos presentar algunas reflexiones en relación a la extensión universitaria, dificultades que presenta la noción de extensión universitaria, analizando su ambigüedad y polisemia características, los sentidos político epistemológicos que fue adquiriendo y el posicionamiento que fuimos tomando desde el equipo que trabajo en el proyecto de extensión universitaria “Entre todas es más fácil” que trabajó colaborativamente entre la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca y el CEA/706 de Hilario Ascasubi, Villarino.

Los talleres propiciaron encuentros entre experiencias y voces que abrieron espacios para la desnaturalización de ciertos procesos y relaciones asociadas a las migraciones bolivianas, las experiencias laborales en la cebolla, las problemáticas vivenciadas por las mujeres migrantes de Bolivia en los contextos de las instituciones hospitalarias o las salas médicas, escolares, las

guarderías para sus hijos/as, al interior de los grupos domésticos y entre las mujeres migrantes mismas.

Finalmente, consideramos que los talleres fueron un espacio en el que se desafió los modos hegemónicos de producción de conocimiento y las formas pensar las vinculaciones entre la universidad y la sociedad; buscando construir de forma colectiva con las mujeres –no desde la universidad unlinealmente- saberes y categorías desde las cuales propiciar y pensar experiencias más justas y democráticas. (Fainsod y Baez, s/f) Pensarnos como sujetas, trabajadoras, ciudadanas, protagonistas de la historia. Generando autoestima como sujetas y como grupo.

Bibliografía

- Fainsod, Paula y Baez, Jesica (s/f) “Conocer, experimentar, construir: la mirada de género en la Extensión Universitaria”
- Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gargallo Celentani, Francesca (2014) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Editorial Corte y Confección, Ciudad de México, disponible en: <http://francescagargallo.wordpress.com/>
- Korol, Claudia (comp.) (2007) *Hacia una pedagogía feminista - 1º 1a ed. -* : El Colectivo, América Libre
- Morgade, Graciela (2017) “Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa” en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Tarducci, Mónica (2013) “Abusos, mentiras y videos. A propósito de la niña wichi” en *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4 - Nº 05. ISSN 1853-6549
- Tommasino, Humberto y Cano, Agustín (2016) “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias” En *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24
- Guber, Rosana. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guzmán Cáceres (2015) “Multiplicar los sujetos, encarnar los Conocimientos: Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway” en *Boletín Científico Sapiens Research* Vol. 5(2)-2015 / pp: 39-44 / ISSN-e: 2215-9312