

Sergio González - IENBA - Xilografía



El presente libro conmemora y celebra los primeros diez años del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República. Una conmemoración es una construcción de memoria compartida. Es decir, una tarea: la de reconstruir, analizar, interrogar y problematizar aquello que es objeto de conmemoración. Para esa tarea han sido convocados los autores de los textos que conforman este libro: a revisar de forma crítica lo realizado y, de ese modo, continuar un camino de intercambio y construcción colectiva.

UNIVERSIDAD Y TERRITORIO:

A 10 AÑOS DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO Y 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

# UNIVERSIDAD Y TERRITORIO: A 10 AÑOS DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO Y 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

Zulma Giménez - IENBA - Xilografía



UNIVERSIDAD Y TERRITORIO:  
A 10 AÑOS DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO  
Y 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA



# UNIVERSIDAD Y TERRITORIO: A 10 AÑOS DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO Y 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA



Zulma Giménez- IENBA - Xilografía



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Programa **INTEGRAL**  
Metropolitano

MARCELO PÉREZ SÁNCHEZ, LETICIA FOLGAR,  
MARÍA CANTABRANA, DELIA BIANCHI, AGUSTÍN CANO,  
RODRIGO GARCÍA, JUAN CAGGIANI, MARÍA CABO

Equipo responsable de la publicación: Marcelo Pérez Sánchez, Leticia Folgar, María Cantabrana, Delia Bianchi, Agustín Cano, Rodrigo García, Juan Caggiani, María Cabo

Edición: María Schukler, Marcelo Pérez Sánchez, Leticia Folgar

Diseño y maquetado: Mastergraf S.R.L.

Corrección: Nadia Rivero

Programa Integral Metropolitano

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio

Universidad de la República

Ruta 8 km 17,800 s/n

13000 Montevideo, Uruguay

Tel. (598) 22202259

[www.pim.udelar.edu.uy](http://www.pim.udelar.edu.uy)

1ª Edición, 2018

ISBN: 978-9974-0-1616-3

Montevideo Uruguay, 2018

Impresión y encuadernación:

Mastergraf S.R.L.

Hnos. Gil 846 - Bvar. Artigas 4678

Tel.: 2303 4760\*

Montevideo - Uruguay

Depósito Legal: XXX.XXX

Comisión del Papel

Edición amparada al Decreto 218/96

## Índice

Introducción .....	7
Prólogo de Blanca Acosta.....	11
Prólogo de Cecilia Fernández, Mario Barité y Fernando Peláez ...	15

### Parte I

El PIM como referencia para la institucionalización de prácticas integrales en territorio <i>Juan Manuel Medina, Blas Aseguiolaza, Maximiliano Toni, Julieta Lázzari, Santiago Dearma y Juan Ignacio Rucci .....</i>	21
Mamushka de caminos. Relatos que gestan relatos sobre los vínculos entre la universidad y el pueblo <i>Maximiliano Verdier .....</i>	39
Generación de conocimiento compartido: articulando prácticas de vinculación entre la universidad y el territorio <i>Felipe Rivera y Diego Verdejo .....</i>	53

### Parte II

Los 10 años del Programa Integral Metropolitano en relación al Centenario de la Reforma de Córdoba: invenciones y legados desde el territorio <i>Marcelo Pérez Sánchez y Agustín Cano Menoni .....</i>	73
Discusiones necesarias: prácticas integrales y problemas teórico-metodológicos a partir del proyecto de investigación «Territorio Controlado» <i>Marcelo Pérez Sánchez, Mauricio Ceroni, Alfredo Falero, Gabriel Soto y Alicia Rodríguez.....</i>	85

Movimientos barriales y expresiones de la cultura en Punta de Rieles y Villa García: desafíos de las prácticas universitarias en el noreste montevideano <i>María Elisa Cabo, Martín Caldeiro, Camilo Rodríguez, Valentín Trinidad</i> .....	113
El arte de construir ciudad en la cárcel <i>Leticia Folgar y María Cantabrana</i> .....	133
Metodologías expresivas y diálogos de saberes. Procesos psicosociales pensados desde la extensión crítica universitaria <i>Delia Bianchi</i> .....	145
El PIM y el Benedetti, dos caminos que convergen <i>Verónica García y Juan Caggiani</i> .....	165
Producción ovina agroecológica en la Región Metropolitana: una experiencia de articulación y construcción de conocimiento local entre organizaciones sociales y universidad <i>Natalia Bajsa, Gustavo Benítez, Santiago Monteverde, Hugo Bértola, Gustavo Cabrera, Eduardo Diz, Rodrigo García Ferreira, Gastón Salvo</i> .....	185
Autores .....	205

## Introducción

El presente libro conmemora y celebra los primeros diez años del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República. Una conmemoración es una construcción de memoria compartida. Es decir, una tarea: la de reconstruir, analizar, interrogar y problematizar aquello que es objeto de conmemoración. Para esa tarea han sido convocados los autores de los textos que conforman este libro: a revisar de forma crítica lo realizado y, de ese modo, continuar un camino de intercambio y construcción colectiva.

El libro se estructura en dos partes. La primera de ellas contiene tres capítulos que surgen de una serie de intercambios con universidades públicas de la región. A lo largo de estos diez años, el PIM ha mantenido una activa relación académica con equipos universitarios del continente, a través de cursos, escuelas de verano, seminarios, charlas y visitas a territorio, realizadas en general en el marco de la Asociación de Universidad del Grupo Montevideo (AUGM) y la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU). Por ello, a la hora de componer este libro nos pareció importante dar un espacio a algunos de los equipos de las universidades amigas.

De este modo, en el primer capítulo los colegas Juan Manuel Medina, Blas Aseguinolaza, Maximiliano Toni, Julieta Lázzari, Santiago Dearma y Juan Ignacio Rucci, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), comparten sus avatares en la implementación de las prácticas integrales en su Universidad, así como su apuesta a desarrollar un programa territorial en las periferias de la ciudad de Rosario. El segundo capítulo corresponde al colega Maximiliano Verdier de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y presenta las experiencias sociocomunitarias realizadas por su equipo, recorriendo sus antecedentes e influencias y analizando sus potencialidades pedagógicas. En el tercer capítulo, los colegas Felipe Rivera y Diego Verdejo de la Universidad de Playa Ancha (Chile) presentan sus reflexiones basadas en el trabajo de investigación y vinculación territorial que realizan en su contexto específico, en Valparaíso, compartiendo una experiencia esperanzadora que muestra otra cara de la educación universitaria chilena.

La segunda parte está conformada por un conjunto de capítulos que presentan algunas de las experiencias desarrolladas en el marco del PIM y, con ellas, parte del despliegue territorial y el acumulado académico que venimos desarrollando junto a equipos docentes y estudiantiles de diversos servicios universitarios y actores sociales de los barrios en los que trabajamos. Esta parte se abre con el capítulo cuatro de los docentes Marcelo Pérez y Agustín Cano, que recorre los trazos principales de la historia del Programa, en diálogo con lo que entendemos como el legado de la Universidad Latinoamericana a 100 años de la Reforma de Córdoba.

En el quinto capítulo, los docentes Marcelo Pérez, Mauricio Ceroni, Alfredo Falero, Gabriel Soto y Alicia Rodríguez, integrantes del equipo interdisciplinario del proyecto «Territorio controlado: formas de intervención y dominación en la región noreste metropolitana», analizan los desafíos de articular una temática compleja, integrando funciones y servicios (Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias y Arquitectura), tras cinco años de trabajo indagando sobre las transformaciones territoriales y sus múltiples implicaciones espaciales y sociales.

El sexto capítulo, de María Cabo, Martín Caldeiro, Camilo Rodríguez y Valentín Trinidad, pertenece a un equipo interdisciplinario (integrado por docentes de Ciencias Sociales, Educación Física y el PIM) vinculado al EFI «Movimientos barriales y expresiones de la cultura», que desde 2014 desarrolla sus actividades en los barrios Punta de Rieles y Villa García. El trabajo da cuenta de las rápidas transformaciones territoriales que registran dichos barrios, las diversas precariedades allí presentes, al tiempo que ubica una variedad de formas asociativas que crean los vecinos, analizando sus dificultades y potencialidades. Así, el capítulo da cuenta de la importancia del espacio público como escenario de intervención en la construcción de lo barrial, así como el desafío-tensión de la relación disciplina-interdisciplina por el que transita la experiencia.

El séptimo capítulo del libro, de las docentes del PIM Leticia Folgar y María Cantabrana, da cuenta de la perspectiva y estrategia adoptada desde el PIM para el trabajo con la Unidad n. 6 Punta de Rieles del Instituto Nacional de Rehabilitación. En particular, se aborda el giro de asumir el trabajo en el «adentro» (con amplio y variado desarrollo junto a diversos servicios universitarios) a partir de su vinculación con el «afuera», teniendo como una de sus principales herramientas para lograrlo las expresiones artístico-culturales.

El octavo capítulo, de la docente del PIM Delia Bianchi, es una invitación a la reflexión sobre las metodologías expresivas en diversos contextos y experiencias que se desarrollan vinculadas al programa. Uno de los escenarios donde esas metodologías predisponen el diálogo de saberes es el del trabajo con mujeres, en el que las metodologías expresivas posibilitan el encuentro y sostén entre las mismas, en un área signada por la precariedad urbana y la vulneración de sus derechos.

En el noveno capítulo, la profesora del Liceo n.º 58 «Mario Benediti» Verónica García y el docente del PIM Juan Caggiani dan cuenta del quehacer entre Universidad y enseñanza media. El texto refiere al proceso de construcción de demanda realizado en el año 2012, se detiene en el proyecto «Memoria que es vida abierta» realizado en 2013 y expone otras experiencias realizadas en los años sucesivos, en las que se encontraron diversos docentes y estudiantes de ambas instituciones, en la búsqueda de construcción colectiva de alternativas pedagógicas en el liceo y la Universidad.

El décimo y último capítulo está a cargo de Natalia Bajsa, Gustavo Benítez, Hugo Bértola, Gustavo Cabrera, Eduardo Diz, Rodrigo García, Santiago Monteverde y Gastón Salvo, y presenta la experiencia de este equipo conformado por universitarios e integrantes de organizaciones sociales de producción familiar y agroecológica. El texto pone arriba de la mesa los aprendizajes producidos a partir del encuentro entre la Universidad y los productores de la región Este metropolitana de Montevideo nucleados en la Comisión Nacional de Fomento Rural y Red Nacional de Agroecología. Entre otros temas, se plantea la propia apuesta político-académica de trabajar con organizaciones sociales, así como la perspectiva integral con que se procura trabajar (involucrando distintos servicios universitarios, entre ellos, Veterinaria y Ciencias Económicas), y abordando también temas vinculados a la formas alternativas de producción y comercialización.

Diez años recorridos en diez capítulos en los que dialogan docentes, estudiantes y actores sociales de diversas disciplinas y servicios universitarios de Uruguay y la región. Textos que son huellas del camino recorrido y, sobre todo, bases para el camino por recorrer. Agradecemos a las personas participes del presente libro, así como a todas las personas que forman parte de la historia del Programa, sin las cuales nada de lo realizado habría sido posible.

*Equipo del Programa Integral Metropolitano*



## Prólogo de Blanca Acosta

### 10 años del Programa Integral Metropolitano

Pensar en los 10 años del Programa me lleva a una secuencia de imágenes, recuerdos, lecturas que recorren un trayecto desde sus inicios hasta hoy, donde aparece un comienzo marcado por los antecedentes inspiradores, la motivación, el empuje y la fuerza de grupos de docentes y estudiantes y el apoyo institucional de la política universitaria en ese contexto. En estos antecedentes inspiradores no puedo dejar de mencionar mi participación en el Programa Apex-Cerro junto a otros docentes que integran e integraron el PIM, compartiendo con maestros como José Luis Rebellato y Pablo Carlevaro el desarrollo de esta experiencia que marcó un camino de la extensión universitaria con aprendizajes significativos en el vínculo estudiante, docente comunidad, construyendo una práctica educativa emancipadora. A través del diálogo con los actores locales se fueron identificando problemas, fortalezas y debilidades, posibilitando el diseño de estrategias de abordaje inter y transdisciplinario.

Fueron los prorectores de Extensión, de investigación y enseñanza, la dirección del Programa Apex-Cerro, representantes de las tres comisiones sectoriales y la FEUU quienes durante 2007 trabajaron sobre los aspectos conceptuales y metodológicos que serían el sustento del PIM.

Estos antecedentes inspiradores se enmarcan en un proceso de desarrollo de la extensión universitaria que impulsó la denominada Segunda Reforma.

Este desafío de pensar la construcción de problemas desde el territorio le permitió al PIM un debate interesante, problematizando viejas matrices académicas donde esta construcción es posible en el aula y desde los saberes disciplinarios. Lo realmente impactante y que pone en juego una matriz epistemológica es la puesta en escena del territorio como aula abierta donde se expresan una diversidad de saberes y concepciones en las percepciones y construcciones de los problemas, en las diversas lecturas que desde los diferentes contextos socioculturales intentan explicar esas realidades.

Esta universidad, que desde su autonomía se conecta con la sociedad, abre sus puertas al conocimiento y la cultura en diálogo con los actores del territorio, complejizando la relación docente-estudiante-actores locales.

Otro desafío lo constituye el rol docente en una tarea de interacción permanente en el territorio, coparticipando en situaciones sociales que nos demandan la aparición de nuestras respuestas, tanto como portadores de la institucionalidad universitaria como desde nuestros saberes específicos, problematizando nuestros procesos de implicación desde lo académico y desde lo político.

Conocer y develar realidades territoriales implica una articulación dialéctica, en tanto el territorio como construcción humana está impregnado de historias, saberes, haceres con sujetos que se interrelacionan y actúan sobre su entorno. Es fundamental conocer esas realidades para comprender esa historicidad que viene aconteciendo. Los nuevos descubrimientos aportan nuevas lecturas de la realidad que se proyectan en nuevas acciones, las cuales a su vez generan nuevas posibilidades investigativas, en un proceso permanente de *aprender haciendo* con la participación de los distintos actores, docentes, estudiantes, organizaciones e instituciones.

Una tarea clave en el desarrollo del Programa ha sido y es la articulación que le ha permitido estimular el desarrollo de la interdisciplina buscando trascender fronteras disciplinarias en el desarrollo de prácticas educativas integrales. Esta superación de fronteras potencia el aporte de cada disciplina en el conocimiento articulado de la realidad.

Si bien la tarea de articulación y monitoreo ha permitido promover el desarrollo de la interdisciplina y la integración de funciones, el equipo de campo evaluó la necesidad de avanzar hacia una intervención directa en los territorios.

La reflexión acerca de estas tensiones ha permitido generar avances en la definición colectiva de líneas estratégicas del PIM, en sus proyecciones y desafíos, lo que marca un segundo momento en el proceso de desarrollo del Programa.

Desde el año 2009 se empieza a profundizar, desde una vivencia del rol de los equipos de campo reducido a «gestionar prácticas universitarias». Había una necesidad de refundar los objetivos y generar una revisión crítica de la tarea docente desde la extensión universi-

taria. Necesidades relacionadas con sistematizar y producir conocimiento, profundizar en el trabajo con los sujetos colectivos y actores locales desde una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial.

En esta etapa se destacan actividades con fuerte participación estudiantil en las que el proceso de conocimiento fue fortalecido con espacios de formación en el abordaje territorial.

Hacia el año 2010 se inicia un tercer momento caracterizado por una reestructura y reformulación de las pertenencias del PIM con respecto a su identidad de programa integral y la incidencia con respecto a su institucionalidad. Su caracterización de programa plataforma redimensiona su vínculo con los Espacios de Formación Integral (EFI) y con otros programas de similares características tanto de nuestro medio como de la región.

Con respecto a lo académico, el PIM impulsa fuertemente los procesos de evaluación de los componentes de la integralidad, promoviendo la construcción de matrices y procesos de planificación evaluativo, así como los seminarios de integralidad.

### **La construcción de una mística**

Algo que caracterizó al equipo fue la fuerza y energía que le dio unión y motivación al equipo, los espacios colectivos de planificación y revisión de lo planificado, el análisis permanente del acontecer del programa, sus logros, sus dificultades, celebraciones de cumpleaños o encuentros que se organizaban en casas de compañeros. Esto contribuyó enormemente a la integración del equipo y a darle un sentido y significado a todo lo que implicaba el desarrollo del Programa.

### **Los Espacios de Formación Integral**

Se constituyen en una estrategia clave en el logro de la integralidad, como espacios de encuentros de saberes disciplinarios que ante una realidad compleja, heterogénea y contradictoria requiere, provoca y desafía a la construcción de una totalidad desde esas múltiples formas de aprehender la realidad y de interpretarla. Es desde estos espacios que se integran los diversos abordajes y se avanza hacia una construcción colectiva integral.

Esto requiere de metodologías que desafían la construcción de la integralidad desde su dimensión epistemológica, planteándonos preguntas como ¿es posible investigar desde la práctica en un proceso

articulado de extensión y enseñanza?, ¿qué objetos estamos construyendo?, ¿para qué?, ¿con quiénes?

La articulación de la Universidad con el medio social, productivo y gubernamental implica imaginar espacios de encuentro y valoración de aportes, compartir una tarea desde roles y encargos diferentes y pensar desde la acción y desde un paradigma abierto. Se trata de un proceso que requiere de una mayor disposición al aprendizaje, la generación de un diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento. El Programa Integral Metropolitano ya ha iniciado este camino.

## **Prólogo de Cecilia Fernández, Mario Barité y Fernando Peláez**

No hay mejor momento para reflexionar hacia atrás y hacia delante que en las conmemoraciones, en especial cuando se dan en «números redondos», como sucede en este 2018 con la celebración de los diez primeros años del Programa Integral Metropolitano (PIM). No es menos significativo que este momento coincida con los veinticinco años del Programa Apex-Cerro, el otro referente territorial que tiene la Universidad en materia de extensión en el área metropolitana de Montevideo, ambos programas con la responsabilidad de integrar funciones para responder de mejor manera a los diálogos, las interrelaciones y las demandas que la comunidad realiza, exige o necesita resolver.

De entre los diversos documentos iniciáticos en los que comienza a desarrollarse la idea de integralidad y la noción estructurante de programas integrales parece pertinente destacar al menos dos. El primero expresa y conjuga la opinión del Orden Estudiantil y fue presentado ante las Jornadas de Extensión Universitaria de 2001. Particularmente bajo el acápite «la extensión universitaria que queremos» se proponía un alcance de la función que definiera a la extensión como proceso de aprendizaje integral, de modo tal que su papel principal fuera «la formación de individuos críticos», y que como proceso educativo fuera capaz de generar «alternativas apropiadas (...) y soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella», interacción que los estudiantes de la época anticipaban ya como bidireccional, y fundada preferentemente en enfoques interdisciplinarios «ya que el abordaje de la compleja realidad, siempre deberá tener en cuenta la diversidad de las aproximaciones» (Universidad de la República, 2001, p. 28-29).

El segundo documento fue redactado en forma colectiva por una decena de docentes, y procuró generar insumos para el debate universitario sobre aspectos de concepción y gestión de programas integrales (Universidad de la República, 2008). En el capítulo de antecedentes se daba cuenta de que «las primeras referencias a la integralidad en la documentación universitaria se verifican con toda

seguridad desde principios de la década de los setenta», e incluso se hace referencia explícita a la creación, en 1997, del Programa Integral de Extensión Universitaria (PIE) radicado en la Estación Experimental «Dr. Mario A. Cassinoni», el cual «surgió con el objeto de buscar alternativas para la producción familiar, privilegiando un abordaje territorial de esta temática» (Universidad de la República, 2008, p. 29). En el mencionado documento se discuten con más detalle las cuestiones relacionadas con la articulación de las tres funciones universitarias para propósitos de utilidad social, la dimensión interdisciplinaria, las implicancias metodológicas, el necesario vínculo con la comunidad, la georreferencialidad, y las formas de comprometer a los estudiantes y docentes, promoviendo la formación y la inserción curricular de la extensión. En cuanto a los aspectos de gestión, se hacía referencia a la necesidad de integrar e involucrar a la comunidad, para auxiliar –entre otros aspectos– a la orientación del trabajo académico; también se mencionaba la necesidad de asegurar la representación de las sectoriales de Enseñanza, Investigación y Extensión y Actividades en el Medio, en la reflexión, la valoración y la proyección de los programas integrales.

Pasaron luego todos estos años en los cuales, primero bajo el rectorado de Rodrigo Arocena y luego bajo el de Roberto Markarian, el Programa Integral Metropolitano fue expresando y consolidando su propia identidad, dentro de las orientaciones generales de la Universidad y sin escapar al marco conceptual que expresaban aquellos documentos pioneros.

Se dice que hay muchas maneras de contar una historia. Un prólogo no es el formato más adecuado para ello, pero quizás baste con leer la memoria del año 2017 del PIM para hacerse una idea general de su forma de trabajo que, como programa transversal a toda la Universidad, ha logrado tender los puentes para cumplir una función útil a la Universidad y a la sociedad.

Se identifican en ese documento siete líneas de intervención: 1. Abordaje comunitario: organizaciones de base territorial y derechos colectivos. 2. Universidad en contexto de encierro (Unidad n.º 6 Punta de Rieles). 3. Arte y cultura popular. 4. Procesos de exclusión y trabajo precarizado. 5. Producción agroecológica, ambiente y salud. 6. Sensibilización a los procesos de extensión e integralidad en escenarios territoriales. 7. Vinculación con enseñanza media.

Se constata luego de los resultados de varios acuerdos de trabajo con las facultades, las escuelas y otros servicios universitarios, que abarcan experiencias conjuntas con Música, Arquitectura, Derecho, Psicología, Educación Física y Química, entre otras disciplinas, promoviendo instancias de cooperación e intercambio académico con la sociedad civil y las organizaciones de su territorio en diversas cuestiones ambientales, educativas, del mundo del trabajo y artísticas. Muchas de estas experiencias se muestran en este libro, objeto de difusión académica y objeto de celebración.



# Parte I



Trabajo comunitario en Rosario - Equipo UNR



## El PIM como referencia para la institucionalización de prácticas integrales en territorio

*Juan Manuel Medina, Blas Aseguinolaza, Maximiliano Toni,  
Julieta Lázzari, Santiago Dearma y Juan Ignacio Rucci*

### 1. Introducción

El desafío de concretar procesos de extensión crítica implicó ante todo dialogar con una historia de prácticas universitarias en el marco de nuestra gestión, las cuales eran polisémicas, se encontraban fragmentadas y con diferentes niveles de sistematicidad e institucionalización. Al iniciar nuestra gestión en el año 2011, la columna vertebral de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) en lo referente al vínculo con cátedras, docentes y estudiantes estaba constituida por las convocatorias de proyecto, las cuales se ampliaban paulatinamente desde el año 2008, y en menor grado, por un conjunto de instituciones en el territorio contiguo a la Ciudad Universitaria (barrio República de La Sexta). Si bien desde la gestión había una voluntad manifiesta de profundizar el compromiso de nuestra universidad con diversos actores sociales en situación de subalternidad, aún no estaban claramente explicitados los fundamentos teórico-metodológicos a partir de los cuales íbamos a desarrollar nuestras prácticas. En tal sentido, la articulación tanto nacional como latinoamericana con un conjunto de actores relevantes en el campo de la extensión fue construyendo una referencia que nos aproximaba al modelo de extensión crítica y en consecuencia, a la idea de integralidad en tanto no separación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Entre esas referencias sobresalía la del Dr. Humberto Tommasino, por entonces prorector de Extensión de la Udelar, no solo por su claridad y solidez argumentativa, sino sobre todo por la construcción durante su gestión del Programa Integral Metropolitano (PIM), una experiencia paradigmática en el marco de la Segunda Reforma Universitaria impulsada por el movimiento estudiantil organizado, acompañada por docentes e institucionalizada por el Consejo Central y el Rectorado. Para los compañeros de la SEU que pudimos conocer de cerca la experiencia,

el PIM constituyó la referencia empírica de que es posible concretar un modelo de extensión crítica, es decir, pasábamos de una esfera prescriptiva sobre cómo debe ser la extensión, a una dimensión descriptiva sobre cómo concretamente se podía llevar adelante. Por otra parte, los intercambios realizados en el marco de la Escuela de Verano de AUGM en Montevideo en febrero de 2015 y la posterior organización conjunta de la Escuela de Extensión en Rosario en abril del mismo año ampliaron nuestra dimensión sobre el PIM al visibilizarse un equipo de docentes jóvenes con una sólida formación forjada en el trabajo territorial.

De todos modos, el propósito de este texto no reside en realizar una alabanza al PIM, sino, sobre todo en poder problematizar un conjunto de contrastes entre nuestras experiencias en la construcción del Programa Académico Territorial (PAT) y el marco de referencia que constituye el PIM. Suponer que mecánicamente podemos replicar la experiencia del PIM en nuestra ciudad sería reproducir las bases conceptuales de los modelos difusionistas que intentamos poner en cuestión. Los diferentes contextos sociales, políticos e institucionales plantean una serie de diferencias significativas en lo referente a las posibilidades de materializar un programa que opere como plataforma para desarrollar modos alternativos a los procesos de enseñanza dominantes.

En su etapa fundante, se advierten notorias diferencias en lo referente a los marcos socioinstitucionales a partir de los cuales se inscriben ambas experiencias. Como antes señalábamos, el PIM surge de una fuerte voluntad desde la centralidad política del sistema. Esta característica le ha otorgado una potencia transformadora tanto en términos cualitativos como cuantitativos. En cambio, en lo referente al PAT, si bien contamos con la voluntad y acompañamiento del rector, las propias características histórico-institucionales, con marcados desarrollos autónomos de los diversos espacios académicos y de gestión, implicaron un desarrollo relativamente periférico que fue creciendo a partir del diálogo transversal con diversos actores universitarios. Esto, si bien hace un poco lento el proceso, derivó en acuerdos estratégicos con actores universitarios, dando lugar a una masa crítica en crecimiento a partir del trabajo compartido. De todos modos, si estos avances no se cristalizan en procesos de institucionalización que pongan en juego la centralidad del sistema, en especial en sus instancias colegiadas (Consejo Superior) corremos el riesgo de ampararnos en

la comodidad de lugares intersticiales, homogéneos pero con poco poder de continuidad y transformación.

Otro aspecto donde se advierten diferencias marcadas es en lo referente a las características contractuales del equipo, donde se destaca el carácter docente de los integrantes del PIM, lo cual le otorga una legitimidad académica de origen que se distingue de nuestros cargos de gestión, los cuales están sujetos a los cambios propios de la alternancia político-institucional. No obstante, un número importante de profesionales del PAT tienen cargos no docentes de planta permanente, lo cual le otorga estabilidad institucional, aunque sujeta a los cambios en la política pública. Por ello creemos necesario dotar de mayor institucionalidad al PAT a fin de evitar que los cambios alteren significativamente los procesos dialógicos con diversos actores sociales. Por otra parte, si bien nuestros profesionales no tienen formalmente una legitimidad como docentes, por el momento hemos avanzado para que en su práctica territorial se posicionen desde un rol docente.

A continuación, desarrollaremos una descripción del PAT, destacando antecedentes, objetivos, ejes centrales, características de los territorios y estructura organizativa del mismo.

## **2. Antecedentes y justificación**

Tal como lo señala el Estatuto Universitario en su artículo 84, el desarrollo social y la promoción comunitaria son áreas fundamentales que hacen a la jerarquización de la extensión universitaria, y para ello es central la puesta en marcha de programas y proyectos que lo materialicen. Asimismo en el artículo 85 dice que se promocionará la participación de los alumnos, graduados y demás miembros de la Comunidad Universitaria en actividades de Extensión. Ante los desafíos del presente, la Universidad debe tener un compromiso desde su especificidad en lo referente a dar respuestas a problemáticas vinculadas a la reconstrucción del lazo social, el desarrollo productivo sustentable, el medio ambiente, la integración rural-urbana, el fortalecimiento de nuestras identidades culturales y demás cuestiones que hacen al bienestar sociocomunitario.

Diversos autores señalan que la formación universitaria es predominantemente intramuros, basada fundamentalmente en espacios áulicos que puede ser modificada, generando una contribución a la formación integral de los estudiantes. Es por ello que se pretende

trascender de una formación disciplinar y técnica, para avanzar hacia planos relacionados con la interdisciplina y otros aspectos que complementen la necesaria excelencia académica mediante prácticas integrales, que propendan a «superar un modelo de enseñanza universitaria tradicional, profesionalista, retórico y fragmentador de las funciones universitarias, de la realidad del conocimiento y del ser humano» (Tommasino *et al.*, 2010).

En términos generales, la Universidad ha tenido una presencia histórica en territorios cuyos habitantes se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y en tal sentido se destaca la centralidad que ha asumido el movimiento estudiantil en la motorización de un compromiso tanto del propio claustro como de los diferentes espacios de la comunidad universitaria. Estas iniciativas, en muchos casos con poca institucionalidad, marcaron en la agenda universitaria el tema del compromiso con movimientos y actores sociales de zonas vulnerables. No obstante, estas intervenciones mayormente se caracterizaron por el bajo nivel de reconocimiento institucional y por la poca continuidad en el tiempo. Por otra parte, también se ha producido un acercamiento a estos territorios a partir de diversas prácticas preprofesionales de carácter curricular o extracurricular. En gran medida, estos modos de intervención están identificados en el territorio como procesos esporádicos, de corto plazo y sin instancias para la reflexión y el diálogo con los actores comunitarios sobre los problemas abordados.

Desde la práctica extensionista de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se identifican diferentes modos de intervención en territorio:

- a. A través de las convocatorias de proyectos sociales de la SEU, a los cuales la gestión acompaña en su ejecución, que actualmente lleva diez llamados realizados, con más de 500 proyectos aprobados, y que fue superando año a año tanto la cantidad de unidades académicas involucradas, como la cantidad de docentes y estudiantes.
- b. A través de las convocatorias del Programa Integrando de la SEU, con su tercera edición en curso, esta propuesta logra involucrar en un mismo proyecto diferentes unidades académicas para darles una mirada interdisciplinaria a los trabajos extensionistas.
- c. A través de instituciones territoriales universitarias (Centro de Asistencia a la Comunidad CeAC, Centro Cultural de la UNR, Núcleo de Acceso al Conocimiento - NAC), con un trabajo prolongado en el tiempo, sistemático y continuo.

- d. A través del trabajo que se construye y acompaña con organizaciones de base territorial, que se piensan más allá de proyectos particulares y en períodos de tiempo acotados, por ejemplo, cooperativas de trabajo, asociaciones de productores, movimientos sociales y organizaciones.

Sin embargo, estos marcos de institucionalidad (*i.e.* proyectos y programas de extensión acreditados por el Consejo Superior de la UNR en los dos primeros casos, espacios territoriales propios de la Universidad en el segundo, y convenios de trabajo realizados con organizaciones sociales en el tercero), aún hoy son deficientes a la hora de garantizar una articulación real y participativa de las cátedras y estudiantes que junto a las organizaciones contrapartes puedan asegurar la continuidad y sistematicidad a los efectos de mejorar la calidad de las intervenciones.

Es por lo expuesto que se propone la creación del Programa Académico Territorial para abordar los problemas planteados.

### **3. Objetivo general**

Fortalecer la articulación entre el territorio y el ámbito universitario.

#### *Objetivos específicos*

- a. Fortalecer la institucionalidad de las prácticas territoriales universitarias a fin de consolidar el vínculo con las comunidades.
- b. Construir de manera participativa alternativas de solución a problemáticas contemporáneas en conjunto con las organizaciones y la población.
- c. Propender la formación integral en contexto de los estudiantes mediante procesos de curricularización e integración de las funciones universitarias.
- d. Generar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los ejes centrales de este programa.

Al respecto, el programa se propone desarrollar prácticas integrales en territorio, articular los diferentes recursos, abordar los problemas sociales a partir de instancias interclaustrales, interdisciplinarias e intersectoriales. En este sentido se apunta a integrar las funciones de docencia, extensión e investigación, así como procurar la inserción

curricular de materias, disciplinas y cursos de las diferentes unidades académicas en relación dialógica con actores sociales del territorio.

Es por esto que la práctica territorial como instancia de formación profesional, sumada a experiencias de abordaje de dichas problemáticas desde una práctica integral e integrada, no sólo puede aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, sino también propiciar procesos de aprendizaje de gran impacto en el estudiante de grado y/o posgrado y también en los docentes, generando profesionales comprometidos con la realidad social.

#### 4. Ejes centrales del programa

- *Integralidad y curricularización de las prácticas:* La función de este Programa es la de implementar una política de integralidad y articulación de las funciones universitarias (docencia, extensión e investigación), que sirva como marco de acompañamiento para las metodologías de intervención aplicadas en el territorio. Este programa se plantea como una estructura organizativa que brindará soporte a los procesos integrales en territorio, para que estos puedan ser realizados en el marco de un reconocimiento institucional, curricular y académico. En otras palabras, las prácticas que realicen los estudiantes deben ser incluidas dentro del programa de las materias y deben tener reconocimiento académico por parte del docente, para que sea parte del acto educativo.
- *Trabajo permanente en territorio:* Uno de los ejes principales es pensar desde el territorio, lo cual implica construir una institucionalidad que enmarque el compromiso de la Universidad con los problemas contemporáneos con un formato sistemático y permanente, logrando de esta manera un diálogo continuo con los actores sociales involucrados.
- *Aprendizaje por problemas:* A diferencia del espacio áulico, el trabajo a partir de problemáticas sociales concretas permite una apropiación del acto educativo de parte del sujeto del aprendizaje (Tommasino, 2010). En tal sentido, el programa buscará la solución a problemas reales interpelando las divisiones disciplinares y obligando a una apertura en la relación jerárquica docente-estudiante, convocando a otros actores sociales. Esto implicará mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de enfoques pedagógicos situados.
- *Ecología de saberes:* La diversidad social y cultural supone una diversidad epistemológica, es decir, una pluralidad de conoci-

mientos más allá del conocimiento científico (De Sousa Santos). Esto no significa renegar de la pertinencia del conocimiento científico o académico, sino incluir a otros saberes en los procesos de construcción de conocimientos socialmente significativos. La dimensión dialógica es un elemento fundamental en los procesos de construcción de nuevos conocimientos que puedan dar respuesta a los nuevos desafíos del presente, y es por ello que se incluye como eje en el Programa.

- **Gestión participativa:** Se trata de ubicar a la gestión (administración, organización, diseño de procesos de trabajo y de producción de instituciones y organizaciones, evaluación, etc.) como herramienta para el abordaje de problemas construidos colectivamente. La participación debe poner en consideración los puntos de vista de los diferentes actores y sus decisiones en el proceso de construcción de demanda (Rodríguez et al: 2011), en los diseños de abordajes, en los modos de financiamiento, en las evaluaciones, etc. La gestión participativa tiene como eje el abordaje por problemas con metodologías de planificación, evaluación y pensamiento colectivo.
- **Trabajo en red:** El abordaje a través de procesos de comunicación dialógicos implica reconocer la multicausalidad y multiterminación de los problemas, por lo cual no existen sectores del conocimiento, o sectores institucionales u organizacionales que solos puedan abordarlos. Las redes son formas de organización multicéntrica, que reconocen que en ese entrecruzamiento se produce un nuevo saber, una nueva información. Se trata de reconocer a las organizaciones, instituciones del territorio así como de las unidades académicas con las que es posible y necesario ir articulando en el abordaje por problemas. El trabajo en red implica también y principalmente reconocer a las redes de sociabilidad en el territorio como recursos estratégicos de articulación y encuentro, a la vez que reconoce que el vínculo es siempre entre personas, y es preciso entonces construir modos de vinculación que reconozcan a lo intersubjetivo como espacio central para la coproducción de conocimiento y construcción de alternativas colectivas.
- **Sistematización de la experiencia:** La praxis de la que se habla en un inicio no es solo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. La sistematización es aquella interpretación críti-

ca de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

## **5. Distrito Rosario**

### **5.1. Definición y descripción territorial**

Dentro del distrito Rosario se localizan doce de las quince unidades académicas de UNR, donde la mayoría de las prácticas en territorio se realizan en las áreas de influencia, por lo tanto es de prioridad para el Programa seguir trabajando en dicha zona.

En las últimas décadas, en la ciudad de Rosario y la región se advierte el crecimiento de zonas vulnerables con poblaciones que se encuentran en situación de pobreza extrema. En tal sentido, es notorio el contraste entre los avances en el plano normativo con legislaciones que garantizan o protegen derechos (ley de salud mental, ley de niñez, reformas de los códigos procesales penales, leyes vinculadas a los territorios), y las serias dificultades que muchos ciudadanos tienen para ejercer los mismos. El ensanchamiento de esta brecha, entre la esfera prescriptiva y descriptiva, torna problemática la posibilidad de vivir juntos en una comunidad política.

Durante las décadas neoliberales «el barrio» se convirtió en base para la acción colectiva para asegurar el acceso a recursos básicos para el sostén cotidiano, a los que gran parte de la población no accedía en el mercado de trabajo achicado, flexibilizado y precarizado, ni en el ámbito de la política social focalizada. El trabajo y la política social aportaban trayectorias extremadamente precarias. En este contexto la red de socialización primaria, las relaciones que se tejen en el territorio, la organización colectiva (politicidad de los sectores populares) han sido centrales en la década de los noventa, y persisten como lugar de construcción de identidad, de construcción subjetiva, generándose modos particulares de resolución colectivas de las necesidades. Se trata de una «institucionalidad construida en torno al acceso a derechos» (Echevarría, 2014), «una institucionalidad moldeada por los propios actores comunitarios».

Como universitarios, pensar la realidad desde el territorio implica reconocer a esos actores comunitarios en su trayectoria y saberes, con su experiencia de construcción colectiva, e implica también comprender los modos de violencia territorial contemporáneos que conviven con esa red de solidaridades y construcción colectiva.

Actualmente el Programa se piensa para desarrollar, en principio, en dos lugares en donde existe un trabajo de la SEU-UNR sostenido en el tiempo con equipos propios de gestión: los barrios de Vía Honda y República de la Sexta<sup>1</sup>.

*Barrio La Sexta:* Este es un territorio en el cual nuestra Universidad presenta un importante desarrollo institucional, así como una continuidad prolongada en el tiempo. Tal es así, que en ese barrio se encuentra el Centro Universitario Rosario que comprende a la Facultad de Psicología, a la Escuela de Música, a la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño y a una parte de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. También se encuentran diferentes áreas de gestión de la Universidad como la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y también de la propia Secretaría de Extensión Universitaria. En la intersección de las calles Riobamba y Berutti pasan a diario miles de estudiantes que se entrecruzan con la realidad barrial, pero que al mismo tiempo no se reconocen como parte de ella. En este contexto, el trabajo desde el Programa se concentrará en mejorar la articulación entre los diferentes espacios y equipos de trabajo ya existentes de la SEU-UNR (Centro de Asistencia a la Comunidad –CeAC–, Centro Cultural y de Extensión, Espacio Digital –NAC–, Centro de Pasantías Universitarias) con las demás unidades académicas y áreas de gestión. Por otra parte, se procurará ampliar y fortalecer la articulación con organizaciones sociales e instituciones de los diferentes niveles del Estado con el propósito de mejorar la calidad de las intervenciones de una manera sistemática y continua, garantizando el trabajo en red, la participación y cogestión.

*Barrio Vía Honda:* En esta zona, la SEU-UNR tiene una presencia territorial a partir de equipos propios y un vínculo continuado con tres organizaciones de base territorial. El trabajo desde el Programa se focalizó en consolidar institucionalmente el vínculo con las mismas, así también como promover la articulación con espacios académicos.

---

1 Si bien estos barrios presentan límites demarcatorios definidos, desde el Programa se entiende que los mismos no son estáticos sino que son subvertidos por flujos dinámicos y redes que se expanden o contraen continuamente.

Desde la SEU, hace años se inició un proceso de acompañamiento con diferentes organizaciones de base territorial en la zona de Vía Honda. La Vía Honda es un asentamiento que rodea las vías del Ferrocarril General Belgrano y que se encuentra situado entre los distritos oeste y sudoeste, según la división distrital del municipio. Los límites del asentamiento son las calles Boulevard Seguí al norte (vereda sur), las vías del Ferrocarril Mitre al sur (lado norte), la calle Felipe Moré al oeste (vereda este) y la calle Avellaneda al este (vereda oeste). La presencia de la Universidad ha dado lugar a un continuo proceso de construcción de demanda junto a la población y sus organizaciones. A partir de este diálogo se ha logrado la materialización de un conjunto de acciones y dispositivos para dar respuesta a problemáticas territoriales diversas. Como ejemplo de lo expuesto, podemos destacar el apoyo y participación del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores, el Dispositivo de Salud Mental en Torno al Teatro, que funciona en el club 20 Amigos, los Talleres de Alfabetización Digital y el Acompañamiento a la cooperativa de trabajo Vía Honda que funcionan en el centro comunitario Esperanza Unida. Al ser actividades curricularizadas, el vínculo entre actores universitarios y de la comunidad ha logrado una relativa continuidad y ha dado lugar a nuevas demandas que interpela a la Universidad como institución.

La propia experiencia en el trabajo territorial exige concebir los procesos de capacitación desde una perspectiva crítica a la «tallerización de la pobreza», es decir, a la sobreoferta de espacios de capacitación totalmente escindidos de una problematización colectiva sobre los condicionantes (subjetivos y estructurales) que dificultan el acceso al empleo. La complejidad y sobredeterminación de las problemáticas a abordar exigen perspectivas y prácticas interdisciplinarias e intersectoriales.

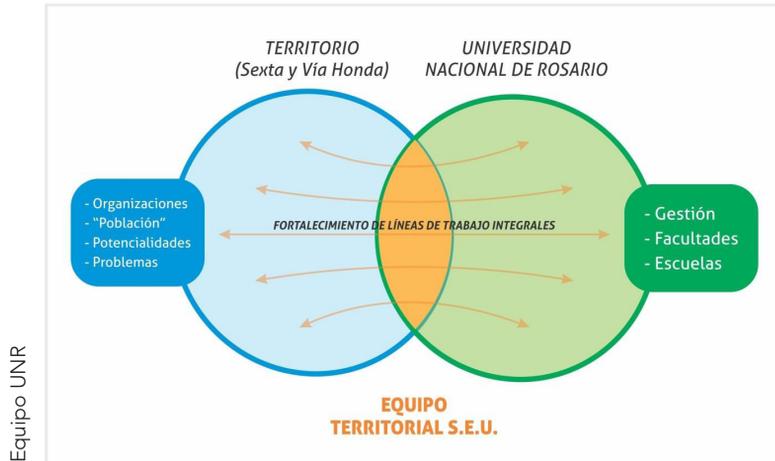
## 5.2. *Estructura organizativa*

Siendo la esencia del programa la articulación del territorio y la Universidad, a los efectos de contribuir a la formación integral de los estudiantes y a la construcción participativa de alternativas a problemáticas contemporáneas, junto con las organizaciones y la población, fue y es fundamental en esta propuesta la continuidad y consolidación de equipos territoriales ya existentes, dependientes de la SEU-UNR, que articulen el ámbito universitario con el territorio, garantizando el marco apropiado para la participación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La estructura interna del Programa cuenta con un coordinador general, quien tiene como responsabilidad la organización y gestión de los recursos para lograr los objetivos planteados. En este sentido con una gestión participativa y con el apoyo del Equipo de Gestión SEU-UNR, propicia el desarrollo de los trabajos en los territorios, garantizando la realización de los acuerdos, el diálogo entre las cátedras y las organizaciones y/o actores. Además, en la articulación con el equipo de la SEU y distintas áreas de la UNR en general, convoca a encuentros de evaluación colectiva entre los trabajadores de los diferentes equipos, con el fin de socializar las experiencias y sistematizarlas.

### 5.3. Metodología de trabajo

El trabajo del equipo territorial de la SEU-UNR está orientado a procesos de Construcción de Demanda con la población del territorio (Figura 1). Las organizaciones de base territorial son importantes para este proceso ya que allí se generan y acumulan conocimientos que legitiman el enfoque de diálogo de saberes. El Programa, a través de la construcción de demanda, convocará a financiamiento de Líneas de Trabajo Integrales, dirigidas a cátedras y equipos de trabajo de las distintas unidades académicas, los cuales cumpliendo los ejes centrales del programa, abordarán junto a la comunidad las problemáticas. Este es un objetivo que aún no hemos podido materializar en 2017 y que será uno de los principales ejes para el primer semestre de 2018.



**Figura 1.** Diseño conceptual de la dinámica del Programa en los barrios La Sexta y Vía Honda.

## 6. Distritos Casilda y Zavalla

### 6.1. Definición y descripción territorial

El PAT también comenzó a desarrollar un trabajo en los distritos de Casilda y Zavalla, por ser los lugares donde se encuentran, por un lado, la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín y la Facultad de Ciencias Veterinarias en Casilda, y por el otro, la Facultad de Ciencias Agrarias en Zavalla. Cabe aclarar que, si bien se definen estos dos distritos para darle comienzo al programa, se tendrá en cuenta la influencia de otros distritos en sus múltiples dimensiones que también influyen en la dinámica de los territorios en estudio, debido a que se concibe como un espacio geográfico caracterizado por:

- la existencia de una base de recursos naturales específica;
- una identidad (entendida como historia y cultura locales) particular;
- relaciones sociales, instituciones y formas de organización propias, conformando un tejido o entramado socioinstitucional (resultado de las diversas interacciones entre los actores e instituciones) característico de ese lugar;
- y determinadas formas de producción, intercambio y distribución del ingreso.

Todas estas características imprimen al territorio una identidad, como una huella digital, que lo hace único, poniendo de relieve que no es un mero soporte geográfico de recursos y actividades económicas sino una construcción social producto de las interrelaciones y decisiones de los actores locales en torno a un proyecto de desarrollo concertado entre todos ellos.

Ambos distritos siempre estuvieron caracterizados por la actividad agropecuaria, pero en los últimos años hubo un fuerte incremento de la agricultura basada en cultivos anuales como soja, maíz y trigo, producto de los avances de desarrollos tecnológicos de insumos, maquinarias y el mercado internacional. En paralelo hubo un gran desplazamiento de pequeños y medianos productores, sobre todo de la agricultura familiar, producto de no poder acceder a dicha tecnología. Al respecto, el INTA(2005) ha reconocido que «el gran desarrollo tecnológico producido en las últimas décadas ha estado centrado principalmente en tecnología de insumos y capital intensiva, lo que desplazó al sector de pequeños productores». Asimismo, ha señalado que «la tecnología generada no siempre ha satisfecho la demanda del sector

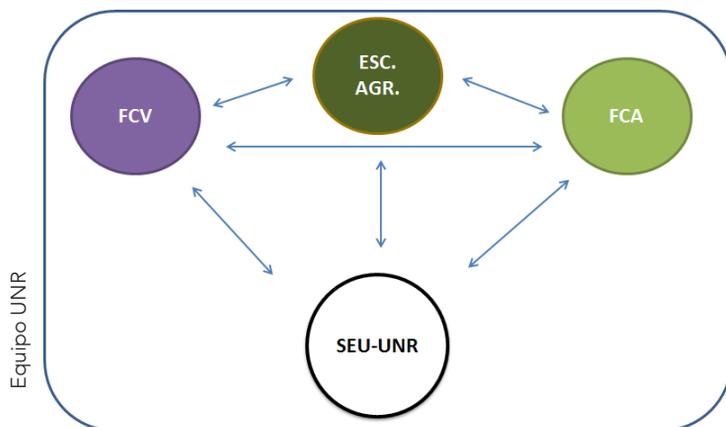
de la agricultura familiar». Cabe aclarar que el sector de agricultores/as familiares es el más numeroso en la Argentina representando cerca del 70% de los agricultores/as, variando entre 66% (Obschatko, 2007) y 87% (FAO, 2012). Esto ha provocado concentración de tenencia de la tierra, éxodo a zonas urbanas, pérdida de producciones alternativas y sistemas mixtos entre otras.

El Programa está haciendo hincapié en trabajar desde las instituciones universitarias junto a productores, productoras, familias rurales, asociaciones, cooperativas, instituciones temáticas como: agricultura familiar, producciones mixtas en pequeña y mediana escala, producciones alternativas, conflictos ambientales, desarrollo territorial, agroecología, agregado de valor, sustentabilidad, revalorización de prácticas productivas culturales, entre otras.

## **6.2. Estructura organizativa**

La estructura interna del Programa cuenta también con el coordinador general, mencionado en el punto 4.2, quien tiene como responsabilidad organizar y gestionar los recursos para lograr los objetivos planteados, con la asistencia del equipo de trabajo ya existente en la SEU-UNR.

Para fortalecer la implementación del Programa en las instituciones universitarias involucradas, se generó durante 2016 un espacio de articulación interinstitucional entre las secretarías de Extensión de las facultades de Ciencias Agrarias y de Ciencias Veterinarias, la Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín, a través de su dirección, y la SEU-UNR. Este espacio dio lugar a un Equipo de Cogestión que lleva adelante distintas actividades (jornadas de trabajo, talleres, reuniones periódicas, etc.) con el fin de promover y debatir estratégicamente el Programa en las unidades académicas involucradas.



**Figura 2.** Espacio de articulación interinstitucional.

### 6.3. Metodología de trabajo

Para organizar la información sobre los distritos de Zavalla y Casilda, y zonas de influencia, se utiliza el enfoque de sistemas del Instituto Agronómico de Paraná (IAPAR), Brasil.

Luego, el trabajo del equipo territorial de la SEU-UNR junto al Equipo de Cogestión está orientado a procesos participativos<sup>2</sup> para diagnóstico y propuestas de trabajo con la población relevada de los territorios, surgida de la aplicación de la metodología IAPAR.

El Programa, a través de estos procesos participativos, convocará a financiamiento de Líneas de Trabajo Integrales, dirigidas a cátedras y equipos de trabajo de las unidades académicas, los cuales cumpliendo los ejes centrales del Programa, abordarán junto a la comunidad las problemáticas.

2 Se entiende por Procesos Participativos a aquellas metodologías y herramientas que surgen de la Investigación Acción Participativa.

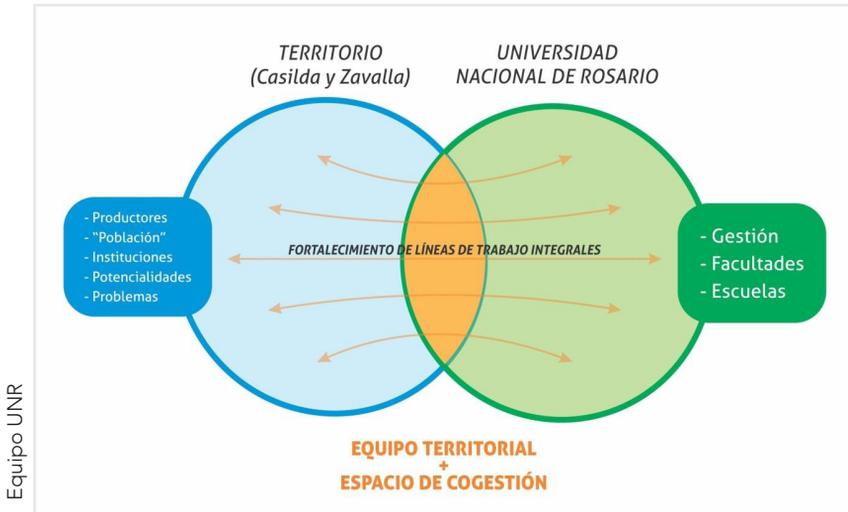


Figura 3. Diseño conceptual de la dinámica del Programa en los distritos Zavalla, Casilda y/o zonas de influencia.

## 7. Consideraciones finales

El desafío de trascender los modos estandarizados de enseñanza sin reproducir los modos tradicionales de habitar los territorios nos enfrenta a una tensión entre dos lógicas que atentan contra una formación integral. La primera, definida a partir del aislamiento áulico intramuros, sin diálogo con actores sociales y de espaldas a problemáticas relevantes. La segunda, en la insularidad territorial, reproduciendo los modos neoliberales de concebir la cuestión social y sin compromiso de los marcos institucionales a partir de los cuales se producen conocimientos relevantes.

Sin dudas, trascender ambas lógicas requiere reordenamientos institucionales y una gestión preparada para motorizar procesos sistemáticos y sostenibles en el tiempo. Para ello, los equipos territoriales deberán estar formados para poder oficiar de puente entre la comunidad académica y las comunidades con las cuales se construya el diálogo. En tal sentido, los seis años de continuidad en la gestión han logrado dotar a sus recursos humanos de una perspectiva consecuente con los desafíos mencionados. Por otra parte, será central institucionalizar y dotar de rigurosidad nuestros vínculos con actores e instituciones del territorio, alterando paulatinamente los imagina-

rios sociales que conciben al vínculo universitario como efímero y discontinuo. La misión social de la universidad que inaugura la Reforma Universitaria debe ser valorada y replanteada a partir de los desafíos contemporáneos, con el espíritu de construir una universidad comprometida con la sociedad de la que forma parte. Como destacamos al principio de este texto, la experiencia del PIM ha sido una referencia central para poder pensar un modelo de extensión crítica que no se reduzca a mera retórica desplegada en congresos y jornadas, sino que se erija en una realidad posible, que se ha materializado y perdurado durante una década. El diálogo de nuestra gestión con esta experiencia en movimiento seguramente nos seguirá fortaleciendo.

## 8. Bibliografía

- CASTAGNA, A., RAPOSO, I., WOELFIN, M. (2010). Evolución de los asentamientos irregulares en Rosario. Análisis de una problemática compleja de revertir en el ámbito local, *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 14: Universidad de Barcelona.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, México: Ed. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1975). *Pedagogía del oprimido*, México: Ed. Siglo XXI.
- INTA. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios (2007). Enfoque de desarrollo territorial: documento de trabajo n.º 1. 1.ª ed. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- MEDINA, J., ASEGUINOLAZA, B., GARCÍA GIMÉNEZ, P. (2015). Universidad, organizaciones sociales e integración con el territorio. En F. OYARBIDE y J. CASTRO (comp.) *Los caminos de la Extensión Universitaria Argentina*, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, 1.ª ed. Buenos Aires: Gorla.
- RODRÍGUEZ, A., GIMÉNEZ, L., NETTO, C., BAGNATO, M., MAROTTA, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. En *Revista de Psicología 2001*, vol. X, núm. 2, Universidad de Chile, Santiago, Chile, pp. 101-109.
- TOMMASINO H., GONZÁLEZ M. N., GUEDES E. y PRIETO M. (2006). Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire. En H. TOMMASINO y P. DE HEGEDUS

(Eds.) *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Ed. Facultad de Agronomía, pp. 121-136.

TOMMASINO, H. (2008). Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la segunda reforma universitaria. En *De formaciones in-disciplinadas*. Programa Integral Metropolitano, Udelar.

TOMMASINO, H. (2013). Tres tesis básicas sobre Extensión y Prácticas Integrales en la Universidad de la República. Bases y Fundamentos. En M. LISCHETTI (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires: Ediciones de Filosofía y Letras.

TRINCHERO, H., PETZ, I. (2013). El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta. En M. LISCHETTI (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires: Ediciones de Filosofía y Letras.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (1998). Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario.



## Mamushka de caminos

Relatos que gestan relatos sobre los vínculos entre la  
universidad y el pueblo

*Maximiliano Verdier*

### Apertura

La historia de los vínculos entre la Universidad y el pueblo puede contarse desde diversas miradas. Nosotros elegimos enfocarnos en aquellas experiencias que han intentado generar lazos de reciprocidad, que se han permitido pensar desde proyectos comunitarios, que se han nutrido de los aprendizajes mutuos. Decidimos contar esta historia matizando los modos del decir literario con los modos del decir académico, como imagen del diálogo de saberes que atraviesa nuestro relato. Queremos recuperar las experiencias que nos han engendrado y jugar con la imagen de las *mamushkas*, pensando que hay caminos que permiten caminos, como si los llevaran dentro.

### Del contar y del narrar [o de introducción(es)]

—¿Qué tenés para contar vo' de todo esto?— se escuchó preguntar desde el otro lado del surco de agua grande. La pregunta surcó el agua dejando debajo una estela espumosa y blanca. Se ve que era pesada la cuestión, porque la hendidura líquida era profunda y porque las palabras arrastraban el ala como bebiendo, a sabiendas de que el viaje se les presentaba largo, pero gustoso.

Así, volando bajito, casi como en susurros, se adentraron al centro mismo de la tierra que se amasaba lentamente por estas latitudes.

Así, volando bajito, llegaron a nosotros con una invitación para contar.

*Contar* tiene muchos rostros germinando en su barriga, como la mayoría de las palabras. Contamos<sup>1</sup> cuando numeramos las cosas,

---

1 Escribir en plural siendo uno quien aparece como autor tiene un sentido circuns-

cuando referimos un suceso verdadero o fabuloso, cuando consideramos y tenemos en cuenta. Esto que tenemos para contarles tiene un poco de todo esto: son las historias de muchas y muchos que, como son valiosas para nosotros, compartimos con ustedes. Historias verdaderas con ribetes fabulosos, historias de encuentros y de construcciones colectivas, de ruedas y de caminos.

Hay formas diversas de contar, como diversos son los cuentos y las y los contadores. Nosotros lo haremos desde la ancestral práctica del *narrar*, pero desde un *narrar* más atado a lo artesanal y provisorio que a lo definitivo.

Narraremos desde el plural de un nosotros formado entre paisanos de muchas tierras. Nuestras historias están engarzadas a utopías garabateadas con la cadencia del paso lento pero firme; con los sabores del mate mechando decisiones políticas claras; con las herencias de la Reforma Universitaria y de la Universidad Trashumante que nos han atravesado; con las vivencias del ser contemporáneos al Programa Integral Metropolitano (PIM). Narraremos sobre lo que entre palabras y silencios nos fue volviendo la mirada más compleja y el horizonte más cargado, lo que nos permitió retroceder cuando el camino se cerraba para trazar uno nuevo, con esa bendita obstinación de los enamorados, de los locos, de los inconformes.

El contar y el narrar son acciones que nacen de los diálogos y de las búsquedas; el contar y el narrar son huellas de las vivencias hechas manos, pies, voces y rostros que encontraron en las tierras de nuestra Patria Grande las experiencias que encarnaban lo que por estas latitudes íbamos soñando y que, como en un juego de caleidoscopio, se fueron multiplicando en manos, pies, voces y rostros de nuestro San Luis. Los cuerpos soñando y actuando buscaban correr del centro del saber a la Universidad; buscaban arrastrarla hacia donde las voces de lo popular estaban, allí donde decían sus saberes y donde sentían sus sentires. La creación de un Centro de Prácticas Sociocomunitarias, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que acogiera a todas y

---

tancial y también un sentido político. Lo circunstancial radica en que en un principio el texto sería escrito en forma colectiva. Lo comenzamos a pensar de esa manera y, por diversos motivos, solo pude escribir yo. Sin embargo, este relato no podría haberse construido sin los aportes de las compañeras Karina Moriñigo y Claudia Maroa, y el compañero Pedro Enríquez. Lo político radica en que sostengo que nuestras voces tienen las marcas de las voces de quienes nos han precedido, por lo que nuestro decir nunca es individual y singular, sino que es colectivo y fruto de la historia de otros decires.

todos los que quisieran construir a partir de los encuentros entre lo académico y lo popular se transformó en el horizonte que, al bello modo de decir de Galeano, nos moviese a caminar. Esta historia que buscamos compartir es, de algún modo, una bitácora de ese camino.

Nuestra escritura busca valerse de los modos del decir popular y de los modos del decir académico, porque estas experiencias son fruto del mestizaje de recorridos de ambos caminos. Desde un crisol de vivencias aún en curso, asumiendo la dificultad que presenta cualquier intento de desdoblarnos entre lo que vamos viviendo y lo que pensamos de lo que vamos viviendo.

El contar, el narrar, serán una excusa para *cantar* lo celebrable, para invitar a otras y a otros a que sumen sus voces, insustituibles. En la narración/celebración de lo construido y lo por construir buscamos, en definitiva, ir destejendo lo que los encuentros entre el PIM y el Centro de Prácticas han generado. Hoy percibimos caminos que se abren fértiles como bocas, como manos abiertas, como promesas; caminos que, sin dudas, serán las excusas de otras tantas historias/fiestas.

—Tenemos para contar una historia, que son muchas— contestaron desde este lado del surco de agua grande. Y comenzaron a contar y a cantar...

### **Contar es movimiento**

Una historia es la referencia de un movimiento, de un cambio; es la secuencia que re-construye, re-vive, re-crea aportando en el acto del contar nuevos matices, nuevos aromas, detalles que enriquecen y profundizan lo vivido a la luz de lo que somos al momento de re-memorar lo que nos *mueve* a contar. El movimiento engendra movimiento, y los movimientos permiten que otras y otros, alejados espacial y temporalmente de aquel epicentro, nos movamos también. El Movimiento de Córdoba fue como una piedra lanzada al centro de las aguas de la sociedad de 1918. En forma concéntrica y creciente, desplegó las ondas expansivas de sus reclamos, denuncias y propuestas; ondas que pueden rastrearse sincrónica y diacrónicamente, que han atravesado tiempos y territorios diversos; ondas que, a la postre, nos han atravesado. La historia del Centro de Prácticas, como una forma de cuestionarnos la relación entre la Universidad y la comunidad, no puede desconocer a la Reforma Universitaria de 1918. Aquel movimiento de estudiantes universitarios «fue el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional» y de los «virreinos del es-

píritu» que eran el reflejo enquistado de los colonialismos que conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales (Tünnermann Bernheim, 2008, p.16).

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (1918) sentenciaba: «Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más». Hoy son otras (o tal vez las mismas) las vergüenzas que se alzan con inocultable crudeza; hoy también estamos interpeladas e interpelados a conquistar nuestras libertades. En aquel 1918 casi centenario, el Movimiento consideraba necesario combatir a los tiranos; denunciando a las universidades como «casas mudas y cerradas». Nuestra universidad quizás tenga matices diferentes a aquella ante la que se revelaron las y los jóvenes de 1918; hoy quizás sea el exceso de palabras lo que enmascare nuevas formas del enmudecer y, tal vez, nuestras puertas están abiertas pero precedidas de grandes escaleras que hacen de nuestras «Casas de altos estudios» un recinto de difícil acceso y permanencia. Sin embargo, y pese a que los tiempos se avizoren sombríos, es también desde dentro de esta universidad donde nacen propuestas que intentan democratizar la palabra, revalorizar los distintos saberes, allanar los peldaños. En nuestra historia en particular, el Centro de Prácticas nace (está naciendo) como un espacio que busca construir, de forma colectiva y popular, otro modo de vivenciar el vínculo entre universidad y sectores populares.

### **Contar es vivir la memoria**

De alguna manera, cuando contamos revivimos; dotamos a la memoria de una materialidad algo efímera, algo precaria, pero no por eso menos vital. Contar es habitar la memoria, encarnarla, burlar al *Khronos* de la linealidad devoradora para dar paso al *Kairós* de la oportunidad y la huella, y al *Aión* de la intensidad. Mauricio López, primer rector de la UNSL durante el período 1973-1976, es (porque nos negamos a conjugar su verbo en pasado) un eslabón ineludible de nuestra cadena de historias. Él propició un proyecto utópico que fue posible en el marco de un clima de época, donde numerosos intelectuales militantes ocupaban cargos en la gestión de las universidades, generaban proyectos que vinculaban a la universidad con los sectores populares y los llevaban adelante junto al pueblo. Este proyecto político pretendía la liberación nacional, gestando transformaciones políticas, culturales, sociales y educativas. La búsqueda de crear en

la comunidad universitaria una conciencia política y un compromiso social en orden a transformar las condiciones de vida del pueblo.

El proyecto utópico de Mauricio López comenzó a concretarse con una política de departamentalización que implementó y a la cual dotó de una mirada y un enfoque absolutamente latinoamericano con un fuerte involucramiento de la comunidad en la estructura universitaria. En el seno de estas estructuras se fueron generando un conjunto de proyectos que con el tiempo y el deterioro de las instituciones universitarias se fueron deteriorando y desnaturalizando. Un ejemplo paradigmático fue una planta de medicamentos que atendiera a los sectores populares, planta que luego fue apropiada por el gobierno de la provincia para generar Laboratorios Puntanos.

Mauricio López creó un modelo de una universidad partícipe que implicó una transformación estructural: un rasgo distintivo del espíritu de la reforma universitaria que proponía consistió en poner en juego un uso crítico y problematizador de la razón, la cual no quedaba atada a categorías, sino que apuntaba a un filosofar comprometido con la realidad social y su transformación liberadora. Tal fue el compromiso y la coherencia que revistió el proceso que pensó que suspendió las actividades académicas de todo un cuatrimestre a fin de que todos los actores comprometidos en el proceso pudieran pensar colectivamente la Universidad que deseaban construir. Hoy, realizar una acción de este tipo es impensable, ya no solo impracticable.

Para nuestro primer rector, la creación de departamentos y áreas tenía la finalidad de propiciar un trabajo académico interdisciplinario y de carácter humanista, apuntando a concretar una universidad popular. Las condiciones objetivas de aquel momento vinieron a problematizar el campo del orden fuertemente instaurado y a reforzar el conflicto como herramienta de crítica y transformación. El concepto de extensión –muy importante para los reformistas de 1918, se recupera en el proyecto de Mauricio López, por la dimensión de su función social, y la posibilidad de intervenir en los problemas de los sectores populares, a quienes se les brindan menores posibilidades de incidir en las estructuras de poder. En este período docentes y estudiantes universitarios asumieron el compromiso de abrir sus puertas al medio social con la realización efectiva de trabajos comunitarios, diferentes proyectos de extensión formal y no formal, y actividades que se extendían hasta los barrios más humildes. Mauricio López creó y sostuvo una estructura universitaria que, de manera holística, tenía a las y los

actores de los sectores populares como sujetos protagonistas de los procesos.

Nuestras universidades actuales están muy lejos de lo que pensó y gestó nuestro desaparecido rector. El clima de época también ha cambiado notablemente. Pensamos que intentar acercarnos a la comunidad para gestar junto a ella estructuras (más pequeñas, incipientes) que posibiliten pequeñas transformaciones es, de algún modo, honrar su legado y hacer presente su memoria, tan llena de *Kairós* y de *Aión*, burlando nuevamente y por un momento al *Khronos* que nos devora.

### Contar para trashumar

Un grupo de educadores populares y un colectivo. Un grupo de educadores populares, un colectivo y un perro. Y una actriz. Y un bailarín. Un colectivo y otro colectivo y otro colectivo. Así nacimos hace 15 años. Ese colectivo (que después fue muchos) sólo tenía un combustible y sólo una dirección. La gravedad y el abajo. La gravedad del sufrimiento de los de abajo nos arrastró indefinidamente hacia abajo. Y para abajo fuimos y para abajo seguimos. Y cuando nos dimos cuenta abajo era desde La Quiaca hasta Ushuaia; desde la costa hasta la cordillera.

Universidad Trashumante (2013, p. 1)

Contar es un hermoso vicio de los que se juntan en torno al fogón de las historias, de las que nacen pequeñas y por los márgenes con la misma impredecible dinámica de las llamas que lamen los leños. Historias que empiezan chiquitas y que logran hacernos arder. La de la Universidad Trashumante es una de esas historias, y ellas y ellos (quienes la habitan) eligen contarla mezclando palabra y sangre, figuras que son bellas y cruentas al mismo tiempo. Nuestra historia, la del Centro de Prácticas, tiene una conexión innegable con la Trashumante; muchos puntos en común permiten que pensemos que son parte de un mismo tejido. Cada historia con su particularidad, con la musicalidad propia de sus intérpretes y de sus tiempos, pero hermanas en cuanto al deseo de «que la universidad salga a la calle para escuchar a la gente» (Iglesias, 2001, p. 95). Ambas nacieron fruto de las reflexiones colectivas, de la lectura de la realidad que estábamos (y estamos) transitando, del impulso por quebrar las paredes de los recintos universitarios para tomar aires vivos en los caminos de lo popular. Tato Iglesias nos cuenta: «Hicimos una extensa reflexión del contexto que

estábamos viviendo, de las prácticas realizadas y de nuestras ideas acerca de cómo seguir trabajando en Educación Popular. De las mismas, salió la idea de la Universidad Trashumante» (2001, pp. 95-96).

El nombre del proyecto encarnaba lo esencial de la búsqueda, porque la y el trashumante son quienes van «detrás de los mejores humus, las mejores tierras, las mejores gentes» (Iglesias en Colectivo Situaciones – Universidad Trashumante, 2004, p. 38). Ese ir *detrás de toma*, en el Centro de Prácticas, modos que son, en definitiva, el mismo y muchos otros: es un *ir junto con* las gentes. La Trashumante, a través de sus talleres y de sus kilómetros recorridos entre ciudad y ciudad, entre pueblos y pueblitos, buscaba visibilizar/gestar ese *otro país*. Podemos decir que ambos espacios buscamos, a través de la denuncia y del anuncio, la concreción de otro mundo posible, y que esa gestación se realiza mediante «el ejercicio constante de la lectura del mundo”, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, [y que] supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe» (Freire, 2014, p. 49). Nos hacemos eco de las palabras de Eduardo Galeano, quien en un encuentro con los Indignados que acampaban en las plazas españolas en el año 2011, decía: «Vivir vale la pena (...) con relación a ese otro mundo que te espera, ese otro mundo posible que está en la barriga de este (...), de parición difícil (...) y que está latiendo en este mundo que es» (Etchevarne Parravicini, 2011).

### **Contamos lo que fuimos, somos y vamos siendo**

Podemos narrarnos desde la metáfora de una bitácora de viajes. Podemos pensarnos caminando *hacia* lo popular para, luego, pensarnos caminando *con* lo popular. Podemos contar a partir de un itinerario de caminos que narran las peripecias de nuestros deseos por concretar, en la UNSL, un espacio donde las prácticas sociocomunitarias fueran, a la vez, vehículo y recipiente de un modo de habitar la relación universidad-comunidad; de relaciones más llanas y equitativas, donde los saberes populares y los saberes académicos dieran paso a palabras, gestos y actos que pusieran en cuestión nuestro propio estar siendo en el mundo. Como una *mamushka* de caminos, hemos intentado explicar que nuestros deseos y acciones (y las reflexiones que engendraron), nacen de caminos que otras y otros han transitado, que a su vez nacen de caminos que otras y otros han transitado, que a su vez nacen de caminos que...

Buscamos la metáfora del camino y del caminar por ser dócil y fértil. Resulta sencillo imaginarse caminando; de alguna manera, todas y todos hemos tenido esa experiencia. El caminar es algo cotidiano que cobra diversos sentidos de acuerdo al contexto en donde se lo piense. Caminar no es una acción que dependa de otras y otros, pero también tenemos la experiencia de que cuando existe la compañía, el caminar es más placentero y más fructífero. El viaje no se ha presentado en forma lineal ni sencilla, pero ante cada escollo hemos encontrado a otras y otros compañeros de camino que nos han apoyado, nos han ayudado a discernir nuevas sendas, nos han compartido los mapas y las anotaciones de sus propios caminos. Aquí va, entonces, un poco de lo que en nuestra bitácora de viaje está escrito.

Podemos rastrear las primeras huellas del Centro de Práctica en la conformación de «La Rueda», nombre que nos dimos un grupo de profesoras y profesores de la UNSL que, en octubre de 2011, comenzamos a elaborar una propuesta para la curricularización de las prácticas sociocomunitarias. Esta propuesta buscaba posibilitar que nuestras y nuestros estudiantes tuviesen la posibilidad de transitar parte de su formación profesional en espacios comunitarios.

Comenzar a pensar en la propuesta implicó que contextualizáramos la institución universitaria. La Universidad no fue ajena al devenir histórico de los pueblos latinoamericanos, quienes a partir de los años setenta, con el fortalecimiento de las nuevas derechas, vivieron cambios drásticos y dramáticos en múltiples sentidos. Endeudamiento público, grandes políticas de ajuste, precarización laboral, y las nefastas concreciones de dictaduras militares, con sus sangrientas políticas de persecución, desaparición y asesinato. Nuestras universidades fueron vaciadas por los militares y, luego, precarizadas por los gobiernos democráticos posteriores. La ley de Educación Superior, promulgada en 1995, instauró un modelo mercantilista y neoliberal que reguló todos los estratos de las universidades. Nuestras y nuestros estudiantes comenzaron a formarse para el mercado laboral y, lo que era más grave aún, llegaban a nuestras universidades buscando precisamente ese tipo de formación. Se había (y se ha) anulado la posibilidad de pensar siquiera en un tipo de vínculo con la comunidad que no estuviera signado por las lógicas del servicio y de la extensión en un sentido mesiánico. El desafío de La Rueda ha sido pensar la posibilidad de cambiar el sentido del contacto de la UNSL con los sectores populares, especialmente. El desafío se presenta como múltiple, porque no solo debemos pensar en quebrar las lógicas de la institución, sino también

la de sus actores que, en muchos casos, han (y hemos) naturalizado los vínculos; por último, también debemos desnaturalizar, en muchos casos, los sentidos y las prácticas que circulan entre los sectores populares que, a fuerza de años de experiencias, no se conciben a sí mismos como sujetos de saberes válidos y valiosos, sino que esperan por lo que la Universidad tiene para ofrecerles.

Otra de las tareas a la que nos dimos como comisión fue la de realizar relevamientos en nuestra universidad sobre prácticas formales y no formales desarrolladas con la comunidad. Organizamos, una vez recogida la información, un encuentro con los equipos docentes de tales prácticas. Luego, realizamos un estudio con una muestra intencional que buscó conocer el imaginario que circulaba entre docentes y estudiantes sobre el vínculo Universidad-Comunidad, indagar sobre el concepto de prácticas sociocomunitarias y conocer qué opinaban sobre la posibilidad de curricularizar las mismas. A partir de estas tareas se gestó una Jornada de Curricularización de Prácticas Sociocomunitarias, donde nos preguntamos qué es lo que conecta a la universidad con el pueblo.

Nuestra mirada se amplió, luego, porque nos contactamos con compañeras y compañeros de la Universidad Nacional de Río Cuarto quienes venían trabajando en un sentido similar al que perseguíamos. Junto a ellas y ellos compartimos la experiencia del Primer Taller de Prácticas Sociocomunitarias. Un hito para nuestro grupo de trabajo surgió con el segundo taller, porque invitamos a campesinos, trabajadores de fábricas recuperadas, educadores y estudiantes de escuelas populares. Allí pudimos asomarnos a un gran valle de deseos y saberes de la comunidad y nos permitimos escuchar más que hablar y aprender más que enseñar.

Estos pasos han dejado sus huellas, nos han permitido ir construyendo colectivamente sentidos y significados. Pudimos definir que entendemos a las *prácticas sociocomunitarias* como aquellas que tienen como objetivo transformar nuestra mirada sobre lo que habitamos y sobre cómo lo habitamos, sobre nosotras y nosotros, sobre el mundo que nombramos (sentidos), sobre el que conocemos (saberes) y sobre el que construimos (prácticas); y a partir de esto, sobre el mundo que se nos niega. Son prácticas emancipatorias, prácticas que nos desnudan, que nos desandan, que nos despiertan. Nos ayudan a comprender las relaciones de poder que nos atraviesan y cómo modificarlas. Son prácticas profundamente políticas que tienen a las y los sujetos de los sectores populares como agentes prioritarios, por ser ellas y ellos

quienes en carne e historia experimentan casi cotidianamente las desigualdades sociales. Los sectores populares son rotulados, estigmatizados y subvalorados; se los cristaliza en una posición de sujetos de necesidades, vulnerados y oprimidos. Todo esto es real: existen numerosas necesidades, las vulneraciones de sus derechos son constantes y sistemáticas, la opresión es concreta, se ve, se huele, se oye, se toca. Mas los sectores populares son, al mismo tiempo, el lugar desde el cual surgen con ferocidad las alternativas; son ellas y ellos quienes encarnan saberes que pueden transformar el mundo que los niega o invisibiliza. Los sectores populares son espacios donde se dice, se sabe y se hace, y espacios donde, como universidad, pocas veces prestamos nuestros oídos, fijamos nuestras miradas atentas o nos sentamos a aprender. Los sectores populares están constituidos por aquellas y aquellos que pueden «transformarse en actores políticos, construirse intersubjetivamente y expresarse en el campo político. Por ende no son (...) mirados desde sus debilidades o considerados como derrotados, sino desde el reconocimiento y valoración de sus potencialidades (Melano, 2012, p.187). Las prácticas sociocomunitarias son, en definitiva, aquellas que nos permiten poner el cuerpo en los sectores populares, poner el cuerpo junto a aquellos y aquellas, para aprender comunitariamente y construir conocimientos mientras se camina.

Sabíamos qué queríamos y con quiénes lo queríamos. Nos propusimos luego especificar cómo queríamos hacerlo. Algunas líneas de lo que comenzamos a pensar fueron plasmadas en un trabajo titulado «La aventura para llegar a Ítaca» (Enriquez, Maroa, Moriñigo, Ojeda y Stinga, 2017). Acordamos que era imprescindible crear microespacios pedagógicos de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas vinculadas con la docencia, con la investigación o con la extensión. Acordamos, también que «la herramienta pedagógica que forjaría esa subjetividad sería la articulación dialéctica y crítica entre la alfabetización popular, la alfabetización académica y la alfabetización política» (p. 23).

Cada decisión, cada reflexión y cada acción nos permitieron ir confeccionando un documento que plasmó en sus trazos los deseos y las líneas de acción para concretar lo que buscábamos. El documento «La formación en la Universidad de sujetos críticos y comprometidos con los sectores populares» sirvió de base para la confección de una ordenanza que, luego de atravesar las distintas instancias institucionales, permitió, al fin, la creación del Centro de Prácticas.

## Contar es re-encontrar

Aprendí mucho de la gente. Aprendí de los vecinos la capacidad de organización y la formación política que tienen. Me maravilló la madurez y el trayecto que han realizado. Siempre alguien tiene algo para enseñar a otro y algo para aprender de otro. Es una rueda cíclica de aprendizajes. Lo bonito de la rueda es que se aprende andando.

Karina Moriño (sobre su experiencia en el PIM, 2016)

Uno de los méritos que le atribuyo al PIM es la coherencia entre el discurso político y el compromiso con una estructura organizativa que lo posibilita. Eso no es menor en nuestro contexto actual.

Pedro Enríquez (reflexiones sobre el vínculo con el PIM, 2017)

El trabajo en territorio me permitió constatar cómo la teoría se construía en terreno y en forma conjunta con vecinos y vecinas. Esa experiencia me marcó muchísimo y me ayudó a corroborar que es el tipo de aprendizaje que debemos tener en el Centro de Prácticas.

Claudia Maroa (sobre su experiencia en un curso de formación en el PIM, 2016)

Así como contar es revivir, también es re-encontrar. Lo creemos en un doble sentido: volver a encontrar-nos con aquellas y aquellos que habitan nuestras historias; volver a encontrar-se con lo que nos generó sorpresa, con lo que nos asombró, con lo que nos conmovió, con lo que nos indignó, o nos paralizó... volver a encontrar-se/-nos con lo impredecible de la vida. Aquí, quienes acompañan y recrean nuestros caminos son las compañeras y los compañeros de la Universidad de la República (Udelar) y, específicamente, del Programa Integral Metropolitano (PIM). La Udelar intenta, a nuestro juicio, presentar y compartir un modelo transformador y superador para la Universidad, con una impronta y una fuerza similares a las presentadas en la Reforma Universitaria de 1918. Se postulan como la Segunda Reforma Universitaria. La primera Reforma conformó una estructura política e institucional con bases progresistas, generó una nueva agenda e insta-

ló problemáticas y aspectos trascendentales y referenciales. La Udelar encuentra un relato que da sentido a sus prácticas transformadoras; crearon y recrearon una serie de conceptos que luego encontraron su concreción material en una serie de estructuras organizativas coherentes al discurso que sostienen. Esta coherencia entre la construcción teórica-conceptual del tipo de vínculo deseado entre sectores populares y universidad y la concreción en espacios y prácticas concretas y transgresoras ha sido y es, para el Centro de Prácticas, profundamente inspiradora. La Udelar comenzó a construir desde la *integralidad*, lo que representa un mérito que deseamos reconocer. Los diez años del PIM nos han posibilitado pensar y comenzar a construir espacios en la UNSL (más precisamente en la Facultad de Ciencias Humanas) que puedan ir más allá de los espacios tradicionales de la institución: un ejemplo de ello es la Asamblea Sociocomunitaria, órgano político de decisión máximo del Centro de Prácticas. En la Asamblea, los sectores populares tienen un poder de decisión real, lo cual es absolutamente novedoso en la actualidad universitaria argentina. La inspiración radica en que a partir de la experiencia del PIM pudimos comenzar a pensar en una estructura que otorga poder específico a los sectores populares en una búsqueda de coherencia con lo que construimos teóricamente.

El Centro de Prácticas pensó, desde el comienzo, en gestar un espacio físico que estuviese fuera de los edificios universitarios. La UNSL tiene la gran mayoría de sus edificios concentrados en cuatro grandes núcleos. Originalmente gestionamos un espacio que la universidad tiene en el corazón de las barriadas de sectores populares donde tenemos la mayor presencia con nuestros trabajos. Lamentablemente no pudimos obtenerlos y se nos asignó lugar en una casa que no está dentro de los dos núcleos edilicios fuertes, lo que nos permite mayor autonomía y otro tipo de transitar tanto para quienes formamos parte de la universidad como para las y los sujetos de los sectores populares. Los espacios tradicionales de la universidad, ya sea con mecanismos sutiles o bastante explícitos, no están preparados para acoger a las y los sujetos de los sectores populares sin rotularlos o estigmatizarlos. Poder transitar nuestras prácticas «fuera» de la universidad es un facilitador para el vínculo que estamos construyendo con los sectores populares. Todo esto sin desconocer las contradicciones que supone vivir en una sociedad capitalista.

Nuestro contacto fluido con miembros del PIM (Humberto Tomasino, Delia Bianchi, Marcelo Pérez) nos ha permitido tener un res-

paldo afectivo e intelectual que también es de marcada importancia en esta historia. La Trashumante (Colectivo Situaciones – Universidad Trashumante, 2004) propone una diferenciación entre la tarea del líder y la del referente: el líder es quien determina el camino que debemos seguir, nos lo indica y nosotros lo seguimos; el referente, por el contrario, es quien te ayuda a caminar por donde querés hacerlo, pone a disposición del otro lo necesario para que pueda transitar su propio camino. El PIM ha sido y es para el Centro de Prácticas un referente afectivo e intelectual que nos acompaña en el trayecto y la construcción de nuestro propio camino hacia y con el pueblo.

El PIM ha sido (y esperamos siga siendo) también un generoso anfitrión para quienes quisieron experimentar en el propio terreno uruguayo lo que se ha construido entre el pueblo y la universidad. La experiencia de quienes participaron de estos espacios puede compararse con lo que sucede cuando arrojamus una piedra a un espejo de agua calma: las ondas de lo que ha impactado en ellas y ellos se amplifican en nosotros, viajan y se expanden, se multiplican. Allí, en el territorio, la coherencia entre la teoría y la práctica se puso de manifiesto, se trocó en rostros, voces, texturas, aromas. Poder trabajar las herramientas que a lo largo de la última década han construido, como el mapeo de problemas (concepto de Delia Bianchi que propone mejorar con el de mapeo de potencialidades), el mapeo de actores y demás, han sido fundamental para luego pensar las herramientas que estábamos construyendo en el Centro de Prácticas y las que construiremos.

### **Del dejar de contar (o de conclusiones inconclusas)**

Cuando nos reunimos a escuchar una historia, las inflexiones de la voz van acompañando al relato, unas y otro se nutren simultáneamente y los oyentes podemos sentir el final. Sin embargo, por más que la o el relatante concluyan la historia, todas y todos presentimos (es exactamente eso, un presentimiento) que algo vivo trasciende la historia, que se nos ha adherido al cuerpo casi parasitariamente. Que la historia incubará en nosotros hasta que en un arrebato fulminante pugne por salir y no podamos (o no queramos) sujetarla. El escuchar una historia es predisponerse a ser sembrada y sembrado, saber que algo irá creciendo dentro de nosotros, esperar el momento en que dé frutos. Preguntar dónde comienza una historia, dónde termina, se vuelve un sinsentido. No dejamos de contar nunca; nos vamos sucediendo en el relato. Las conclusiones, entonces, siempre serán provi-

sorias, darán pie a nuevos principios; serán el punto arbitrario dentro de una red de relatos donde decidimos darles lugar a otras y otros para que nos abran sus bitácoras.

El camino que llevamos caminado desde el Centro de Prácticas es corto, muchas veces caminamos en la incertidumbre de lo nuevo, de lo por construir. Pero es un camino con una decisión clara: sabemos con quienes construir y con quienes no. Sabemos que sostener esa postura es posible, porque hemos encontrado esa coherencia sostenida también en nuestros y nuestros compañeros del PIM.

Celebramos los encuentros, celebramos esta *mamushka* de caminos, nos engendramos unos a otros. Caminamos.

## Bibliografía

- COLECTIVO SITUACIONES - Universidad Trashumante. (2004). *Universidad Trashumante (territorios, redes, lenguajes)*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- ENRÍQUEZ, P., MAROA, C., MORIÑIGO, K., OJEDA, O., BAMBINA, S. (2017). La aventura para llegar a Ítaca: Crónicas de un viaje que busca vincular la Universidad con los Sectores Populares. En M. VERDIER, *Caminando hacia el Pueblo. Senderos, caminos y posibles trayectos de las prácticas sociocomunitarias*. San Luis: Caminos de encuentros, pp. 13-29.
- ETCHEVARNE PARRAVICINI, A. J. (29 de mayo de 2011). *Youtube.com*. Recuperado el 27 de noviembre de 2017, de Eduardo Galeano acampó junto a los «indignados» en España <<https://www.youtube.com/watch?v=zOU0-5rq2YQ>>
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- IGLESIAS, R. (2001). La Universidad Trashumante. Sendas para la Educación Popular, un grupo tras las huellas de Paulo Freire. *Periférica*, pp. 95-98.
- MELANO, M. C. (2012). Polisemia, Polifonía y Policromía de la educación popular. Discursos y acción política. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, pp. 177-192.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación. En E. SADER, H. ABOITES, y P. GENTILI, *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas 90 años después*. Buenos Aires: Clacso, pp. 16-19.
- UNIVERSIDAD TRASHUMANTE (2013). <https://es.scribd.com>. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de <<https://es.scribd.com/document/135698828/Universidad-Trashumante-a-15-an-os>>.

## **Generación de conocimiento compartido: Articulando prácticas de vinculación entre la universidad y el territorio**

*Felipe Rivera y Diego Verdejo*

En Chile el Ministerio de Educación impulsó desde hace algunos años los llamados convenios de desempeño regionales, buscando contribuir al desarrollo social y territorial a través de la generación compartida de conocimientos entre las instituciones de educación superior y los actores públicos, privados y sociales del territorio. En este contexto, el siguiente artículo pretende formular una revisión crítica sobre la experiencia del Convenio de Desempeño UPA 1301: «Generación de conocimiento compartido: Un modelo replicable de innovación social para el desarrollo territorial de Playa Ancha», pues en términos generales, el objetivo de este proyecto fue construir una nueva forma de vincular la universidad y el territorio a partir del diálogo entre el saber académico propio de la universidad y el saber popular alojado en las organizaciones sociales e instituciones del cerro de Playa Ancha.

Para cumplir con esta tarea proponemos dos ejes, el primero orientado a describir de forma general el modo en que opera el sistema de educación superior chileno, mismo que ha sido cuestionado en los últimos años debido a las lógicas mercantiles que lo intersectan, siendo necesario exponer las implicancias del sistema de acreditación como método de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (Esup), como también la descripción del rol que juegan en este entramado los convenios de desempeño como instrumentos de financiamiento de las Instituciones de Educación Superior (Iesup) para la generación de bienes académicos con implicancia social.

En el segundo eje se reflexionará sobre la posibilidad de diálogo real entre la academia y el territorio, a partir de la experiencia del CD-UPA 1301. El cuestionamiento surge considerando el contexto que hoy caracteriza no solo al sistema de educación chileno, sino que al entra-

mado total de nuestro país donde cada organización opera en base a lógicas, objetivos y nociones de tiempo distintas.

## **El sistema de educación superior chileno: Contexto y aspectos relevantes**

### *Evolución del sistema de educación superior*

El debate político y social sobre el sistema de educación en Chile tiene una larga data, siendo las movilizaciones estudiantiles del año 2011 uno de los eventos más significativos de esa etapa. En dicha oportunidad, se cuestionó el carácter mercantil que, según los estudiantes y diversos actores sociales que se plegaron a las manifestaciones, caracterizaba al sistema universitario chileno. Sin embargo, para comprender esto, es necesario hacer una revisión histórica sobre las transformaciones y reorientaciones que las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) han experimentado desde su inicio en el año 1842, con la instalación de la primera universidad chilena.

En este sentido, Cancino y Schmal (2014) señalan que en la historia de la Educación Superior Chilena es posible observar cuatro periodos. El primero comienza con la instalación de las primeras universidades chilenas en el siglo XIX y se caracterizó por contar con una cantidad reducida de instituciones. En total el país contaba con ocho universidades de las cuales solo dos eran estatales<sup>1</sup>. Sin embargo, a las universidades privadas se les reconocía como agentes de relevancia pública dada su contribución a la función educadora que debía detentar el Estado, siendo este el motivo por el que contaban con financiamiento estatal. Esta primera etapa es probablemente la más rígida y estable, extendiéndose por más de 100 años. El hito que marca su término es la promulgación, durante la dictadura de Augusto Pinochet, del Decreto con Fuerza de Ley (DFL) n.º 2 en 1981.

A partir del DFL n.º 2, implementado en dictadura, las universidades estatales experimentan un proceso de fragmentación y las que

---

1 Es necesario aclarar la distinción entre universidad estatal, tradicional y privada. En el sistema universitario chileno, son las primeras dos las que se reconocen por su impronta pública. Tal como señala su nombre, las universidades estatales dependen directamente del Estado chileno, mientras que las universidades tradicionales son dependientes de otro tipo de instituciones, como por ejemplo la Iglesia católica. En ambos casos se trata de universidades que orientan su quehacer académico e investigativo a partir de las necesidades del país. En el extremo contrario se encuentran las universidades privadas, cuya orientación está mediada principalmente por el mercado.

otrora fueran sedes regionales, pasarían a ser universidades regionales con financiamiento diferenciado. Al mismo tiempo, la normativa legal implementada, permitió la apertura de nuevas instituciones de educación superior de carácter privado, las que a finales de la década prácticamente se habían duplicado. De este modo, según Cruz-Coke (2004) para el año 1989, se contaba con un total de 33 instituciones universitarias a lo largo del país.

El segundo periodo del sistema de educación superior chileno no solo se caracterizó por la proliferación de IES. Con la victoria del «no» en el plebiscito que determinó el fin del gobierno totalitario en 1989, la dictadura militar implementó una serie de reformas y leyes, siendo una de ellas la Ley n.º 18.962 también conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La LOCE modificó las bases del sistema educativo nacional y creó el Consejo Superior de Educación (CSE) cuya función era observar y controlar el sistema educativo en todos sus niveles.

El tercer período, cuyo inicio es admisible referenciar en 1989, se caracterizó por el aumento explosivo de instituciones de educación superior. De acuerdo a Bernasconi y Rojas (2003), solo en el primer semestre del año 90 se autorizó la creación de 18 universidades y 23 institutos profesionales. Para 1993 ya existían más de 70 instituciones de educación superior (Cancino y Schmal, 2014). El aumento de la oferta educativa experimenta sus puntos álgidos a comienzos de la década y disminuye paulatinamente con la finalización de esta, dejando como saldo un total de 65 universidades en el año 1999 (Bernasconi y Rojas, 2003).

Es solo al final de la década de los noventa, que comienzan a surgir cuestionamientos asociados al aseguramiento de la calidad en la educación dado este panorama caracterizado por una excesiva oferta educativa (Zapata, 2004).

La cuarta etapa, desde el año 2000 a la actualidad, ha estado caracterizada por un reordenamiento de la «oferta educativa». En este sentido sucedieron fusiones y desapariciones de instituciones de educación superior de carácter privado. Es a partir del año 1999, que se toma el peso de la situación y se comienzan a implementar mecanismos de regulación que permitan asegurar la calidad de los procesos de enseñanza que estas instituciones llevan a cabo. Entre ellos destaca la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA). Para Zapata (2004, p.143), «la acreditación ha surgido como una

alternativa de control moderna, flexible, acorde a las características de nuestras instituciones, y de rango o clase internacional». Sin embargo, es necesario poner en discusión la real utilidad del sistema de acreditación y las lógicas que este ha adquirido considerando que emerge para regular el «mercado educativo» imperante.

Para finalizar esta caracterización de la historia del sistema de educación superior chileno, y a la luz de lo expuesto, podríamos hablar de dos grandes momentos en la historia de la educación superior chilena. El primero aborda un periodo de más de 100 años y se extiende entre 1842 y 1981, en este se puede observar el sentido público del sistema de educación superior. El segundo momento tiene su génesis tras la implementación del Decreto con Fuerza de Ley n.º 2 en 1981 y se extiende aún a estos días. Se puede caracterizar como una etapa mediada fuertemente por las presiones del mercado, donde las Instituciones de Educación Superior se ponen al servicio de la oferta y la demanda.

### **Aseguramiento de la calidad y acreditación, financiamiento y convenios de desempeño**

Dadas las transformaciones experimentadas en el sistema de educación superior chileno, el Estado se encuentra inmerso en una situación de dinamismo y complejidad en esta materia, particularmente en el aspecto asociado a la proliferación de instituciones de educación superior. Por lo tanto, se vuelve necesario generar estructuras que permitan asegurar la calidad de los procesos formativos y en general, del quehacer de las universidades (OCDE, 2013).

La primera experiencia en torno a la generación de procesos de acreditación de calidad en la educación superior fue a partir de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (Conap) bajo la supervisión del Consejo Superior de Educación (CSE) (OCDE, 2013). De acuerdo a Zapata (2004), durante el año 2003 se generó una experiencia piloto de acreditación en la que participaron ocho universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y tres privadas, además de dos institutos profesionales. Sin embargo, es en el año 2006 cuando las experiencias piloto se concretan en la promulgación de la Ley n.º 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, dando origen al sistema de acreditación actual. La normativa en cuestión deja bajo la supervisión y responsabilidad de la CNA la ejecución de pro-

cesos de acreditación institucional y de programas tanto de pregrado como de postgrado (Cancino y Schmal, 2014).

De acuerdo a esta normativa, los procesos de acreditación tienen un carácter voluntario salvo en el caso de las carreras vinculadas al área de educación y medicina, para quienes la acreditación es obligación. El proceso está compuesto por tres etapas, a saber: 1) Autoevaluación interna: en ella se consultan fuentes internas y externas de la institución evaluada con el fin de reconocer sus mecanismos de autorregulación, potencialidades y debilidades. Además se observa el cumplimiento de tareas y metas propuestas en su misión y fines institucionales. 2) Evaluación externa: ejecutada por pares evaluadores quienes mediante un proceso de visita certifican el avance en materia de propósitos y objetivos declarados por la institución evaluada. 3) Pronunciamiento de la comisión: la comisión de acreditación determina si acredita a la institución a partir de los antecedentes recopilados en las fases anteriores (Cancino y Schmal, 2014).

En este sentido, el reglamento aprobado por la CNA durante 2013, señala: a) Áreas mínimas comunes a todas las instituciones que se deben acreditar; gestión institucional y docencia de pregrado, y b) Áreas adicionales de acreditación; docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. Sería importante que nos detuviéramos en este último punto, pues vemos en el centro de la discusión por el aseguramiento de la calidad de la educación, que dicha separación o distinción de áreas realizada por la CNA, tácitamente permite visualizar un aspecto central de esa compleja realidad por la que atraviesan las universidades chilenas en materia de vinculación con el medio. Como señala González (2016, p. 40): «Este ordenamiento jurídico determinó, entonces, categorías y niveles obligatorios y voluntarios para el trabajo de las universidades, cuestión que supuso, una valoración dispar entre funciones: principales/obligatorias y secundarias/voluntarias».

En términos concretos, el sistema de acreditación genera un ranking o posicionamiento de calidad en virtud de los años de acreditación obtenidos en el proceso. El máximo de años en los que se puede acreditar una institución de educación superior es de 7 años y son estas instituciones las de mayor prestigio. En el caso de las universidades estatales, de acuerdo a datos de la CNA (2016) el 47,1% tiene 4 o menos años de acreditación, el 41,2% tiene entre 5 o 6 años de acreditación y el 11,8% cuenta con los 7 años de acreditación. Mientras que en el caso de las universidades privadas el 56,6% cuenta con

menos de 4 años de acreditación, el 40% con 5 o 6 años y solo el 3,3% con 7 años acreditados.

En base a los antecedentes presentados, es posible observar en la implementación del sistema de acreditación una paradoja a partir de su orientación fundacional y el rol que efectivamente se encuentra cumpliendo. Es necesario recordar que el sistema de acreditación, como ya fue señalado, surge como una medida para hacer frente a la proliferación de instituciones de educación superior de carácter privado a través su regulación. Sin embargo, en un contexto donde la semántica relacionada con la educación superior se encuentra fuertemente mediada por aspectos vinculados al mercado, los años en los que se acredite una lesup se traducen en un indicador de «mejor calidad del producto». Esto tiene importantes consecuencias en el ámbito del financiamiento a dichas instituciones.

El sistema de educación superior chileno tiene tres mecanismos de financiamiento y funcionan de forma diferenciada. En primer lugar, nos referiremos al Aporte Fiscal Directo que se describe como «el más importante instrumento de financiamiento del Estado para las universidades del Consejo de Rectores. Consiste en un subsidio de libre disponibilidad asignado en un 95% en base a criterios históricos y el 5% restante de acuerdo con indicadores de eficiencia anuales» (Martner, 2012, p. 63). El segundo mecanismo es el Aporte Fiscal Indirecto y se designa anualmente por el Estado a todas las lesup, reconocidas por el Ministerio de Educación. El Aporte Fiscal Indirecto recompensa monetariamente a las instituciones que matriculan a los 27.500 estudiantes con puntajes más altos en relación a la Prueba de Selección Universitaria (Contraloría General de la República, 2014). En este sentido, vale la pena cuestionar el rol de los años de acreditación como variable a considerar por los estudiantes al momento de escoger la lesup que los albergara en su tránsito a la vida profesional.

El tercer mecanismo de financiamiento es el programa Mecesusup ( Programa de Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria) Este ha estado focalizado en promover los aspectos relacionados a la eficiencia interna y externa de las instituciones de educación superior, además del acceso y equidad al sistema. Lo particular del programa Mecesusup es que es de carácter concursable y compromete resultados.

Es justamente en el contexto del programa Mecesusup que se generan los «Convenios de Desempeño». Estos son contratos entre

el Ministerio de Educación (Mineduc) e instituciones de educación a partir de un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). La característica de este instrumento es la asignación de recursos del Estado hacia la institución de educación adjudicante. El Mineduc y la institución de educación llegan a un acuerdo respecto de cuáles deben ser los resultados que se deben generar a partir de la implementación del instrumento, los que deben ser presentados posteriormente a modo de cuenta pública (Reich et al., 2011).

El objetivo de los Convenios de Desempeño es «alinear las misiones institucionales con las prioridades nacionales y regionales, la autonomía universitaria con la rendición de cuentas públicas y el desempeño institucional con el financiamiento público» (Reich et al., 2011, p. 5). Para ello se financian bienes públicos que deben ser utilizados desde el ámbito de la academia, de los que posteriormente se rendirá cuenta de cuáles fueron los impactos alcanzados.

Los bienes públicos que se generan a partir de la ejecución de un Convenio de Desempeño deben impactar tanto a nivel de la institución que ejecuta el instrumento en términos de capacidad de gestión, calidad, eficacia y eficiencia, como a nivel social, a partir del momento en que se coordinan las acciones con los ámbitos de prioridad nacional.

En cuanto a los bienes públicos que deben generar las instituciones académicas, están relacionados principalmente con la formación de capital humano avanzado de pre y postgrado, además de la investigación, desarrollo e innovación (Reich et al., 2011).

En la región de Valparaíso, en 2013 la Universidad de Playa Ancha postuló al concurso de convenios de desempeño de dicho año con un Plan de Mejoramiento Institucional denominado «Generación de conocimiento compartido: Un modelo replicable de innovación social para el desarrollo territorial de Playa Ancha».

### **La experiencia en Playa Ancha, una apertura dialógica sin retorno**

La Universidad de Playa Ancha, a partir de la adjudicación del Convenio de Desempeño (CD), traza cuatro objetivos que en su conjunto buscaban lograr la generación de conocimientos compartidos a través de un nuevo trato entre la Universidad y los distintas organizaciones sociales que componían en ese momento el territorio de Playa Ancha, basado fundamentalmente en un proceso de diálogo de saberes (Verdejo y Rivera, 2016). Lo señalamos en pasado, ya que

la trama de organizaciones sociales que existían en ese entonces ha cambiado durante los últimos cuatro años, promoviendo a partir de esta experiencia la creación de nuevas organizaciones como uno de los resultados virtuosos de este proceso.

Asimismo, el convenio además de ser un proyecto de largo alcance en cuanto a objetivos planteados y disposición de recursos económicos, fue y es de suma importancia para el desarrollo institucional de la Universidad, pues representó una oportunidad para abrir el espacio universitario hacia otros saberes que normalmente no tienen cabida al interior de la institución por haberse forjado en espacios desconocidos o donde la mirada académica no tiene control sobre su forma de producción desconfiando de su validez. Dicho recelo por integrar los saberes populares lo entendemos como parte del academicismo clásico, resistente a los cambios, enquistado en parte importante de los planteles universitarios, generando estancamiento, deteniendo procesos innovadores de trabajo que tensionan la zona de confort en la que habita ese tipo de academia.

Esta experiencia, además de intentar abrir nuevos espacios hacia el diálogo, planteó la necesidad y el desafío de impulsar por primera vez procesos cooperativos y asociativos gracias a la creación de la Unidad de Innovación Social (UIS) como entidad político-técnica a cargo del apoyo y facilitación del diálogo de saberes y una Incubadora Universitaria de Procesos Cooperativos (IUPC), ambas instancias ancladas actualmente en la Dirección General de Vinculación con el Medio, luego de un proceso llamado de «institucionalización» del CD. Una vez que ambos dispositivos comienzan a funcionar durante el primer semestre de 2014, se da paso hacia el diálogo con organizaciones sociales del cerro, constituyendo en el mes de junio de ese mismo año la primera sesión de lo que más adelante sería la Mesa Territorial de Desarrollo de Playa Ancha (en adelante MTD).

Esta agrupación, formada por más de treinta organizaciones sociales, deportivas y culturales del territorio, además de permitirnos reconstruir el diálogo para identificar necesidades y demandas del territorio, nos planteó el desafío –que se mantiene hasta hoy– que dicha información pudiese permear hacia el interior de la Universidad generando impacto visible tanto en la investigación, la docencia y en la vinculación con el medio.

En medio de ese proceso, que diríamos de instalación del CD, pero también de regeneración de confianzas con el territorio en Playa

Ancha, tuvimos la posibilidad de nutrir el camino de esta experiencia visitando el Programa Integral Metropolitano (PIM) en el marco de un acuerdo de trabajo mutuo con la Universidad de la República en Uruguay, relación que desde entonces se ha materializado en un conjunto de intercambios, diríamos en una estrecha relación y sintonía política sobre el camino trazado en Montevideo.

Pues bien, la MTD como parte fundante de esta experiencia, la entendemos como un espacio de trabajo socioterritorial que simboliza el aprendizaje de las experiencias de vinculación recientes –resignificando lo mejor de estas– y los valores esenciales para desarrollar un nuevo trato en la relación de vinculación con el medio (Verdejo y Rivera, 2016, p. 27). En este proceso dialógico y recursivo de saberes (entran-salen, entran-salen) nos jugamos la posibilidad de establecer otro tipo relaciones tanto al interior como al exterior de la Universidad, siendo fundamental concebir al CD como la punta de lanza de una relación que se mantendría en el tiempo, intentando superar el cortoplacismo de los proyectos tradicionales que conocemos.

Importante resulta destacar, y solo como paréntesis, que el CD se instala al interior de la universidad en un momento político marcado por la reelección del actual rector con un 89% de los votos. Todo esto, bajo un sistema eleccionario en donde solo pueden votar 357 académicos/as de un universo total de 591 con determinadas características contractuales y jerarquía, sobre un universo total compuesto por 1029 funcionarios, entre auxiliares, secretarías, administrativos, profesionales y técnicos que en definitiva quedan fuera de este proceso. Esto último coincide, aunque a contrapelo de lo anterior, con la votación realizada entre el 8 y el 10 de octubre del mismo año, dos meses después de la reelección por un segundo periodo de la primera autoridad de la universidad, con la aprobación de una propuesta triestamental en la que 4584 personas, entre estudiantes, funcionarios y académicos, deciden reemplazar la actual junta directiva por la creación de un senado universitario compuesto por estos tres estamentos. En concreto, se buscaba avanzar en la democratización de los espacios de participación universitaria y de elección de autoridades, sin embargo, el camino que siguió luego de ser despachada al Poder Ejecutivo, para que este la enviase al Parlamento en el contexto de la reforma universitaria, representa el gran dilema que aún no se logra destrabar.

Pues bien, el convenio llega en un momento complejo, marcado por cambios y decisiones políticas importantes que van delimitando el camino del proyecto. En ese contexto, de instalación de la UIS y de

articulación con distintos actores sociales al interior de la universidad como fuera de esta, la MTD va tomando forma como organización mediante distintos procesos de facilitación técnica a cargo de la UIS. En este sentido, podemos identificar tres grandes fases en la constitución de esta. El primero referido al reconocimiento entre actores miembros de la mesa; una segunda, caracterizada por la exploración del territorio y de las potencialidades –saberes– que cada organización posee. Y finalmente una tercera, centrada en la construcción de un plan de acción, su puesta en marcha de manera colectiva y la elaboración de un cuerpo de principios que orientan su accionar (Verdejo y Rivera, 2016, p. 33).

Estas fases fueron construidas sin una ruta preestablecida que permitiese saber qué camino tomar, elaborando metodologías a partir de otras experiencias en trabajo territorial. En ese «inventarnos» un camino, los escritos acerca del proceso de trabajo que había llevado a cabo el PIM en los barrios de Montevideo fueron fundamentales para referenciar el camino, la metodología de construcción de demandas o los mapeos colectivos sirvieron en una primera fase, sobre todo para el acercamiento e identificación de la ruta a trazar con las organizaciones sociales en Playa Ancha.

Sin embargo, si bien la vinculación entre la Universidad y el territorio funcionaba gracias a un gran equipo profesional que facilitó todo este proceso, hacia el interior de la institución, los procesos de diálogo para socializar y sensibilizar acerca de los objetivos y desafíos del CD, caminaban a contracorriente de los tiempos comunitarios, haciendo complejo el diálogo y la construcción de voluntades políticas en gran parte de los espacios universitarios.

Esto último tiene varias aristas, ya que, por un lado, las necesidades y demandas del territorio –recogidas a través del trabajo de la UIS– repercuten con distinta fuerza en facultades y departamentos universitarios, dificultando que sus contenidos puedan permear al interior de los procesos formativos de pre y postgrado, salvo en casos puntuales en donde académicos/as y estudiantes con cierta afinidad por estas temáticas se han vinculado principalmente mediante proyectos de incubación, pasantías territoriales y asignaturas con contenidos afines al territorio.

En el ámbito de la investigación la situación es aún más compleja, puesto que, por un lado, la competencia por demostrar mejores resultados en el área de las publicaciones científicas indexadas no siempre

está relacionada con impactos o resultados visibles que respondan a problemas urgentes del territorio. Y por otro, la estructura rígida que determina qué es investigación de lo que no y por tanto quién puede realizarla deja fuera la posibilidad de construir investigación, por ejemplo, mediante la implementación de instancias de coinvestigación, investigación acción participativa, formación participativa de agendas de investigación, rompiendo con lo que Sousa Santos llama la «monocultura del saber» (Sarachu, 2013, p. 5). Todas estas metodologías colaborativas tensionan el espacio tradicional en que se mueve esta forma unilateral de construir conocimiento, negando el carácter bidireccional de su construcción y de la generación de aprendizajes mutuos surgidos de esa relación intersubjetiva (Sarachu, 2013, p. 5).

En esta misma dirección resulta importante destacar que en parte importante de las universidades públicas y estatales del país la creación de políticas de incentivo económico a la investigación ha distorsionado los objetivos centrales de la producción científica, generando competencia por obtener mejores indicadores en el área dejando de lado el factor calidad, produciendo a su vez comparaciones desleales e innecesarias entre universidades públicas del Estado con problemas comunes como, por ejemplo, la necesidad de aumentar la planta docente y la disminución de profesores hora.

En todo el proceso antes descrito se dejan entrever tensiones explícitas e implícitas al interior de la Universidad, pues el potencial transformador de una experiencia como esta, no solo cuestiona la forma en la que se construye el conocimiento científico y la formación de pre y postgrado, sino que exige a la universidad la necesidad de propiciar un cambio, una ruptura epistemológica que permita ver en distintas instancias aquellos aprendizajes obtenidos a partir del diálogo con los territorios, poniendo en valor saberes populares y comunitarios. Pues dicho conocimiento, según Saravia, «tiene propiedades, historia y contenidos, y se desarrollan en un contexto particular con características propias que enuncian una forma de entender el entorno y sus procesos de cambio» (2016, p. 70). De este modo, esos «otros saberes», aquellos en los cuales no tenemos control de su producción, y que por tanto proponen y tensionan el modo tradicional y unidireccional de producción frecuente en la academia, intentan enriquecer y transformar las instituciones de educación superior, permitiendo con esto pensar y proyectar la construcción de una universidad territorializada (Saravia, 2016).

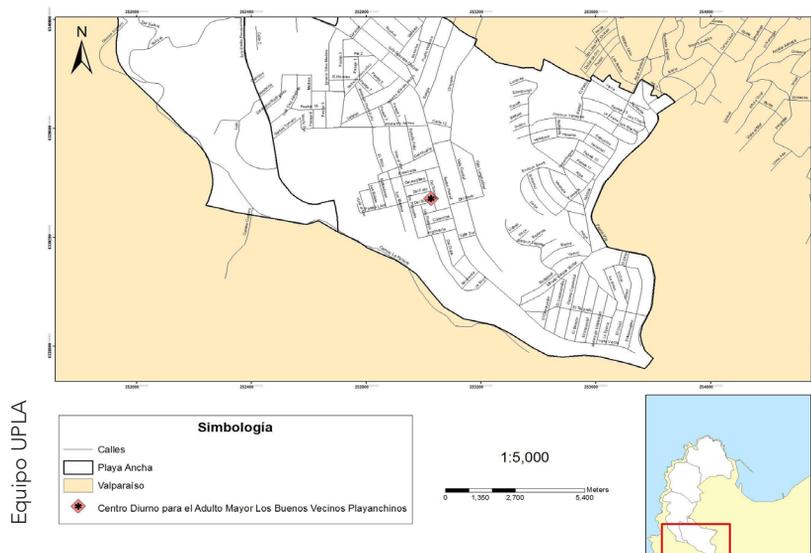
## **La incubación universitaria, construyendo proyectos colaborativos y solidarios**

En este mismo sentido, al interior de las universidades públicas y privadas en el país, se hace cada vez más común encontrar incubadoras universitarias, algunas con más o menos recursos, pero en su gran mayoría, tributarias de políticas de innovación permeadas fuertemente por el mercado y la posibilidad de transformar a estudiantes y docentes en empresarios. Esto último, ha significado, por ejemplo, que universidades con una fuerte tradición en el desarrollo de la innovación tecnológica hayan implementado incubadoras de negocios, apoyadas con recursos económicos externos provenientes de agencias públicas de fomento. Desde otra arista, dichas políticas de innovación han generado que aquellas universidades con cierto sello y tradición social constituyan incubadoras sociales, no siendo del todo claro si estas son parte de las políticas de investigación, innovación o de responsabilidad social de estas instituciones, fenómeno que ciertamente las estaría transformando en mecanismos para fomentar el voluntariado y la caridad en base al trabajo de estudiantes.

En el contexto del convenio, y como parte de la Unidad de Innovación Social, se crea la Incubadora Universitaria de Procesos Cooperativos (en adelante IUPC), con el objetivo de poner en marcha la construcción de saberes compartidos mediante proyectos en los que confluyen académicos, estudiantes y organizaciones sociales de Playa Ancha. Esto no deja de ser complejo, pues como plantea Sarachu «la construcción de nuevos modos de relacionamiento supone la disposición mutua de los universitarios y de los trabajadores/as asociados al encuentro e intercambio de saberes que, sin negar la identidad de cada quien, procuren avanzar juntos en la comprensión crítica de los procesos que los constituyen y afectan, y si es posible, ampliar el campo de opciones para transformarlos» (2013, p. 6).

La IUPC nace con el propósito de potenciar ideas colaborativas que surjan del diálogo entre la comunidad universitaria y los territorios a través de sus organizaciones, apuntando a la generación de diálogo bidireccional. De los trece proyectos incubados y tres convocatorias levantadas desde 2014 a la fecha, es tal vez la creación del «Centro Diurno para el Adulto Mayor de Puertas Negras», una de las iniciativas más representativas del espíritu que hemos intentado imprimir en cada una de estas.

El centro diurno se encuentra emplazado en la parte alta del cerro de Playa Ancha (figura 1) y es concebido como un espacio de atención sociosanitaria para vecinos y vecinas adultos mayores con distintos grados de dependencia.



**Figura 1.** Ubicación del Centro Diurno para el Adulto Mayor de Puertas Negras.

Asimismo, posee la particularidad de ser una iniciativa que surge desde la comunidad, que ante la existencia de un número importante de adultos mayores en distintas situaciones de dependencia y alta vulnerabilidad social, decide implementar una estrategia autogestionada que avance hacia la construcción de un modelo de gestión de cuidados comunitarios, abarcando los sectores de Puertas Negras, Montedónico, Joaquín Edwards Bello y Joaquín Lepeley (Silva, Espinoza y Rivera, 2017).

La participación de la universidad en este proyecto se ha traducido en la vinculación de la Facultad de Ciencias de la Salud y la carrera de Terapia Ocupacional, articulando la participación de más de 150 estudiantes de cursos superiores en el contexto del plan de estudios de la carrera y de las asignaturas; modelos de intervención

en senescentes y modelos de intervención en salud física. La estrategia de trabajo implementada incluye la conformación de duplas de trabajo en terreno y equipos acompañantes integrados por dirigentes sociales, académicas de la carrera y un profesional de la incubadora, procurando orientar el trabajo en terreno por un lado, y el proceso formativo en aula, contando a la fecha con más de 70 adultos mayores y sus respectivas cuidadoras como beneficiarios directos de este trabajo colaborativo.

Esta articulación no ha sido fácil, pues tal como señalamos más arriba, la resistencia y tensión permanente que genera fomentar proyectos de extensión o de vinculación va desde la generación de voluntades políticas para flexibilizar procesos en donde, por ejemplo, dirigentes sociales están asociados a proyectos con financiamiento universitario, hasta superar la burocracia administrativa existente para que los recursos económicos salgan en los plazos que se requiere, toda vez que los tiempos universitarios no son los mismos que los comunitarios. Así, cobra importancia la posibilidad de construir espacios integrales de formación, pues como señalan Tomassino y Cano «la educación como campo problemático, se constituye en relación, tensión, articulación y conflicto con los problemas sociales, culturales, económicos y políticos generales, en procesos complejos donde, además de nuevas idas y horizontes, se ponen en juego también, las tradiciones históricas universitarias y culturales específicas» (2016, p. 16).

La experiencia del centro diurno como una de las iniciativas virtuosas en el campo del diálogo de saberes nos permite pensar en la coconstrucción de proyectos mediante metodologías de investigación que invitan al sujeto social a ser parte de experiencias desde su gestación y no solo a la presentación de resultados como sucede habitualmente. Esto último implica, por un lado, superar la práctica del extractivismo académico y, por otro, sacar del anonimato a los protagonistas de aquellos procesos y experiencias de trabajo territorial y de investigación.

Ciertamente, el hecho de exponer y escribir sobre una experiencia como la del centro diurno aporta en este sentido, sin embargo, en la medida que, por ejemplo, no realicemos el ejercicio de la escritura conjunta con los actores relevantes del territorio, continuaremos construyendo conocimiento ajeno a vecinos/as, barrios y comunidades. En algo hemos avanzado durante estos cuatro años, no obstante el desafío por continuar abriendo y democratizando espacios al interior de la universidad es permanente y exige estar atento a las demandas de

los territorios, procurando que estas puedan permear al interior de la universidad con el fin de transformarse en prácticas tempranas de estudiantes de pre y postgrado, investigación, y por cierto, apuntando a la curricularización de la extensión.

### **A modo de cierre, algunas ideas para la discusión...**

Si bien el manuscrito presentado se cierra con una reflexión en términos del desafío que queda por delante, al menos en el contexto chileno y particularmente en aquel que está asociado al trabajo realizado a partir del Convenio de Desempeño UPA-1301, respecto de escribir las experiencias mencionadas con los actores involucrados, no queremos dejar de aprovechar la oportunidad para plantear algunas ideas que podrían ser materia de una discusión más extensa y/o para abordar en una próxima publicación.

Creemos que un aspecto sobre el que es sumamente necesario volver es aquel que posiciona al desarrollo de la vinculación con el medio como área de acreditación electiva. Esta delimitación no solo establece un área periférica de acreditación, situando al área de vinculación con el medio fuera del quehacer esencial de la universidad, sino que deja a la voluntad de cada institución la opción de acreditar un conjunto de acciones y procesos ligados principalmente a la relación entre la universidad y los territorios. Pues bien, si el proceso de acreditación requiere que las universidades públicas del Estado deban «vestir su mejor traje, ya que vienen a evaluar cómo lo estamos haciendo» nos preguntamos si este proceso no debiese estar marcado justamente por una relación dialógica ya no «sobre» sino «con» la sociedad, impactando este giro epistemológico directamente en la formación de pregrado, postgrado e investigación.

A partir del Convenio de Desempeño UPA-1301, la Universidad de Playa Ancha tiene la posibilidad de responder a lo que Manzano y Torrego (2009) denominan como tercer modelo universitario. Esto es entender que la universidad no se construye de forma clausurada, sino que se abre a la comunidad extendida en una relación de diálogo permanente, en la que se persigue la convergencia del saber disciplinar con el conocimiento popular alojado en la comunidad del cerro. En este contexto, la formación de estudiantes, entendida como una de las funciones esenciales de los planteles universitarios, no puede realizarse al margen de la sociedad y sus problemas, sino que debe hacerse mediante procesos comunicativos que permitan la vinculación de actores académicos y populares. En definitiva, la Universidad de

Playa Ancha, a partir de la experiencia del CD-UPA 1301, puede transitar hacia un modelo universitario que comprenda los principios de un centro de investigación, docencia y vinculación con el medio desde una perspectiva crítica y transformadora.

Sin embargo, es necesario tener cuidado con lo planteado anteriormente. Es admisible preguntarse hasta qué punto es compatible la relación de con el medio como área de acreditación medido por la CNA y su implementación en planteles universitarios que discurren del sentido público. En otras palabras, es necesario posicionar una descripción de la Vinculación con el Medio como función esencial de las universidades y comprometida con las necesidades del país. Si bien no fue materia de este escrito profundizar los modos en que se visualiza la «tercera misión» universitaria en el variopinto de universidades chilenas, sí es posible aclarar que no existe un consenso al respecto. Por lo tanto la orientación que la extensión<sup>2</sup> tenga, bajo los criterios que podría eventualmente medir la CNA, son probablemente materia de una futura disputa.

## Bibliografía

- BERNASCONI, A. y ROJAS, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003*. Chile: Unesco.
- CANCINO, V. y SCHMAL, R. (2014). Sistema de acreditación Universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, n.º 1, pp. 41-60.
- CNA (2016). *Universidades Acreditadas*. Obtenido el 28 de noviembre de 2017. En <<https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/UNIVERSIDADES-ACREDITADAS-2016.aspx>>
- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA (2014). *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior*. Obtenido el 28 de noviembre de 2017. En <[https://www.contraloria.cl/documents/451102/2135338/FFES\\_2014.pdf/0530a2b9-3444-7473-d499-271b96bd359a](https://www.contraloria.cl/documents/451102/2135338/FFES_2014.pdf/0530a2b9-3444-7473-d499-271b96bd359a)>
- CRUZ-COKE, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica*, n.º 12, pp. 1543-1549.
- GONZÁLEZ, B. (2017). Vinculación con el medio: Encrucijada de sentidos, nuevas prácticas y convicciones. En *Vinculación con el Medio y Territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas. Observatorio de participación social y territorio*, Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, pp. 37-67.
- MANZANO, V. y TORREGO, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de educación*, n.º 350, pp. 477-489.

2 Vinculación con el Medio.

- MARTNER, G. (2012). La crisis de la educación chilena. *Políticas Públicas*, vol. 5, n.º1, pp. 51-82.
- OCDE (2013). *El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile* 2013. Obtenido el 6 de noviembre de 2016. En <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>>
- REICH, R., MACHUCA, F., LÓPEZ, D., PRIETO, J., MUSIC, J., RODRIGUEZ-PONCE, M. y YUTRONIC, J. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior en Chile. *Ingeniare*, vol. 19, n.º1, pp.8-18.
- SARACHU, G. (2013). Trabajo, educación y formación: Itinerarios compartidos con las organizaciones autogestionarias socio-productivas desde la extensión universitaria. En R. ELIZALDE, M. NEUSA, M. AMPUDIA, A. FALERO y K. PEREYRA, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Mercosur*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, pp. 107-135.
- SARAVIA, P. (2017). La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En *Vinculación con el Medio y Territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas. Observatorio de participación social y territorio*, Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, pp. 67-93.
- SILVA, L. ESPINOZA, A. y RIVERA, F. (2017). Hacia la construcción de un modelo de gestión de cuidados comunitarios: Integrando docencia e investigación con estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Inédito.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, n.º 67, pp. 7-24.
- VERDEJO, D. y RIVERA, F. (2016). La mesa territorial de desarrollo de Playa Ancha: Visibilizando saberes para la germinación de una cultura cooperativa. En *Miradas desde el territorio compartido: Memoria y reflexión de la mesa territorial de desarrollo de Playa Ancha*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha, pp. 22-51.
- ZAPATA, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*, vol. 21, n.º 2, pp. 141-154.





**43 dibujos sobre la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa (México) en 2014.**

Taller: Alumno "Escuela Nacional de Bellas Artes"  
Proyecto coordinado junto a la Fundación Zeimar Michelsini y el Museo de la Memoria.

El Programa Integral, multidisciplinario presenta en esta exposición de fotografías las imágenes originales realizadas en 2017. Este proyecto nació en el taller "Me gustan los estudiantes", coordinado por el profesor y alumno de las diferentes asignaturas del Liceo, junto a docentes y a estudiantes de diversas disciplinas de la UDESLAR, en el contexto de la temática de conmemoración como ciclo histórico que abarca un periodo de tiempo, más amplio, que dicho año, y una referencia espacial a través de actividades de formación, investigación y extensión. En este marco, la muestra de la Serie de Ayotzinapa propiciará abrir líneas de diálogo entre el pasado y el presente desde el registro de las artes plásticas.

Jueves 27 de setiembre de 2018





## Los 10 años del Programa Integral Metropolitano en relación al Centenario de la Reforma de Córdoba: invenciones y legados desde el territorio

*Marcelo Pérez Sánchez y Agustín Cano Menoni*

Los aniversarios son oportunidades para volver sobre determinados eventos procurando nuevas interpretaciones y miradas. En ese ejercicio de reflexionar sobre algo que pertenece al registro del *pasado* producimos, a su vez, interpretaciones sobre el presente. Es que aquello del pasado que conmemoramos está, al decir de Benjamin, hecho de «tiempo actual», en tanto participa activamente en la configuración de los modos de significación, y las disputas por el sentido, de nuestro presente. Así las cosas, al ubicar el libro que aquí se presenta para conmemorar la primera década de vida del PIM en relación con el aniversario de los 100 años de la Reforma de Córdoba, estamos proponiendo un determinado sentido político y universitario para el diálogo entre invención y legado que toda conmemoración implica, siempre que no se trate de letra muerta. Legado e invención como dos pares de una dialéctica en que la apelación a la tradición de la Universidad latinoamericana despliega un conjunto de problemas referidos a los desafíos de la Universidad pública en el presente. Más que volver los ojos al pasado, se trata de abrir preguntas hacia el futuro.

El movimiento estudiantil latinoamericano de Reforma Universitaria fue un movimiento político y cultural que trascendió a la institución universitaria en el impulso de un ideario y un programa popular y democratizador de la Universidad y del conjunto de la sociedad. En este sentido, Cúneo (1988) lo equipara en importancia a los movimientos independentistas de comienzos del siglo XIX y al modernismo literario. En atención a su peripecia y papel histórico, Imanol Ordorika (2013) definió a las universidades latinoamericanas como «constructoras de Estado». Forjada en ese entramado con las luchas sociales y los procesos políticos de su entorno, la Reforma Universitaria dispuso un programa de modernización democratizadora de la Universidad en múltiples dimensiones. La autonomía como condición para el desarro-

llo de sus fines científicos y culturales, así como para el libre ejercicio de su voz crítica, antidogmática y enfrentada a todo despotismo. La investigación «de los grandes problemas nacionales» como elemento nodal de la transformación del modelo de universitario profesionalista francés y el desarrollo de la investigación ligada a las problemáticas específicas de las sociedades latinoamericanas. La extensión universitaria erigida en una función sustantiva, tanto como la enseñanza y la investigación —e integrada a ellas— para activar el diálogo de la Universidad con su entorno, en particular con los sectores sociales más postergados y las organizaciones populares. El latinoamericanismo como búsqueda cultural y política propia superando la herencia de la universidad colonial de la copia de la cultura europea transplantada. El cogobierno estudiantil y docente como realización, al interior de la institución, del principio democrático que inspira los fines universitarios, y como elemento en sí mismo formativo. El concurso de méritos como modo de ingreso a la carrera docente, terminando con castas profesoriales heredadas y revitalizando la vida intelectual de la institución. La transformación de los métodos de enseñanza y la creación de cursos y cátedras libres como elementos superadores del autoritarismo de la cátedra y revulsivos de lo que los estudiantes cordobeses llamaron «el refugio secular de los mediocres»<sup>1</sup>. El principio de gratuidad y libre ingreso a los estudios universitarios, para que la Universidad ya no fuera privilegio de una élite y no estuviera al servicio de la reproducción de la segmentación desigual de la sociedad.

Este programa tuvo realizaciones dispares, nunca totales, pero en cualquier caso muy importantes. Mucho de lo mejor de nuestras universidades públicas se lo debemos a dicho movimiento. Nos lo recuerdan los despotismos de ayer y hoy, que han cargado siempre contra los principios de la universidad reformista. Pero independientemente de sus realizaciones efectivas, es su legado cultural y político de Universidad abierta al pueblo, comprometida socialmente y al servicio de la interpretación y estudio de los problemas latinoamericanos, el que permanece disponible a las nuevas generaciones como una búsqueda siempre vigente. Como materia constitutiva de un *ethos* universitario propio. Como fuerza motriz estudiantil en potencia desplegada o latente. Como tarea pendiente.

En esta matriz universitaria es que se ubica el surgimiento del PIM, cuando en 2007, y a instancias de la Federación de Estudiantes

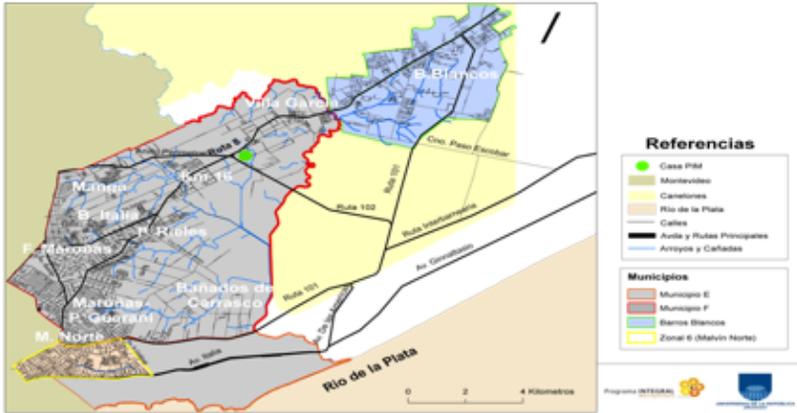
1 Manifiesto Liminar de Córdoba, estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, 1918.

Universitarios del Uruguay (FEUU), un grupo de trabajo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) elaboró el documento-propuesta que dio origen al Programa. En aquel documento se estudiaban antecedentes de programas integrales en la Universidad, se proponían referencias político-académicas, epistemológicas y pedagógicas para la puesta en marcha del nuevo proyecto, mientras se analizaban los aspectos organizativos y de gestión que habría que resolver para hacer efectivas las orientaciones de interdisciplina, intersectorialidad, referencia territorial, vocación participativa y articulación entre sectoriales y servicios universitarios (CSEAM, 2007). Al tiempo que, para todo esto, desde el comienzo se asumió como ejemplo y referencia el del Programa Apex-Cerro, creado hace 25 años, cuya concepción, vocación y fines son compartidos, y cuya experiencia fue un apoyo permanente en la puesta en marcha del PIM.

Partiendo de ese legado, el PIM en el año 2008 se comenzó implementar a partir del presupuesto de que cualquier delimitación espacial es tan necesaria como de cierta forma arbitraria a la hora de pensar un programa territorial. Programa que se propone la compleja tarea de: a) favorecer la realización de prácticas integrales con el conjunto de los servicios universitarios (facultades, institutos y escuelas) que aporten a la resolución de problemas sociales significativos; y b) promover los procesos de participación y organización social que faciliten a los sujetos la comprensión y abordaje de sus problemáticas y realización de sus derechos de forma colectiva. Con estos objetivos se puso en marcha el programa, comenzando por la realización de múltiples instancias de presentación y diálogo, recurriendo a herramientas metodológicas (mapeo de problemas, sociogramas, investigaciones exploratorias), así como a un proceso de *familiarización* con los actores sociales e institucionales del territorio, procurando siempre no repetir las experiencias y prácticas puntuales o de corta duración que sucedían a menudo desde nuestra institución a la hora del trabajo territorial.

Por otro lado, el programa partió para su delimitación tanto de los pedidos realizados por diversos colectivos e instituciones de la región noreste de Montevideo sin presencia de este tipo de programa (recordemos que el Programa Apex está presente desde 1993 en el Cerro) y también recuperar y aprovechar una serie de proyectos de extensión, prácticas asistenciales y tareas de enseñanza a terreno que preexistían nuestra llegada al territorio delimitado por los zonales 6 y

9 de Montevideo (incluidos desde el 2010 en los municipios E y F del departamento de la ciudad).



**Figura 1:** Fuente: Elaboración del geógrafo Mauricio Ceroni.

El PIM en esa etapa dedicó mucho esfuerzo en generar los vínculos y construir las redes locales, pero aún más en la relación con los servicios universitarios en al menos dos áreas: a) dar a conocer el programa, el territorio y sus problemas, buscando su colaboración para el armado de propuestas que incorporen el trabajo con actores no universitarios desde la perspectiva de la integralidad; b) colaborar con aquellos servicios universitarios que sostenían prácticas de forma fragmentaria tanto en términos de funciones como en la relación con otras disciplinas.

En ese proceso realizado en los años 2008 y 2009, algunas acciones sustanciales fueron –a modo de ejemplo–: el proyecto Alimentado Soberanía (desarrollado con Veterinaria, Agronomía, Nutrición, Ciencias Sociales y Ciencias, junto a estudiantes del conjunto de la Udelar para abordar las problemáticas sociales, urbanas, productivas y nutricionales de los asentamientos del zonal 9), la creación de nodos integrales temáticos en Malvín Norte (partiendo del enclave de la facultad de Ciencias en el zonal 6 y otras tantas experiencias que se fueron articulando). Parte de ese andar se puede revisar en el primer libro del PIM *De-formaciones in-disciplinadas. Programa Integral Metropolitano*, publicado en 2009.

En el año 2010, la Udelar se aprestaba a implementar sus lineamientos sobre «renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión», siendo uno de sus dispositivos privilegiados el desarrollo de Espacios de Formación Integral (EFI), en ese año se gestaron varias decenas de propuestas (que articulaban servicios, disciplinas y funciones), de las cuales la mitad se erradicaron en el PIM. Desde el PIM se colaboró tanto a su implementación como a los intercambios que se realizaron en el marco de la novel Red Nacional de Extensión de la Udelar (creada en 2008 en base a la participación de unidades y comisiones cogobernadas de extensión del conjunto de servicios y centros universitarios), entre los cuales se destaca el aporte a los procesos de monitoreo y evaluación de las prácticas integrales. Ese mismo año, nos dispusimos, fieles a nuestro nombre, a entender que el territorio en su dinámica poco tiene que ver con los límites jurídico-administrativos, a incorporar el Municipio de Barros Blancos como espacio permanente de trabajo, a lo cual se fueron sumando otras áreas de esa región noreste (ahora metropolitana) de Montevideo. Diez experiencias realizadas en ese periodo fueron recogidas en el segundo libro del PIM *Laboratorio barrial de experiencias. Programa Integral Metropolitano* (2011).

En el año 2011, el PIM dio un paso importante en su consolidación al realizar una reestructura docente mediante llamados a concurso, logrando una estructura docente más adecuada, lo cual permitió además de jerarquizar los equipos territoriales creados como forma organizativa desde 2008 (con cierta similitud con los Equipos Barriales Operativos con que contaba Apex, gracias al aporte entre otros de José Luis Rebellato), incorporar ejes temáticos que permitieran *transversalizar* los equipos barriales a partir de temáticas que propiciaban la generación de un acumulado académico. Ese cambio a nivel de estructura y organización académica fue acompañado por la fundamental concreción de una sede del PIM en territorio: nuestra actual sede en Ruta 8 km 17,800, en el predio de la Facultad de Veterinaria. Esto implicó un cambio material y operativo, pero también simbólico, dejó de ser «la universidad que viene desde el centro» como nos identificaban los vecinos, y pasamos a ser «la universidad desde el territorio».

Los años 2012, 2013 y 2014 fueron años de intenso trabajo, se ampliaron los espacios de trabajo a nivel territorial y se multiplicaron las prácticas universitarias desarrolladas, que dieron un crisol de experiencias de las cuales surgieron aprendizajes con sus luces y sombras.

En el año 2012, gracias a la invitación de Agronomía, nos sumamos y, de esa forma comenzamos con actividades en la Unidad n.º 6 Punta de Rieles del actual Instituto Nacional de Rehabilitación, que llevó a un trabajo permanente con las personas privadas de libertad, funcionarios y autoridades hasta hoy en día; implicando un desafío y aprendizaje constante de cómo trabajar en contexto de encierro, proceso para el cual echamos mano a colegas experimentados en la temática de la región como de la secretaría de extensión de la Universidad Nacional del Cuyo.

El 2013 fue un año, en sintonía a los anteriores, de diversidad de propuestas y conmemoraciones como el actual. En aquel momento varias instituciones (entre ellas la Udelar, la Intendencia de Montevideo) y movimientos sociales (sindical, cooperativo, organizaciones de derechos humanos) se aprestaban a celebrar los 40 años de la resistencia al golpe de Estado de 1973. En ese sentido, desde el PIM junto a un colectivo docente del liceo 58 «Mario Benedetti» y organizaciones sociales del zonal este nos dispusimos a realizar un ambicioso proyecto socioeducativo en torno a la memoria de la resistencia, que dio luz a una diversidad de actividades condensadas en el proyecto «Memoria que es vida abierta». Dicho proyecto vinculó a Humanidades, Bellas Artes, Comunicación a través de estudiantes y docentes, así como familiares de personas participantes de las movilizaciones de la época, tanto en organizaciones como en el barrio, integrantes de organizaciones sociales de ayer y hoy, así como estudiantes y profesores del liceo. Algunos de los resultados y testimonios de este proyecto pueden ser consultados en el tercer libro del PIM, *Memoria que es vida abierta. Diálogo de Saberes a 40 años de la Huelga General en contra del golpe de Estado de 1973*, publicado en 2015.

El 2014, no fue menos en tal sentido, desarrollando múltiples propuestas en las que la cultura popular y la organización social son un elemento significativo, del cual podemos destacar esfuerzos como los desarrollados bajo la estrategia de formación de formadores/encuentros de vecinos, presentes de una u otra forma en los EFI: «Movimientos barriales y expresiones de la cultura» (en el marco de ese proyecto se editó la publicación *Historia de los barrios de Villa García-Punta Rieles*), «El barrio a través de tus ojos», «Interacción colectiva», entre otros. Estas experiencias convocaron a vecinos y vecinas de barrios de Villa García, Punta de Rieles, Bella Italia, Flor de Maroñas, Malvín Norte y Barros Blancos, y servicios universitarios como ISEF, Psicología, Ciencias Sociales y Bellas Artes, entre otros.

Para aquel momento, el PIM se aprestaba –en un contexto de ardua discusión universitaria y de cambio de autoridades– a planificar el actual proceso de consolidación del programa. Entre las dimensiones planteadas, algunas vigentes hoy tanto en la Udelar como universidades públicas de la región, pasaban por: a) contar con una estructura docente con cargos efectivos y que se corresponda al acumulado y perfil del programa, b) disponer de un marco institucional acorde a la naturaleza del programa y su búsqueda, que se resume en una ordenanza para que participen en la conducción los órdenes universitarios y los actores sociales con los cuales se trabaja, bajo una perspectiva de gestión participativa; c) un mayor grado de vinculación con los actores sociales e institucionales existentes en el territorio, atendiendo nuevas y actuales oportunidades de formación como de coproducción de conocimientos sobre problemáticas relevantes.

Apuestas, que fueron surgiendo del quehacer con varias instituciones, organizaciones sociales y los más de 90 docentes y 850 estudiantes en promedio, que desde los diversos servicios universitarios participan año tras año desde 2008 en el marco del PIM.

En ese sentido, esa consolidación del PIM tiene algunos desafíos que surgen de realizar un rápido balance de la trayectoria del programa en su conjunto y del equipo que sostiene el programa en el marco de una institución como la Udelar. Mencionaremos algunas de ellas, que creemos aportan al debate en general. La curriculización de la extensión y su vínculo con la enseñanza han permitido logros indiscutibles en la institución y en el PIM, pero han mostrado algunos elementos que es necesario modificar a la luz de la experiencia, entre ellos que: a) la integración de funciones está centrada en la relación enseñanza-extensión y la investigación resulta relegada en muchos casos, lo que hace necesario pensar de qué forma el contacto con la realidad y los actores allí presentes produce agendas de investigación y posibilita formas de coproducción de conocimiento, para ello es necesario gestar las formas y estructuras académicas que lo permitan, en el caso del PIM proponiendo en 2016 una estructura que cuente con «núcleos de investigación e intervención» sobre áreas con acumulación académica; b) la extensión, como proceso dialógico entre saberes académicos y populares, ha quedado de cierta forma relegada ante prácticas en el medio que se incorporan a las unidades curriculares que desarrollan, y eso ha sido consolidado bajo la lógica de planes de estudios primordialmente con unidades curriculares semestrales, lo cual nos ha llevado a intentar concretar cursos articu-

lados con pasantías para lograr un tiempo mayor, indispensable para la adecuada realización de una experiencia de extensión con todos sus componentes (construcción de demanda, acuerdos, elaboración de plan de trabajo, desarrollo del plan, evaluación y cierre, todo ello con un criterio participativo en todas las etapas). A estos elementos, se suma la relevancia de incorporar en mayor grado la investigación, retomar los procesos extensionistas atendiendo los tiempos académicos y sociales, seguir jerarquizando el papel del PIM en el desarrollo de las actividades culturales (por ejemplo, a través del proyecto Grupo Sonantes de la Escuela Nacional de Música y el taller de cerámica del Área de Artes del Fuego de Bellas Artes) y el desarrollo de diversas formas de comunicación y divulgación (como nuestra fotogalería a cielo abierto, audiovisuales, comunicaciones en prensa y redes sociales, entre otros).

Para terminar, quisiéramos volver sobre el comienzo. El legado de Córdoba que nutrió a tantas generaciones de universitarios sigue siendo una referencia para el desarrollo de nuestro Programa. En ese sentido, las transformaciones que mencionamos se dan en un contexto donde las universidades públicas latinoamericanas enfrentan en la actualidad numerosos desafíos. La creciente demanda de acceso a la educación superior, el papel crucial que juegan el conocimiento y la tecnología en las sociedades y las economías contemporáneas, y el avance de la mercantilización del conocimiento y la cultura a todo nivel, son procesos que configuran un escenario de nuevas problemáticas para el desarrollo de la misión educativa, científica, cultural y crítica de la universidad pública latinoamericana. Por su parte, nuestra sociedad ha experimentado transformaciones sociales, productivas, culturales y demográficas que impactan en el territorio y en los procesos de configuración de la ciudad y la comunidad. Se experimentan fenómenos donde los barrios privados de los sectores de ingresos medios-altos conviven espacialmente junto a asentamientos irregulares sin condiciones para la vida digna de las personas (Falero et al. 2016). Enclaves del capital (Falero, 2012) compuestos por edificios de alta tecnología («arquitectura inteligente»), junto a edificaciones precarias y vulnerables (ver el quinto libro del PIM junto a otras instituciones, *Primeras Jornadas de Precariedad Urbana y Desigualdad Territorial*, 2017). Expresión en los barrios y las oportunidades educativas, culturales, habitacionales y productivas de una dinámica de concentración de privilegios para pocos y postergación de derechos para la muchos.

En este marco, como ha señalado Boaventura de Sousa Santos (2006):

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. 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 concebirse, 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 (p. 66).

Se trata de resignificar y profundizar el valor de *lo público*, haciendo de los programas integrales territoriales universitarios instrumentos para favorecer el diálogo con la sociedad, la democratización del conocimiento y la cultura, y la transformación epistemológica, pedagógica y curricular de la Universidad.

### Referencias bibliográficas

- BENJAMIN, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México: Ítaca.
- CSEAM (2007). Programas integrales: concepción y gestión, aportes para el debate universitario. En PIM (2009): *De-formaciones (in)disciplinadas: el Programa Integral Metropolitano*, Montevideo: Universidad de la República.
- CÚNEO, D. (1988). *La Reforma Universitaria 1918-1930*, Caracas: Ayacucho.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*, Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - UNMSM.
- FALERO, A. (2012). *Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: el caso de Zonamérica de Uruguay. Un enfoque desde la sociología*, Montevideo: Universidad de la República – CSIC, Biblioteca Plural.
- \_\_\_\_\_, BLANCO, V., PÉREZ, M. Y SOTO, G. (2016). Transformaciones territoriales en el noreste de Montevideo: ¿se puede hablar de construcción de ciudad? Publicación realizada en el marco XI Bienal de Transformaciones Territoriales, Salto: AUGM-Udelar.
- ORDORIKA, I. (2013). La universidad constructora de Estado. En *El siglo de la UNAM. Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*, México: UNAM.

PIM (2009). *De-formaciones (in)disciplinadas: el Programa Integral Metropolitano*, Montevideo: Universidad de la República.

\_\_\_\_\_. (2011). *Laboratorio barrial de experiencias. Programa Integral Metropolitano*. Montevideo: Universidad de la República.



ESCUELA MILITAR AERONÁUTICA

CUMBRES DE CARRASCO

CANCHA DE LOS TEROS

LA TAHONA

ALTOS DE LA TAHONA

CARMEL

VILLA AEROPARQUE

BARROS BLANCOS

COMPLEJO CELESTE

COLINAS DE CARRASCO

CEMENTERIO LOS FRESNOS

PARQUE DE LAS CIENCIAS

AEROPUERTO INTERNACIONAL DE CARRASCO

ZONAMÉRICA

CEMENTERIO MARTINELLI

COLONIA NICOLICH

REFERENCIAS

- Barrios residenciales
- Barrios residenciales privados
- Barrios residenciales informales
- Equipamiento privado
- Equipamiento público
- Zona Franca
- Actividades industriales y servicios
- Complejos deportivos



## Discusiones necesarias: prácticas integrales y problemas teórico-metodológicos a partir del proyecto de investigación «Territorio Controlado»

*Marcelo Pérez Sánchez, Mauricio Ceroni,  
Alfredo Falero, Gabriel Soto y Alicia Rodríguez<sup>1</sup>*

### Del proceso territorial al problema de investigación

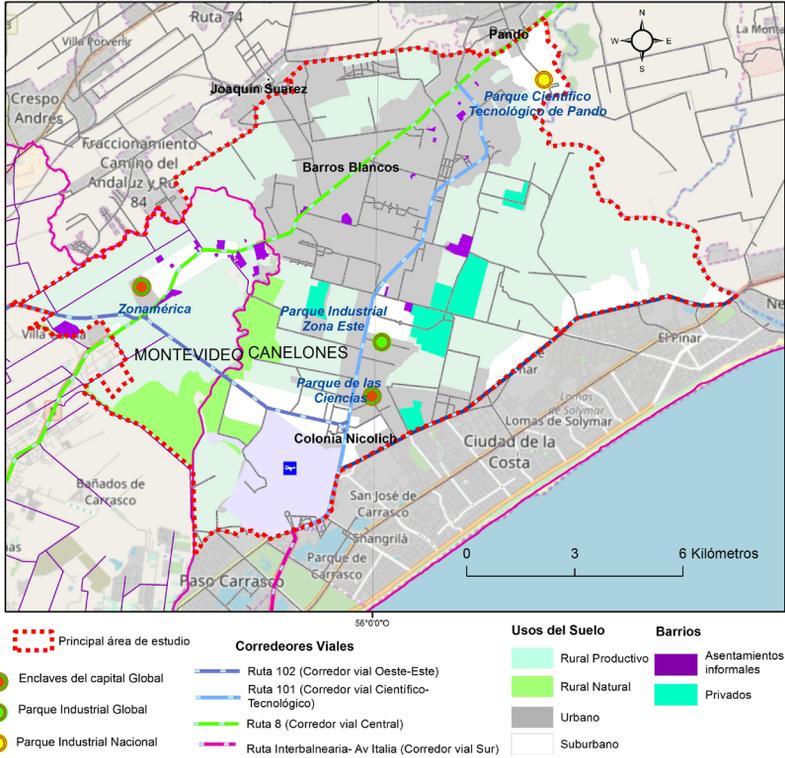
El presente escrito da cuenta de un proceso de trabajo interdisciplinario que se desarrolló entre el año 2012 y 2015 en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) y que involucró a docentes y estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias, Psicología y Arquitectura. Dicho proceso de trabajo surge como necesidad de comprender las transformaciones territoriales que se estaban presentando en la región noreste metropolitana de Montevideo, con las cuales tomamos contacto desde el Programa Integral Metropolitano luego del año 2010 cuando expandimos nuestra área de actuación llegando a Barros Blancos y su entorno (Canelones). Generar un proceso de conocimiento y reconocimiento del territorio, gestar vínculos con actores sociales e institucionales de la zona e iniciar con ellos procesos de construcción de demanda nos llevó a enfrentarnos con fenómenos de transformación territorial que escapaban a las miradas predominantes sobre el territorio, que se centraban –hasta el momento– en los procesos de empobrecimiento y precariedad territorial. Entre los fenómenos que íbamos identificando tanto a partir de la observación de campo, análisis de imágenes y fundamentalmente las entrevistas individuales y grupales con actores locales, surgieron dos fenómenos: la existencia de barrios privados y la presencia de una nueva zona franca denominada Parque de las Ciencias, que junto a otros parques y emprendimientos logísticos comenzaron a dar una cierta dinámica espacial diferente a

---

1 El equipo de investigación estuvo integrado también por Cecilia Lombardo (arquitecta, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo), Aline Da Fonseca (geógrafa, Facultad de Ciencias), Verónica Blanco (psicóloga, Facultad de Psicología) y las estudiantes Guidahí Parrilla (Ciencias Sociales) y Dinorah Kaiser (Arquitectura).

la preexistente caracterizada por la presencia de sectores empobrecidos y dinámicas productivas de corte agrícola. (Ver Figura 1).

**Figura 1.** Ubicación y características del área de estudio



Fuente: Elaboración propia en base a DINOT (2016) y OpenStret OpenStreetMap (2018)

Estos procesos de transformación territorial implicaban la presencia de dinámicas globales a nivel local y ponían en tensión las relaciones entre esos emprendimientos caracterizados por su cierre y la convivencia en el espacio, con sectores populares. Esa manifiesta diferenciación y desigualdad nos hizo preguntarnos por las formas de relación entre estos actores y en particular por las formas de intervención social sobre el tejido social inmediato que realizaban los representantes del capital. En particular, nos llamó la atención la no

existencia de conflictos territoriales manifiestos como se encuentra al revisar la bibliografía referida a otros países de la región; sobre todo, en un proceso de cambio tan acelerado del territorio que no parecía generar beneficios para quienes ya habitaban el territorio, más allá de los continuos relatos que apelan al derrame económico y a la idea de progreso asociado a la urbanidad.

El hecho de plantearnos estas interrogantes, desde la academia y en particular desde un programa integral territorial, diseñado tanto para sostener un vínculo diferente (permanente y cuidado, por tanto no extractivo y superficial como se realiza habitualmente desde la academia) en la relación universidad-territorio, como para officiar de programa plataforma para que se inserten docentes y estudiantes de las distintas áreas de la universidad siempre y cuando aporten a esa comunidad con la cual se trabaja, plantea en el plano de elaboración de un proyecto de investigación una serie de diferencias que vale la pena, al menos, comentar. La posibilidad de realizar un trabajo sostenido y articulado en el territorio por parte del programa se convierte en una oportunidad formidable (no siempre posible) para poder, desde la extensión, favorecer los procesos de integralidad, en particular, en lo que respecta a la integración de las funciones de extensión e investigación.

El proceso de extensión, entendemos, permite aportar a una agenda de investigación (Carrasco, 1989; Tomassino y Rodríguez, 2010), seguramente más pertinente y ajustada a las necesidades de los actores sociales. Por otro lado, esa posibilidad, nos abre un debate (no necesariamente irresoluble) entre aquellos que piensan a los extensionistas como intermediarios entre los actores/problemas sociales y los investigadores (Sutz, 2010) o aquellos que apelamos al involucramiento de los docentes en un quehacer integral (es decir, extensionistas que además hacen parte –junto a otros investigadores o no– de los procesos de producción de conocimiento). Es que creemos que la extensión universitaria crítica e imbricada en procesos sociales no puede prescindir del estudio y generación de conocimientos con participación de la sociedad (Rebellato, 2000).

En el caso del presente proyecto, en consonancia con lo planteado anteriormente, se resolvió conformar un equipo de investigación que combinara docentes del PIM con investigadores de los servicios universitarios vinculados a la temática o al territorio, que estuvieran dispuestos y disponibles para elaborar un proyecto interdisciplinario que permitiera dar cuenta de las transformaciones territoriales que se

estaban sucediendo en esa zona de la región metropolitana de Montevideo y generar así más insumos para la acción. La disposición que señalamos tiene que ver, al menos con dos elementos: la motivación por abordar el tema como la posibilidad de llegar a acuerdos paradigmáticos (Foladori, 1998) que permitan un horizonte de sentido común en el quehacer académico. Por otro lado, la disponibilidad tiene que ver con cómo –en la realidad, más allá de lo discursivo– investigadores de distintas áreas académicas consiguen hacerse de un tiempo y lugar para poder desarrollar una investigación sobre un objeto complejo, con pocos antecedentes y venciendo los corcés institucionales de cada servicio. Institucionalidad que, más allá de interesantes innovaciones como la del Espacio Interdisciplinario, no está hecha para facilitar los procesos interdisciplinarios y menos articularlos con procesos de extensión y enseñanza, como el equipo resolvió emprender desde un principio.

Es así que el equipo fue integrando a un sociólogo con experiencia en el estudio del área y en particular con una tesis doctoral que tomaba como caso de enclave informacional la zona franca Zonamérica, una psicóloga con experiencia en la temática de los procesos de hábitat social y el territorio, geógrafos con experiencia en el territorio y en el análisis de los procesos de transformación territorial, y, posteriormente, una arquitecta vinculada al análisis de los procesos de ordenamiento territorial y abordaje de la precariedad urbana, que conocía el territorio. Equipo al cual se fueron sumando otros docentes y pasantes de las respectivas facultades involucradas, lo cual se combinaba con estudiantes de cursos de grado y posgrado que intervinieron en el área bajo el encuadre del proyecto. En ese sentido, los acuerdos ético-políticos en torno a qué investigar y para qué, y con quiénes, fueron preguntas que acompañaron al equipo desde su conformación hasta casi el cierre del proyecto. Además, la complejidad del objeto y de la realidad, que no responde a una disciplina (Kaplun, 2004), fue configurando el abordaje interdisciplinario como una necesidad (y no como imperativo a cumplir), que nos puso en tensión a lo largo del proceso de investigación constantemente, tanto en aspectos conceptuales (las posibilidades de disrupción de los sujetos populares, y los grados o no de organicidad necesarios para la resistencia) como metodológicos (las técnicas puestas en juego y su grado de reconocimiento, en particular en lo que respecta a las entrevistas en clave etnográfica desarrollada por estudiantes), más allá de compartir ciertos acuerdos paradigmáticos sin los cuales hubiera sido imposible un proceso de cinco años como del que estamos dando cuenta.

Respecto a lo que conocimos del objeto de estudio, era poco y fragmentado, esa fue una de las motivaciones, además, del trabajo de Falero (2011) realizado para su tesis doctoral, algunas aproximaciones aisladas de colegas de las ciencias sociales y humanas, y en menor medida desde el urbanismo. Se conocía poco de los fenómenos involucrados en el estudio, enclaves y barrios privados (Pérez, 2015), pero menos acerca de esos fenómenos en relación a los sectores populares que conviven espacialmente con ellos. Asumir una perspectiva relacional para entender las lógicas de dominación (en términos de clases sociales), comprendiendo los procesos de construcción de subjetividad vinculados al territorio y al hábitat (Rodríguez, 2012; Rodríguez y Rudolf, 2012) resultó un verdadero desafío.

El problema de investigación fue el resultado de un proceso vivo, que en una primera etapa (2012-2014) tuvo una fase descriptiva-analítica en un proyecto titulado «Tejido social, acciones colectivas y dinámicas de segregación en el área de influencia de las rutas 8 y 101». En ese momento, nos planteamos:

Examinar la estructuración y mutación del tejido social así como las acciones colectivas que se derivan, deben reconocerse primariamente procesos territoriales en los que intervienen múltiples actores en su construcción. En primer lugar, las formas de capital y su expresión en dinámicas metropolitanas (...). La necesidad de incorporar el territorio en la interpretación y explicación de procesos sociales (...). Por otra parte, las transformaciones globales en curso reabren el tema permanentemente. (...) Lo que sigue se focaliza en las ciudades y su expansión en zonas metropolitanas para poder abordar así el caso de Montevideo en la zona de influencia de los accesos este y noreste. (...) El énfasis está puesto en cómo el territorio expresa con mayor claridad que antes desigualdades sociales y la separación entre clases sociales con dinámicas de «cierre» de sectores altos. Sin embargo, tales procesos sociales no pueden verse desanclados de dinámicas de acumulación específicas. (...) Aquí el objetivo central procura establecer elementos de conformación del tejido social asumiendo una entrada analítica que tiende a poner de manifiesto clases sociales y trayectorias vinculadas a tales clases. Así como preguntarnos por el lugar de la participación y la acción colectiva en estos procesos (Falero *et al.*, 2012).

Es así, que tras un trabajo de dos años, que sirvió de antecedente directo al proyecto presentado a la CSIC en el 2014, se pudo comprender el fenómeno y hacer dialogar nuestro marco conceptual

en construcción con la evidencia empírica. A partir de triangular técnicas cualicuantitativas que pasaron por entrevistas en profundidad, observación de campo, análisis documental (normativa y prensa), análisis de imágenes y fuentes estadísticas (censo y encuesta continua de hogares del INE).

Es así que el problema de investigación da un salto cualitativo con el proyecto titulado «Territorio controlado: formas de intervención y dominación en la región noreste metropolitana de Montevideo», aprobado por CSIC en 2014 y ejecutado entre 2015-2017. En el mismo, precisamos que:

El estudio busca generar conocimiento interdisciplinario de la conexión global-nacional-local, de las dinámicas de segregación y de las luchas por el uso del territorio, generadas en la región noreste del área metropolitana de Montevideo, atendiendo a las rápidas transformaciones que ha sufrido en los últimos años así como a aquellas que se prevén. La perspectiva teórica resalta la importancia de las transformaciones actuales del capitalismo y de los procesos globales implicados, focalizando en cómo estos se cristalizan en los territorios metropolitanos. Entre los cambios registrados se considera la instalación de zonas francas de nuevo tipo (en relación a sus tradicionales actividades) que constituyen verdaderos enclaves globales, de parques industriales, de obras de infraestructura y la generación de barrios privados constituyendo un elemento de contraste y especificidad del paisaje suburbano. El proyecto busca una mirada sistematizada y actualizada de un proceso de reterritorialización, de modificación de actividades anteriores y de resignificación del uso del territorio. Un punto central a analizar es el de las relaciones de los enclaves y de los barrios privados con un entorno precario claramente diferente. Constituye este un aspecto que ha sido poco estudiado y del cual se anticipan hallazgos importantes sobre las formas de actuación/intervención en el tejido social inmediato, ya sea para desconfliktivarlo o para tener un acceso confiable a la fuerza de trabajo no calificada requerida (Falero *et al.*, 2014).

Asumir las dificultades de un *problema-eje* (Zemelman, 1992)<sup>2</sup>, es decir, en transformación a la vez que se lo estudia, fue uno de los

---

2 Decía Hugo Zemelman: «El proceso constructor del objeto consiste en reconstruir un campo articulado con base en un problema-eje que sirva de punto de partida del conocimiento. Corresponde al esfuerzo de pensar de acuerdo con los requerimientos de un campo de posibilidades, en forma que pueda llegarse a fijar

problemas y motivaciones para el equipo. Esto llevó a una constante delimitación espacial del objeto y de los fenómenos vinculados al mismo. En el proceso de investigación aparecieron una serie de emprendimientos que implicaron transformaciones territoriales que tuvimos que incluir y otras, obviar (como la construcción del estadio del Club Atlético Peñarol), para hacer viable el abordaje. Por otro lado, la construcción temática se realizó desde lo territorial y no desde lo sectorial, teniendo en la dinámicas espaciales y sociales su énfasis, para comprender los formatos de intervención y dominación que allí acontecen.

Por último, la búsqueda que la investigación involucre a los sectores desfavorecidos en su distintas etapas y entender que la investigación tradicional (es decir, no participativa), igual puede resultar válida y de interés más allá que los sujetos colectivos no lo vean como una prioridad fue un verdadero aprendizaje para un equipo de investigación claramente comprometido con los procesos de cambio del orden social existente. A continuación, nos detendremos en cada uno de los aspectos aquí mencionados.

### **Desafíos epistémicos**

La producción de conocimiento tradicional se basa en un pensamiento segmentado y fragmentado, que impone la ciencia dominante, sobre el resto de las epistemes, siendo un proceso histórico que se ha agudizado en los últimos tiempos. De ahí que cada vez tenemos más disciplinas para abordar los desafíos que impone el devenir de la sociedad, mientras el avance de lo técnico en la educación cada vez gana más terreno. Un ejemplo claro de ellos es la reciente creación de la Universidad Tecnológica (UTEC), carreras cortas con mayor inserción en el mercado. El objetivo que está por detrás de la tecnificación en la educación superior es capacitar a la clase obrera para insertarse en el mercado, contribuyendo de manera más rápida a la generación de plusvalor de las clases capitalistas. Frente a este escenario, existen posturas con las cuales nos sentimos identificados, que sostienen que el devenir de la sociedad no necesita una profundización de la fragmentación del pensamiento, sino por el contrario, sumar, interactuar, dialogar y producir un pensamiento que sea transversal a las discipli-

---

el contenido teórico de una proposición, rompiendo con la fragmentación de la observación sobre la realidad, mediante las articulaciones posibles del problema eje (...) refleja el esfuerzo por penetrar en la realidad por medio de una lógica de inclusividad de niveles que operan mediante instrumentos conceptuales que cumplen la función de reflejar la articulación y su movimiento vertical longitudinal, coyuntural – período» (1992, p.196).

nas, evitando caer en el reduccionismo disciplinar, cuya esencia sea la crítica. Si a esto le llamados interdisciplina, bienvenida sea, se parte del proceso vivido como eje central en donde la creación y producción del conocimiento son los elementos claves, y no las definiciones *a priori* que etiquetan los procesos.

El otro elemento central que va tejiendo el proceso de elaboración de pensamiento interdisciplinario es el objeto a analizar, para este caso la dinámica espacial del capital que produce un avance de la metropolización de la ciudad. En este sentido, la complejidad del fenómeno urbano requiere de una cooperación disciplinaria, ya que es un fenómeno globalizante, en el cual el desafío recae en evitar la fragmentación de la realidad existente. Está claro que los abordajes interdisciplinarios no garantizan comprender la totalidad de las problemáticas, ninguna ciencia podrá lograrlo, ni tampoco dominarlo, pero se está más cerca de aproximarse a comprender la complejidad social, de lo que está un abordaje disciplinar (Lefebvre, 1983).

Considerando nuestra esencia crítica al objeto, a sabiendas que es dinámico y está en continua transformación, es que fuimos caminando a lo largo de cinco años para comprender las lógicas de dominación que ejercen los sujetos del capital sobre el tejido social. En este sentido, la experiencia de trabajo transcurrida permite pasar raya y dejarnos algunas reflexiones del quehacer interdisciplinario. Un primer elemento a considerar es nuestra afinidad político-educativa sobre no reproducir las formas de producción de conocimiento tradicionales, las cuales nos atraviesan de forma permanente, ya que fuimos formados bajo esa lógica. El tener claro como equipo que partimos de matrices teórico-metodológicas distintas formados bajo la lógica fragmentaria, o sea, reconocernos a nosotros mismos, nos da la base para construir el problema de investigación desde una posición común. Sabemos que ninguna postura vale más que otra y que todas son importantes a la hora de construir el problema y la estrategia metodológica. Esto lleva a un segundo elemento a considerar: la personificación de las disciplinas por parte de los sujetos, o sea, cada uno de los integrantes del equipo tiene una forma de proceder y actuar distinta del otro, presentamos modalidades de trabajo distintas. De ahí, el desafío de escuchar, dialogar, discutir y consensuar posturas sobre el objeto trabajado, los autoritarismos y las imposiciones juegan en contra y muchas veces terminan destruyendo y desgastando a los equipos. Este punto está muy vinculado al anterior, ya que la afinidad política debe estar acompañada de cierta afinidad personal, o existir como fue este caso,

sujetos que por distintas circunstancias estén articulados unos con los otros, no de manera directa, pero que exista un referente en común. Dicha afinidad presenta también algunas dificultades, principalmente a la hora de las decisiones teórico-metodológicas. La definición del problema de investigación era más afín a ciertas disciplinas que a otras y además existían algunos integrantes a quienes la temática les era más lejana que a otros. Eso operó de forma tal que en muchos casos las decisiones pasaron más por una mirada que predominaba en el equipo que por el resto de las miradas, lo que volcó la investigación hacia un lado, en vez de conjugar de forma equitativa el resto de las miradas, lo que no quiere decir que fueran excluidas, sino que a la hora de las discusiones, con base argumental, predominaba la de las mayorías afines. Otro elemento a considerar en esta línea refiere a las disciplinas que no integraban al equipo, ya que en algunos casos nos enfrentamos a limitaciones en el análisis de las fuentes recabadas. Un ejemplo de ellos fue la información documental, ya sea a nivel de prensa escrita como la referida a la normativa existente.

Una vez que como equipo decidimos darle continuidad en el tiempo al proyecto, necesitábamos mecanismos de financiación y es ahí que nos topamos con la arquitectura institucional que existe para financiar y apoyar investigaciones que rompan con la lógica tradicional. Cabe señalar que el proyecto durante el periodo 2015-2017 fue financiado por un programa de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) denominado «Investigación y desarrollo» en el cual nos enfrentamos a un dispositivo pensado para las investigaciones tradicionales. Acá nos referimos al llenado del formulario, los avances de los informes y las autorizaciones de los servicios involucrados en relación a las horas de cada uno de los docentes. Si fuéramos todos docentes del mismo servicio hubiera sido mucho más fácil el manejo de los tiempos institucionales, de ahí que los trabajos interdisciplinarios se topan de lleno con la rigidez institucional. En este punto no omitimos los avances que ya mencionamos se han logrado en la política interdisciplinaria durante los últimos diez años, pero creemos que falta mucho más para avanzar en un diseño institucional que articule de mejor forma la fragmentación de los servicios universitarios.

Otro elemento a considerar está relacionado con los tiempos, institucionales, organizacionales, personales y del objeto. El primero está más asociado a la formalidad institucional, ya que muchas veces los proyectos de investigación están financiados por las instituciones que presentan sus propios tiempos y exigen formas de rendición. Acá

entran los informes y avances del proyecto. El segundo tiempo está vinculado con la estrategia de organización interna del equipo, la periodicidad de las reuniones, la división de las tareas, el trabajo en campo y su análisis, en fin, todo el tiempo destinado al proyecto por cada uno de los integrantes. Eso lleva al tercer tiempo, el personal, que está vinculado con la vida que lleva cada uno de los integrantes del equipo, ya que en nuestro caso el proyecto era parte de un conjunto de otras actividades que realizábamos, la conjunción y la organización personal es clave en este plano. Por último, el tiempo de objeto, en este caso como trabajamos con personas ellos ponen sus tiempos y el equipo en general debe ajustarse y consensuar con ellos. Aquí nos referimos al conjunto de entrevistas realizadas, observaciones de campo y a las audiencias públicas que realizaron las instituciones competentes. Dichos tiempos están relacionados; los separamos para analizarlos de manera más fácil, pero en la práctica todos operan y entran en conflicto y tensión permanente. Este es un punto central para que el proyecto pueda caminar, las decisiones que se toman en la organización interna, que recaen sobre cada uno de los integrantes del equipo, son fundamentales para disminuir la tensión y los problemas grupales de funcionamiento.

El trabajo interdisciplinario lleva consigo un rehacer permanente, no existen recetas ni protocolos, sino que cada equipo y problema a trabajar va a guiar su propio proceso, en este caso, los cinco años transcurridos nos han permitido contar con aprendizajes significativos y reafirmar que estas experiencias son centrales en el quehacer universitario.

### **Discusión investigación «participativa» e investigación tradicional: ¿es constitutiva de las modificaciones en las formas de intervención?**

Más allá de diferencias disciplinarias, más allá de enfoques teóricos de preferencia, más allá de énfasis sobre problemáticas que abría el problema de investigación, puede decirse que existían de fondo un conjunto de consensos básicos que hacían a una visión metodológica general en el equipo de investigación. Tales consensos se pueden integrar en cuatro puntos que a continuación se señalan y posteriormente serán explicados:

- a. Una visión metodológica relacional de abordaje que permitió ir conectando los elementos macro con los elementos micro, agentes o actores sociales en sus entrelazamientos de intereses, co-

yunturas y eventos con la idea de un proceso de transformación territorial de algunos años, historicidad con horizontes de posibilidades.

- b. Una posición general por lo cual se consideraba relevante contar desde el comienzo con un conjunto sustantivo de aperturas teóricas que fueran guía de diversos abordajes, pero al mismo tiempo la posición de que las herramientas conceptuales derivadas de tales aperturas se dejaran interpelar por los hallazgos de la investigación y potencialmente repensarse; en otras palabras, la promoción de una relación dinámica y virtuosa entre lo teórico y lo empírico.
- c. Una conciencia de la investigación que asumía tener presente una perspectiva crítica para abrir campos de observación de la realidad, que no quedara atrapada en las frecuentes apuestas de investigación en el ámbito de lo social que bajo el falso y reduccionista supuesto de la neutralidad instrumental sustentado en un conjunto de bases de datos, terminarían amputando posibilidades explicativas a partir del objeto de estudio construido. Se puede decir que en nuestro caso desde el propio título «territorio controlado» no solo se sintetizaba un problema, sino que se abría a diversas posibilidades explicativas.
- d. Una postura general por la cual se consideraba virtuosa la tensión de navegar entre lo que puede caracterizarse como una investigación académica tradicional de búsqueda de datos y de generar fundamentaciones de hallazgos, y una investigación que en lo posible implicara elementos de coproducción de conocimiento y de mayor diálogo con organizaciones del tejido social (y lo que en algunos espacios académicos de América Latina se conoce como *investigación militante*, *investigación participativa*, con límites variables de lo que implica).

Sobre el primer punto cabe recordar que frente a la lógica habitual de *agregación de variables*, una visión metodológica relacional se centra en la relación entre agentes sociales. Por agregación de variables se entiende ajustarse a criterios cuantitativos estrictos de buscar correlaciones estadísticas entre variables (que se van adicionando) de una base de datos (estratos sociales, nivel educativo, percepciones, entre muchas otras posibles, que es también una agregación de unidades), todo lo cual puede convencer a los celosos guardianes de que solo hay una forma de construir conocimiento riguroso, pero notoria-

mente se revelaba en nuestro caso como una miopía científica y un camino inadecuado para nuestra investigación.

Alternativamente, sobre una visión metodológica relacional puede caber el apoyo de varios autores pero entre ellos corresponde aquí recordar a Bourdieu (por ejemplo, Bourdieu y Wacquant, 2014). El conocido autor, afirmaba en su perspectiva metodológica que las problemáticas sociales –como las que encierra el territorio estudiado– deben ser examinadas en las conexiones que se generan. Además, las propias categorías o herramientas de abordaje del autor expresaban esta concreción relacional. Y llevado a nuestro caso significa que no era posible pensar, por ejemplo, la construcción de subjetividades colectivas en el territorio metropolitano estudiado, sin pensar previamente cómo dinámicas globales del capital se habían articulado en las tramas locales para configurar una arrolladora dinámica socioeconómica.

Sobre el segundo punto, referido a la teoría, cabe recordar que se articularon al menos cinco ejes temáticos en los que confluían importantes cargas teóricas. Estos fueron: el de transformaciones globales y dinámicas territoriales ya que permitió abrir planos de análisis sobre cómo el capital global actúa desestabilizando ensamblajes anteriores; el de la acumulación sobre ciudades, regiones metropolitanas y procesos de metropolización, focalizando esto en América Latina y permitiendo abrir posibilidades de comparación con otros casos, el eje de las aproximaciones sobre urbanizaciones cerradas y procesos asociados: segregación, gentrificación, socialización *burbuja* y otros conceptos que permitieron abrir planos de observación sobre la generación de *universos sociales cerrados* y expresiones de desigualdad y fractura social, el eje del concepto de dominación para la captación de viejas y nuevas formas en que el capital actúa sobre el territorio para desconflictivizarlo y finalmente el eje de debate sobre clases sociales (concepto claramente relacional en relación a la operación de estratificación social) y su expresión a efectos de «espacializar» también la desigualdad social. Como se señaló antes, hay también aquí una «tensión» que se produce entre lo encontrado y las herramientas que hacen posible lo observable.

En cuanto al tercer punto, la idea de conciencia de la investigación que colocamos apunta a la problematización de la realidad observada y desarrollo de preguntas sin quedar atrapados ni en el nivel meramente descriptivo ni en un despliegue de posibilidades sin fundamentación. En este sentido, retomamos elementos que desarro-

lló Hugo Zemelman ya en la década del noventa (por ejemplo, 1994, 1996) pero le colocamos algunos énfasis y giros propios en la necesidad de reflexionar sobre los problemas de captación de la realidad cuando se estudian sujetos y procesos sociales (Falero, 2011).

En esa línea decimos que se debe tener conciencia de la investigación para que un concepto adquiriera capacidad de visualización de lo real y también de lo potencial, pero al mismo tiempo ser cuidadoso de no sobreimprimir capacidades o atributos que el investigador «quiera» encontrar. Hace a la guía de lo que polémicamente designamos como *objetividad* (aunque está claro que no se trata de *neutralidad* como ya se mencionó).

Este es el punto de inflexión que separa los requerimientos de la investigación de lo social, del simple vuelo de la imaginación o de quedar atrapado por la sensibilidad y la intuición. La conciencia de la investigación se expresa en cómo se organiza la aprehensión de la realidad y es cristalizada en un producto. Implica, entre otras cosas, un claro perfil teórico-metodológico que asuma la importancia ordenadora de los conceptos para el análisis de un proceso social.

Pero también se habla de conciencia de la investigación en otro sentido ya aludido. Frente a posturas mecánicas o rutinarias de quedarse en lo meramente descriptivo o incluso explicativo pero en forma medida, limitada, contenida, propusimos el desarrollo permanente de preguntas, de permanente reflexión sobre los hallazgos, de postura de cuestionar lo encontrado o lo no encontrado.

Todo esto supone un proceso de elaboración complejo pero enriquecedor. En suma, se trata de la conciencia de investigación también por la postura de trascender lo dado y lo posible y reflexionar sobre cursos sociales o alternativas cerradas, ocluidas o limitadas. La dominación también se expresa cuando los agentes no llegan a visualizar posibilidades alternativas a las existentes o presentadas. Esto no quiere decir que aquí y allá no aparezcan resistencias, pero era preciso reflexionar y captar cómo se configuró un «sentido común» de lo establecido. Y esto estuvo presente a lo largo de la investigación, casi se puede decir en forma obsesiva, y se plasmó en las periódicas reuniones del equipo de investigación.

Finalmente, el cuarto punto alude a un tema complejo porque asume la capacidad de apertura a formas de construir conocimiento que, para una parte de la academia que se comporta como un conjunto de sacerdotes que controlan posibles herejías de su fe, puede

quedar por fuera de los parámetros habituales y se relaciona con la generación de puentes entre lo que puede denominarse campo popular –es decir ese espacio social que integran organizaciones y movimientos sociales– y el campo académico.

Es un tema complejo que por tanto aquí apenas se esboza (Fale-ro, en prensa), pues supone la disposición a entrar en un territorio de límites imprecisos que depende de la situación concreta. En el caso de la investigación desarrollada, la particularidad es que no estamos hablando de un territorio con colectivos fuertes capaces de desarrollar visiones alternativas sobre lo dado y lo que está dándose. Esto no quiere decir que no exista un tejido social (en los distintos epicentros del territorio estudiado) con distintas experiencias de lo colectivo.

Sin embargo, aun en estos casos (de ausencia de colectivos fuertes de actuación sistemática) es posible apostar a una visión teórico-metodológica que se abra, que se direcciona en lo posible hacia una coproducción de conocimiento si se asume en toda su dimensión el problema de captar y asumir articulaciones posibles con sujetos sociales. Es decir, se trata de pensar articulaciones entre organizaciones directa o indirectamente involucradas (en un territorio muy heterogéneo y desigual) y sus prácticas, con actores del campo académico y sus prácticas, para beneficio mutuo, en un espacio que debería hacer cada vez más visibles repertorios de actuación.

Coproducción de conocimiento puede verse entonces como una dirección posible más allá de que se concrete o no. Significa que lo que la universidad aporta es también de utilidad para organizaciones y movimientos sociales y a la vez estos tienen la capacidad de abrir preguntas y campos de observación a los investigadores, cuestionar la realidad y el papel de la academia, imaginar y delinear temas de investigación en función de problemáticas que solo los actores conocen en sus lógicas más profundas. En ese sentido, la investigación convocó a sindicatos y organizaciones sociales que potencialmente podían desplegar sus inquietudes.

Y así como cabe la inquietud ya expresada sobre la miopía de algunos procedimientos académicos para trabajar sobre lo social, aquí también cabe la pregunta de si tales agentes son capaces de captar las potencialidades de lo que una investigación puede aportar. Esto no debe disimularse porque hace a la realidad social actual, pero concretarlo requiere un horizonte temporal importante.

Además, evidentemente supone un encuentro entre racionalidades diferentes. Un encuentro que no puede significar la reabsorción de una racionalidad del campo popular por el campo académico bajo supuestos de cientificidad, pero tampoco la dependencia del segundo sobre requerimientos del primero. Otro frágil equilibrio.

La apuesta a coproducir y la tensión de una investigación *mititante* o *participativa* (cabe aquí una discusión terminológica sobre contenidos, alcances y eventuales diferencias que omitimos) significa también entonces capacidad de imaginar aproximaciones donde no se generen subalternidades de uno con otro. Y esta es una cuestión compleja que varía en función del contexto. Se puede decir que es un equilibrio siempre precario. Lo que es fundamental es pensarlo como un beneficio para ambas partes. Dentro del equipo siempre apareció la discusión (que hace el asumir la integralidad) en cuanto a cómo posicionarse en tal sentido.

La investigación siempre navegó en esa tensión de integrar pero también trascender las condiciones generales de producción de conocimiento. Y si no era posible concretar la coproducción, también se trataba de difusión de los productos esperados de la producción académica y de la reflexión acerca de los dispositivos que separan al investigador de otros involucramientos.

En suma, puede decirse, cerrando este apartado, que la apuesta nunca fue desconocer u oponerse en un sentido confrontativo a lo que puede llamarse una *investigación académica clásica*, sino siendo consciente de sus límites, adoptar la postura de abrir otros campos de actuación posibles con otros actores y que el proceso fuera más allá de los objetivos estrictos. Porque también de eso se trata cuando se habla de integralidad, de dejarse sorprender por otras posibilidades que se abren a medida que las conexiones con organizaciones sociales y estudiantes de distintos campos disciplinarios se desarrollan.

### **Punto ciego: lo válido aunque el otro no lo vea. Identificación de formas de dominación y ¿después qué? Apuntes desde una perspectiva crítica**

Como antes expresamos, el estudio previo realizado por uno/a de nosotros/as en Zonamérica, junto con la actividad de extensión y enseñanza en uno de los barrios populares de la zona y el contacto con una de las comisiones vecinales, posibilitó un primer acercamiento a las formas de intervención de las empresas y de los barrios priva-

dos en el territorio, en un espacio geográfico donde la desigualdad social se hace evidente dada la contigüidad entre *countries* y barrios populares.

Nuestra perspectiva crítica en torno a los procesos sociales desplegados a partir de las transformaciones territoriales experimentadas en los últimos años nos llevó a concebir esas formas de intervención como manifestación de las relaciones de dominación entre los actuales modos de acumulación del capital (empresas transnacionales en su articulación global, nacional, local) y los barrios privados por un lado, y los barrios populares aledaños y las organizaciones sociales de base, por otro. En el primer caso, asistimos a acciones enmarcadas dentro de la Responsabilidad Social Empresarial consistentes en el apoyo financiero a proyectos sociocomunitarios gestionados por organizaciones vecinales destinados a abordar problemas vinculados a la población más vulnerable de la zona. En el caso de los barrios privados, además de acciones tendientes a resolver problemas cotidianos de sus vecinos de barrios populares (construcción de un salón de uso común, instalación de una policlínica y de un centro de atención a la primera infancia, entre otras actividades de beneficencia), el hecho de que varios habitantes de estos últimos trabajaran en los *countries* en tareas domésticas o de servicios (construcción, jardinería, mantenimiento) se constituía en un aspecto central dados sus efectos en términos de dependencia y control.

Ahora bien, ¿para quién esto se constituye en problema?, ¿quiénes son los actores interesados en los resultados de nuestro estudio? El problema tal como lo formulamos no necesariamente era compartido por quienes en esa relación quedan colocados en el lugar de dominados: habitantes de barrios populares contiguos a los barrios privados, trabajadores en ellos que residen en la zona, comisiones vecinales y otros vecinos activos. ¿Cómo interpretar la distancia entre nuestras percepciones? Creemos que la ausencia de daños ambientales evidentes (a diferencia de otras experiencias de intervención del capital transnacional en el territorio que tienen en lugar en nuestro país), más la promesa de nuevas fuentes laborales (aunque incumplidas o cumplidas en forma muy parcial), más el apoyo financiero para proyectos que llevan adelante las organizaciones de base, más un proceso de urbanización decodificado en términos de «progreso» para la zona, tiene como resultante la naturalización de la desigualdad social, la conformación de subjetividades agradecidas<sup>3</sup> y el amortiguamiento

---

3 Los términos *subjetividades agradecidas* y *sujeto de agradecimiento* son emplea-

o la inhibición de conflictos. Se trata de una forma de dominación que perdura en el tiempo y que tiene lugar de manera gradual y amortiguada, a diferencia de otras experiencias en la región en que se desarrollan acciones violentas y represivas con el fin, por ejemplo, de desplazar a la población que podría obstaculizar la instalación de las empresas, o que simplemente resultan una molestia para los habitantes de los countries (Falero *et al.*, 2017). Así, los intereses de las clases dominantes vienen a acoplarse con un discurso de «ganar-ganar» que formulan los actores gubernamentales (en el sentido de fomentar la inversión y exigir a las empresas que contribuyan con mejoras en la zona) y con la posición que adoptan los sectores populares en el desarrollo de estrategias para su propia reproducción.

¿Es que no hay conflicto y resistencia a la dominación o que la forma de abordar el problema no nos permitió visualizarlo? ¿Es que se trata de dependencia y sumisión o de la puesta en juego de estrategias de sobrevivencia? ¿Cómo evitar el riesgo, cuando partimos de posicionamientos políticos explícitos y definidos en torno al problema, de obturar las posibilidades de encontrar lo inesperado? ¿Cómo tender puentes entre la inevitable externalidad desde la que investigamos y la posición de quienes desarrollan su vida cotidiana en la zona de estudio?

Estas interrogantes nos acompañaron durante todo el proceso ante la preocupación por investigar en relación a problemas relevantes para los directamente involucrados y por la «utilidad» de sus resultados y su contribución a cambiar realidades injustas. Es que en nuestras trayectorias académicas hemos privilegiado la producción de conocimientos en torno a temáticas sensibles para los sectores subalternos a partir de la interacción con ellos y de la construcción conjunta

---

dos por Silvia Duschatzky y Patricia Redondo (2000). Si bien las autoras no definen esos términos en forma precisa, refieren con ellos a la productividad simbólica de las formas de asistencia territorializada y focalizada que adoptan las políticas sociales a partir de la década de los noventa del pasado siglo, las que se sostienen en una clasificación de la población en función de sus déficit. Los sujetos de la política quedan colocados así, del lado de la carencia, la necesidad, la desventaja o la privación, lo que limita sus posibilidades de enunciación y la configuración de identidades colectivas. Nuestra experiencia en programas focalizados (IPRU, 2017) da cuenta que esa construcción de sujeto redonda, frecuentemente, en expresiones de agradecimiento hacia los operadores sociales obturando la emergencia de disidencias o conflictos. En nuestra investigación, esto es observado en relación a los representantes de las empresas y de los barrios privados a partir de sus intervenciones en el territorio. Los sectores dominantes varían, pero los efectos parecen ser similares.

de los problemas de investigación. Hemos estudiado en mayor medida temáticas relativas a la pobreza y a los sufrimientos concomitantes, que a sus condiciones de producción y permanencia en el marco de las relaciones de dominación que la sostienen. Muy escasamente nos hemos aproximado a investigar los sectores dominantes para conocer y comprender sus prácticas, sus discursos y sus lógicas de acción. Claro está que tampoco estos sectores se interesarían en los resultados de nuestra investigación.

Es así que, durante el proceso de trabajo, salimos a la búsqueda de posibles interlocutores interesados en el problema formulado y en nuestros eventuales hallazgos. A sabiendas de las medidas para estimular y promover la sindicalización que venía implementando el movimiento sindical en las zonas francas y del peso relativo en el marco de las empresas instaladas en la zona de algunos rubros laborales (como por ejemplo los vinculados a la industria química), contactamos con algunos sindicatos. Del mismo modo, en tanto entendemos que lo que está en juego en las transformaciones territoriales que constatamos, entre otras cosas, es el derecho a la ciudad, establecimos comunicación con algunos referentes del movimiento cooperativo de viviendas. En ninguno de los dos casos logramos la interlocución esperada. Si bien entre los trabajadores se expresó la preocupación por la sindicalización en las zonas francas y en los barrios privados (sobre todo en relación a las trabajadoras domésticas), lejos de encontrarnos con lecturas críticas vinculadas a las dinámicas observadas en el territorio de investigación, la respuesta fue de preocupación por lograr capacitar a los trabajadores para responder en forma acorde a los requerimientos de las empresas. En el caso del movimiento cooperativo de vivienda, identificamos cierto deslinde del asunto en tanto no involucra en forma directa las experiencias y luchas que vienen desarrollando.

Ahora bien, entendemos que el hecho de no formular una investigación como producto de un proceso dialógico con los actores involucrados no la hace menos válida, claro está, siempre que ello sea producto no de una omisión de los/as investigadores/as, si no de la naturaleza de los fenómenos estudiados o de los procesos sociohistóricos involucrados. Claramente, los procesos sociales que se vienen generando en el territorio de estudio son construidos, incluso más allá de los directamente afectados, como parte de un modelo de desarrollo entendido como deseable y de unos efectos, como el de la desigualdad, comprendidos como inevitables y para algunos, fuera del alcance de sus posibilidades de incidencia. En tal caso se tratará

de amortiguarlos. Creemos que, en primer lugar, el desafío es hacer visible lo invisible, tanto en lo que refiere a la agenda académica como a la política.

En relación al campo popular y a las organizaciones sociales, la experiencia realizada durante el año 2017 en el marco de un curso de educación permanente «Abordajes territoriales en contextos desiguales» del PIM en la que los hallazgos de la investigación fueron integrados, nos aporta una pista de la pertinencia de esos espacios, no tanto en términos de capacitación como ha sido concebida tradicionalmente, sino como oportunidades de diálogo sobre los problemas estructurales que nos ocupan. Sin lugar a dudas, las posibilidades de dar continuidad a acciones de extensión universitaria en el territorio (particularmente en los barrios populares), posibilitaría formas de interlocución que enriquecerían la comprensión de los procesos analizados.

### **Qué resultó de la investigación y su relación con la integralidad**

Una novedad de la investigación resultó en el estudio sobre la riqueza para entender la trama específica de dominación que se genera en el territorio. Podemos encontrar un gran número de investigaciones y procesos de intervención centradas en las clases populares, ríos de tinta han corrido en intentar explicar las relaciones de las clases trabajadoras, sus formas de organización y acción social. Lo novedoso aquí planteado es el intento de analizar las estrategias de dominación de las clases dominantes desde su seno. Esto nos llevó como equipo a entrevistar a representantes de zonas francas, desarrolladores e integrantes de comisiones de propietarios de barrios privados, entre otros.

El estudio de los procesos de dominación tuvo una vuelta de tuerca, no solo se intentó analizar los impactos subjetivos de la misma en los barrios populares, la percepción de los enclaves y barrios privados, sino que buscamos entender las lógicas de dominación desde el diseño mismo que las clases poseedoras configuran.

El resultado de la investigación en este sentido radicó en un proceso formativo para el equipo en el estudio de las dinámicas de dominación social desde distintos lugares, en particular las estrategias que toma la clase dominante para desconflictivar a los sectores populares y generar lo que mencionábamos como *subjetividad agradecida* en la cual las clases populares aprueban y agradecen la inserción de los enclaves y barrios privados por los beneficios secundarios que

traen para los barrios, una especie de visto bueno a la lógica del ‘«derrame»’. El impacto subjetivo de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) dentro de la estrategia de dominación de las clases dominantes tiene como objetivo justamente este elemento: pacificar la reacción de las clases populares ante la privatización y cierre de los espacios.

Este elemento presenta una novedad dentro de los estudios académicos de la dominación social, donde buscamos no hacer responsables a las clases populares por su propia desmovilización sino entender la compleja trama de pacificación que se encuentra en la estrategia de dominación sutil, la cual a su vez tiene el fomento del Estado mediante la promoción de la RSE en la lógica de *derrame* de los enclaves privados hacia los sectores populares. Cierta sorpresa por la asunción discursiva acrítica del Frente Amplio de este tipo de intervenciones, a nivel nacional, departamental como local, se fue transformando en una síntesis de actuación política en los hechos.

Las dificultades radicarón en la complejidad de nuestro objeto de estudio, por un lado el análisis del capital y las clases dominantes, lo cual nos llevó a diseñar nuevas categorías para entender las estrategias de domesticación, como por ejemplo dominación sutil. Por otro lado la dificultad de no encontrar sujetos organizados dentro de los barrios populares, que tuvieran un análisis de la dinámicas de cierre y privatización y pudieran establecer una crítica a ese proceso. Esto llevó al equipo a una serie de discusiones sobre cómo entender el propio proceso de la dominación y las resistencias o críticas que aparecieron aisladamente durante las entrevistas realizadas. Intentamos avanzar en discusiones sobre la compleja trama de dominación en el territorio, sin negar las posibles críticas o resistencias que surgieron, aunque las mismas no provinieron de espacios de organización colectiva.

La novedad en términos metodológicos consistió a su vez en la investigación de determinados procesos sociales sobre los cuales no existían elaboraciones previas. Las dinámicas de dominación estudiadas y las profundas transformaciones territoriales observadas, entre otros elementos, no habían sido objeto de anteriores investigaciones. Esto llevó al equipo a realizar una propuesta innovadora para intentar entender las dinámicas del territorio.

Otro elemento de suma riqueza para el proceso de investigación fue la incorporación de la misma en distintos procesos formativos. Se incorporaron estudiantes de las disciplinas de Psicología, Sociología, Geografía y Arquitectura. Este elemento fortaleció a la investigación

como espacio formativo en herramientas metodológicas, en aspectos teóricos, en problematizar las complejidades de un proceso de investigación sobre las relaciones de dominación y además significó un aporte a consolidar a las y los estudiantes como investigadores, dentro de un modelo de investigación crítico con interés por el uso social del conocimiento.

Además de la integración de tales estudiantes como pasantes, existieron diversas experiencias en formación de grado, posgrado y seminarios, entre ellos están: el curso de grado «Técnica de Atención Comunitaria» en el Plan de Estudios 1988 de Facultad de Psicología, otro curso de grado fue «Geografía Urbana» y «Geografía Rural» en Facultad de Ciencias, el curso de posgrado «Territorio, sujetos y subjetividad» en el marco de la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología, abierto además a estudiantes de posgrado de Humanidades y Veterinaria, y el curso de formación permanente «Abordajes territoriales en contextos de desigualdades» llevado a cabo en el Programa Integral Metropolitano (PIM) con participación de parte del equipo de investigación.

Por otro lado, el proceso de investigación ha dialogado con tesis de grado<sup>4</sup>, maestría<sup>5</sup> y doctorado<sup>6</sup>. Se ha generado así un enriquecimiento mutuo, visibilizando la vacancia de análisis académico en torno al problema de estudio y generando puentes con los actores locales para favorecer entrevistas y aproximaciones, lo cual nos permitió participar en audiencias públicas a nivel local, trabajar con el material extraído de los diarios de campo, entrevistas en profundidad y entrevistas etnográficas de los estudiantes de Facultad de Psicología.

Estos elementos nos permiten pensar la articulación que tuvo la investigación con las demás funciones universitarias, por un lado con la enseñanza, ya que se intentó generar procesos formativos que permitieran un diálogo enriquecedor con estudiantes de grado y posgra-

---

4 Tesis de grado en Sociología de Claudia Barboza «La Responsabilidad Social Empresarial en la intervención del tejido social: El caso de Colonia Nicolich», tutor: Dr. Alfredo Falero. Montevideo: FCS Udelar, 2012.

5 Tesis de maestría en Estudios Contemporáneos de América Latina de Marcelo Pérez, «Barrios privados y sectores populares en el Cono Sur: algunas formas de dominación territorial. Análisis a partir del estudio de dos casos en las regiones metropolitanas de Montevideo y Santiago de Chile», tutor: Dr. Alfredo Falero. Montevideo: FCS, Udelar, 2015.

6 Las tesis de doctorado de Alicia Rodríguez en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de Marcelo Pérez en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), las cuales se están llevando a cabo en el presente.

do. Las novedades que aporta la investigación intentaron conectarse con el aprendizaje en las disciplinas de Psicología, Geografía y Sociología. Mediante estos elementos la investigación pudo articularse con procesos de formación de grado y posgrado de distintos estudiantes.

La articulación con la extensión universitaria fue un punto de tensión durante la investigación. En varias ocasiones el equipo deliberó sobre la viabilidad de generar un proceso de intervención en los barrios de la zona. Una intervención dentro de la metodología de la extensión se veía favorable por un lado para la investigación, en tanto permitiría una mayor aproximación a los sujetos de los barrios populares y por otro lado se establecía como un espacio potencial para generar procesos de problematización colectiva sobre las transformaciones en el territorio. Sin embargo, debido a los recursos con los que contaba el equipo esto fue inviable, en términos materiales no existía la posibilidad de sostener la investigación, su articulación con la enseñanza y además un proyecto de extensión.

No obstante, la apertura y búsqueda constante del equipo de investigación de dialogar con distintos actores sociales y académicos permitió de todos modos que otros equipos de la Udelar se acercaran al territorio. A partir de la identificación de la problemática de sindicalización de las trabajadoras domésticas de los barrios privados que viven en Aeroparque (barrio popular inmediatamente aledaño a los barrios privados de Altos de La Tahoma, Lomas de Carrasco y Carmel), se entablaron diálogos con el Sindicato Único de Trabajadoras Domésticas (SUTD), lo cual permitió tejer a fines de 2016 un trabajo con un equipo de Facultad de Psicología, Facultad de Derecho y el PIM que entabló relaciones con la filial de Barros Blancos del SUTD. En este marco se pudieron realizar algunos talleres en la escuela n.º 58 de Aeroparque, en conjunto con mujeres del sindicato y madres de la zona, en el mismo se intentó reflexionar sobre las condiciones de trabajo doméstico. En el 2017 se consolidó esta propuesta tras acuerdo aprobado por la CSEAM.<sup>7</sup>

Para concluir este apartado, podemos afirmar que la investigación intentó tejer un proceso desde la integralidad de funciones, generando espacios de formación para estudiantes de grado y posgra-

---

7 El proyecto fue coordinado por los docentes de Facultad de Psicología Karina Boggio, y de Facultad de Derecho Juan Ceretta y cuenta con la participación de la docente del PIM María Cantabrana y estudiantes de Facultad de Psicología y Derecho, titulado: «Trabajo doméstico remunerado y territorio. Una propuesta de intervención en el área metropolitana noreste de Montevideo».

do de diversas disciplinas. Podemos hablar de prácticas integrales en tanto si los docentes integran lo que «investigan con lo que enseñan, si además lo que investigan y lo que enseñan a los estudiantes parte de lo que discuten, aprenden y enseñan con la población» (Tomassino, 2009, p. 10). En este proceso se desarrolló la investigación, generando un diálogo con el conocimiento que se iba forjando y los distintos procesos formativos.

### **A modo de cierre**

Primero, el proyecto de investigación aportó un cúmulo de evidencia y de reflexiones conceptuales (Falero *et al.*, 2017), que creemos colaboran a incorporar una perspectiva crítica sobre los procesos de transformación territorial que se dan en la región noreste metropolitana de Montevideo de la mano del capital y con la anuencia de los gobiernos (en sus tres niveles: nacional, departamental y municipal), una especie de oda al paradigma del «ganar-ganar» del «capitalismo inclusivo». En particular, el área permite ver la traducción local (Socoloff, 2013) del capital global, describir el campo de posiciones que se da en relación a las transformaciones territoriales –en el sentido de Bourdieu (2001)– y comprender algunas de las relaciones sociales que se dan en ese lugar a partir de estos procesos de exclusión social. Se expresó la ausencia de conflicto explícito como un efecto que tiene que ver entre otros elementos, con la intervención social de los sectores dominantes a través de formatos de responsabilidad social y caridad que desalientan la movilización y producen formas de *subjetividad agradecida* en los sectores populares aledaños a los cuales el *derrame* del modelo parece no alcanzar –más allá del consenso social latente, de que urbanidad es igual a progreso/modernidad–.

Segundo, el proyecto, como se dio cuenta a lo largo del texto, interpela tanto las formas de concebir a la universidad es sus formas fragmentadas como las maneras y sentidos en que se produce conocimiento. La integración de funciones durante el proyecto fue un punto de partida y una constante en el proceso, donde se fueron combinando las necesidades del abordaje del objeto y el trabajo con los sujetos como dispositivos institucionales que se iban construyendo a la interna de las partes de la institución. El listado presentado en el apartado anterior es concluyente con la búsqueda y sobre todo con la necesidad de construir un programa de investigación (y) extensión a mediano plazo, para que las instancias de enseñanza se articulen y ajusten a los tiempos curriculares.

Las maneras y sentidos de la producción de conocimiento, incorporando tanto el sentido de para quiénes es importante lo que estudiamos como las posibilidades de hacer parte a los sujetos colectivos en dinámicas de coproducción, nos llevaron a profundizar las discusiones sobre los tipos de investigación participativa (o con participación) y las condiciones necesarias para desarrollar una praxis genuina de investigación rigurosa en lo académico y lo social.

Por último, creemos que esta experiencia se debe, por la riqueza de información obtenida (conocimiento situado) como por los aprendizajes extraídos, tanto al intercambio con diversas organizaciones sociales con horizontes comunes de transformación social como con equipos universitarios de la región, lo cual sin duda nos permitirá repensar la investigación de las transformaciones territoriales y sus alcances en nuestras acciones extensionistas. Plantearse esquemas disruptivos en instituciones normalizantes y bajo lógicas productivistas, realizar acciones contrahegemónicas en escenarios de aparentes consensos políticos desarrollistas y construir otras formas de producir y legitimar socialmente el conocimiento; es sin duda, un proceso tan arduo como necesario en la construcción de una universidad bajo el ideario latinoamericano.

## Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2001). *Estructuras sociales de la economía*. Traducción: Horacio Pons, 1.ª edición. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- , WACQUANT, L. (2014) [1992]. *Una invitación a la Sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- FALERO, A. (2011). La importancia de recuperar el estudio de procesos sociales. Algunas implicaciones teórico-metodológicas, trabajo contenido en *El Uruguay desde la Sociología IX*, Montevideo: Dpto. de Sociología - FCS, pp. 99-128.
- FALERO, A., PÉREZ, M., RODRÍGUEZ, A., DA FONSECA, A., CERONI, M., LOMBARDO, C. y BLANCO, V. (2017). Informe presentado a CSIC de los resultados de la investigación I+D «Territorio controlado: formas de intervención y dominación en la región noreste metropolitana de Montevideo» (2015-2017). Montevideo: Udelar.
- FALERO, A., PÉREZ, M., RODRÍGUEZ, A., DA FONSECA, A. y CERONI, M. (2014). Proyecto I+D presentado a CSIC «Territorio controlado: formas de intervención y dominación en la región noreste metropolitana de Montevideo». Montevideo: Udelar.

- \_\_\_\_\_(2012). Preproyecto de investigación «Tejido social, acciones colectivas y dinámicas de segregación en el área de influencia de las rutas 8 y 101». Documento de Trabajo del Programa Integral Metropolitano. Montevideo: Udelar.
- FOLADORI, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente, *Meio Ambiente e Desenvolvimento*, n.º 2. Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- INSTITUTO DE PROMOCIÓN ECONÓMICO SOCIAL DEL URUGUAY (2017). *Arte y Parte. Sistematización de prácticas y experiencias en clave de participación*. Montevideo: IPRU.
- KAPLÚN, G. (2004). Indisciplinar la Universidad. Quito: [s.d]. Disponible en <<http://gcriticolatinoamericano.googlepages.com/gkaplun.pdf>> [acceso 24/02/2011]
- LEFEBVRE, H. (1983). *La revolución urbana*. Madrid: Editorial Alianza.
- MUÑOZ, A. (2016). Producción de conocimiento, proceso y acción con organizaciones sociales. En AA.VV. *Producción de conocimientos en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, Espacio Interdisciplinario, Udelar. Montevideo: Red de Extensión, pp. 81-88.
- REBELLATO, J. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Ed. Nordan Comunidad.
- RODRÍGUEZ, A. (2012). Aportes de la Psicología Comunitaria al campo de las políticas públicas sociales: El caso de Uruguay. En J. ALFARO, A. SÁNCHEZ y A. ZAMBRANO (Eds.), *Psicología comunitaria y políticas sociales: Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós, pp. 111-146.
- \_\_\_\_— y RUDOLF, S. (2012). Construcción del ambiente residencial: historias singulares de asentamientos, desalojos y realojos. Montevideo: Udelar- CSIC (Biblioteca plural).
- SOCOLOFF, I. (2013). Polos, distritos y enclaves en Buenos Aires. De la pedagogía del inversor a la 'inflación' de los precios del suelo. En J. MARÍN (comp.) *Dentro de La ciudad empresa. Espacios, ciudadanos y derechos bajo lógica del mercado*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- SUTZ, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En AA.VV. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, n.º1. Montevideo: Extensión Libros, pp. 43-60.
- TOMMASINO, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación, trabajo publicado en los Anales del «III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

- \_\_\_\_\_, RODRÍGUEZ, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En AA.VV. *Integralidad: tensiones y perspectivas* Cuadernos de Extensión n.º1. Montevideo: Extensión Libros, pp. 19-41.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/ El Colegio de México.
- \_\_\_\_\_. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Círculos de reflexión latinoamericana en Ciencias Sociales. Cuestiones de teoría y método*, Suplemento n.º 45, Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México: El Colegio de México.



Ilustración de Ismael Figoli



# Movimientos barriales y expresiones de la cultura en Punta de Rieles y Villa García: desafíos de las prácticas universitarias en el noreste montevideano

María Elisa Cabo, Martín Caldeiro,  
Camilo Rodríguez, Valentín Trinidad

## 1. Introducción

Por medio de este artículo nos proponemos reflexionar sobre el proceso desarrollado, durante 2014 a 2017, por el Espacio de Formación Integral (EFI) «Movimientos barriales y expresiones de la cultura en Punta de Rieles y Villa García»<sup>1</sup>, visibilizando algunas tensiones que como equipo docente hemos identificado. El propósito se ha centrado en trascender los niveles de articulación entre servicios en pos de construir objetivos de trabajo en común, desde las diferentes propuestas implementadas en un mismo territorio y con perspectivas teórico-metodológicas con varios puntos de encuentro.

Este EFI es producto de un acuerdo entre el Programa Integral Metropolitano (PIM), Facultad de Ciencias Sociales, a través del Departamento de Trabajo Social y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), desde el año 2014, dando continuidad, con un enfoque *integral*<sup>2</sup>, a procesos de extensión y prácticas integrales que se desarrollan desde el año 2008 en la zona geográfica eje ruta 8-Camino Maldo-

---

1 La Resolución del Consejo Directivo Central (CDC) en octubre de 2009 aprueba la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI) como ámbitos para la promoción de prácticas integrales. La creación de estos espacios supone avanzar en la construcción de una estructura que inserte curricularmente en las diferentes carreras universitarias prácticas que puedan articular al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades que integren las funciones de enseñanza, investigación y extensión (SCEAM. 2010, pp. 18-19).

2 La idea de *integralidad* en la Universidad de la República contiene tres conceptos que se relacionan y retroalimentan entre sí: la integración de funciones de enseñanza-investigación, la interdisciplinariedad y la participación protagónica de los actores (universitarios y extrauniversitarios).

nado, a través del equipo docente territorial del PIM, integrándose en 2010 Educación Física desde el EFI «Espacio público y prácticas lúdicas», y Trabajo Social desde 2011 a través del proyecto integral «Sujetos colectivos y organización popular».

Los objetivos que nos hemos trazado como equipo universitario se relacionan con contribuir a los procesos de integración y organización barrial en esta zona, abordando ejes como: identidad, memoria colectiva, juego desde las distintas expresiones de la cultura barrial; y el abordaje colectivo de las necesidades y problemáticas que se expresan en los barrios.

Consideramos de suma relevancia efectuar un análisis y caracterización de los principales cambios socioeconómicos territoriales suscitados en estos espacios y el impacto en el cotidiano del conjunto de colectivos barriales/vecinales que los habitan. Conllevando, indefectiblemente, a nuevas tensiones y desafíos a nivel de las prácticas universitarias en territorio.

## **2. Cambios territoriales y sus impactos en la ciudad de Montevideo**

Las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales enmarcadas en el modelo económico y político neoliberal, operadas en los países de la región, nos interpelan y obligan a reconocer los efectos en los modos en que este modelo impacta tanto a nivel social como espacial. Justamente, Montevideo no ha sido la excepción, asistiendo a un incremento de los niveles de desigualdad así como a nuevas formas de exclusión y segregación socioeconómica territorial (Trinidad, 2012, p. 55).

En efecto, en Montevideo se vislumbra la división entre las áreas centrales-costera este y periféricas. Resultando un incremento de la homogeneidad social a nivel de la escala zonal-local-barrial, así como las diferencias; materializada en los procesos de segregación residencial entre los barrios situados en la costa este –donde tienden a localizarse los sectores de ingresos medio-altos y altos en búsqueda de mejores servicios y calidades urbanas–, y las áreas periféricas, constituidas tanto por espacios urbanos formales degradados así como por las diversas expresiones del hábitat informal (Machado, Rocco y Trinidad, 2017).

A lo mencionado, se agrega los cambios suscitados en las formas de uso y ocupación del suelo metropolitano, los cuales han variado de

manera sustantiva, apareciendo nuevas expresiones territoriales materializadas a través de los procesos vinculados a: urbanizaciones residenciales privadas, urbanizaciones precarias, instalaciones logísticas, centros de innovación tecnológica, zonas francas, cementerios privados, nuevos trazados viales, emprendimientos turísticos e industriales, así como iniciativas planteadas en diversos momentos por parte de actores públicos y privados (Bervejillo y Lombardi, 1999).

Es así que es posible vislumbrar un nuevo escenario territorial donde el concepto de accesibilidad cobra suma relevancia, en el entendido que determina no solo si se accede a ciertos servicios o bienes sino también la forma en cómo se logra el acceso a los mismos. La calidad de la vida urbana se vincula no solo con condiciones de vivienda digna, y la posibilidad de acceso de la población a servicios básicos, sino también con el tipo de servicios a los que se accede (Trinidad, 2012).

### **3. Lo barrial ante las actuales transformaciones territoriales: Punta de Rieles y Villa García<sup>3</sup>**

La instauración de la inseguridad económica y laboral durante la década de los años noventa del sigloxx, se potenció con el incremento de la violencia ligada al miedo y la desconfianza, atomizando a la población en los reductos de lo íntimo, inhibiendo vínculos de vecindad y cooperación. Los procesos mencionados impactaron en la sociabilidad y vínculos interpersonales, exacerbando los proyectos individuales y debilitando las capacidades de construcción de lo colectivo. La integración territorial entre los grupos socioeconómicamente diferentes y las posibilidades de convivencia se fragilizaron con expresiones extremas como la discriminación y estigmatización.

A lo mencionado, se adiciona que en un mismo barrio cohabitan antiguos residentes identificados con la zona, poblaciones que llegan en conjuntos habitacionales (algunos de ellos con soluciones habitacionales tan deficitarias como las de los ocupantes irregulares), familias que autoproducen viviendas mayoritariamente precarias, en condición de ilegalidad por ocupaciones de tierras privadas o públicas

---

3 Los datos presentados en este artículo y particularmente los referidos en este apartado, son producto de un trabajo sostenido de producción de información que se ha realizado por parte de los servicios que trabajamos en la zona desde el año 2008. El aporte ha sido a partir de registros de las prácticas estudiantiles, entrevistas con vecinos, reuniones formales desde el dispositivo Encuentro de vecinas y vecinos, entre otros.

y las tradicionales cooperativas de vivienda (Rodríguez, Machado, et al., 2012).

Lo expuesto modifica la función integradora que presenta el barrio hasta tres décadas atrás, la que ha desaparecido, perdiendo su carácter mediador entre el espacio privado y el público. Adicionado a que, lo barrial, adquiere valores ideológicos-simbólicos en la vida cotidiana, tomando muchas veces como fuente los medios de difusión (Machado, Rocco y Trinidad, 2017). Esto habilita procesos de diferenciación, por orígenes o identidades, generando muros invisibles que segregan dentro del territorio segregado, con expresiones de estigmatización muy fuertes. De acuerdo a los datos del mapeo productivo realizado por la Unidad de Relacionamento con el Sector Productivo (URSP) de la SCEAM se destaca que en la zona correspondiente al CCZ 9 se encuentra el 18% de las personas que viven en asentamientos irregulares, lo que involucra según datos de 2009 a 24884 personas.

En dicha investigación se plantea que esta zona del departamento de Montevideo: presenta dos fenómenos, en apariencia contradictorios, conviviendo en el territorio: un desarrollo importante de la inversión y de la actividad productiva, especialmente en el sector industrial y de servicios, y por otra parte, un núcleo de población estructuralmente empobrecido que no se inserta en esa dinámica productiva (URSP y PIM, 2010). Estos fenómenos generan conflictos en el uso del territorio, los terrenos adquieren mayor valor comercial, siendo comercializados principalmente por el sector industrial, de logística y de servicios.

Una de las características de esta zona es la fuerte presencia y convivencia de espacios rurales y urbanos. En el territorio abarcado solamente por el zonal 9, en el año 2000, se encontraba aproximadamente el 10% de la superficie y explotaciones agropecuarias de Montevideo, así como también la misma proporción de trabajadores agropecuarios (Uruguay, 2000). Este no considera la presencia de agricultores urbanos y de todos los niveles de «producción escondida» tanto animal como vegetal en las zonas urbanizadas (PIM-Udelar, 2009; Bellenda, et al., 2006).

### 3.1. *Punta de Rieles*

Este barrio se caracteriza por ser una centralidad de referencia en la zona en tanto cuenta con un centro comercial (servicios financieros y comerciales); servicio de biblioteca y policlínica municipal; cen-

tros educativos de inicial y primaria, entre otros, que se ubican en el eje Camino Maldonado – Ruta 8, km 13. En su alrededor se han ido conformando otros barrios como: Nueva España, La Chancha, Nuevo Punta de Rieles y Los Hornos, entre otros. A nivel cultural y artístico se destaca el desarrollo del carnaval popular, que ha sido desde sus inicios un nucleador de vecinas y vecinos, como en tantos otros barrios de Montevideo. Algunas de las preocupaciones sentidas tienen que ver con la oferta educativa, la presencia de servicios y las posibilidades de acceso por parte de jóvenes y adolescentes a los espacios culturales y el empleo.

A su vez, en Punta de Rieles, encontramos el Colectivo Espacio Plaza, cogestionado por vecinos-as y por la organización de la sociedad civil «El Abrojo». El colectivo de Espacio Plaza promueve actividades deportivas, recreativas, tareas de acondicionamiento, así como un proceso participativo para decidir proyectos para dicho espacio.

### 3.2. *Villa García*

Es una unidad territorial que se extiende desde el km 16 hasta el km 22 de la Ruta n.º 8, límite departamental entre Montevideo y la ciudad de Barros Blancos (departamento de Canelones). Actualmente se considera como territorio con dinámicas de cambio e intereses encontrados, en este sentido se puede citar la instalación de Zonamérica en 1991, como centro de empresas de la zona franca más grande del país lo que ha sido controversial y contradictorio para los residentes del lugar. Visualmente existe un gran contraste entre el barrio y Zonamérica, tanto paisajísticamente como de servicios. A modo de ejemplo, Zonamérica tiene paradas de ómnibus cerradas con vidrio, dentro del complejo existe saneamiento, luz, agua potable y calles de asfalto. También presenta servicios comerciales como restaurante, salón de fiesta, hotel y club deportivo (solo quienes trabajan allí pueden acceder a estos servicios). Asimismo, en los últimos años, la zona en que se encuentra Villa García ha sido modificada por inversiones públicas y privadas con una infraestructura de alcance metropolitano y nacional, como los son el anillo vial perimetral de Montevideo y el estadio del Club Atlético Peñarol. Históricamente, Villa García fue utilizada como «ciudad dormitorio» y empero, fundamentalmente, a partir de la crisis económica del país en el año 2002, la población ha crecido significativamente. Se destaca la presencia de personas del interior del país que en búsqueda de trabajo se han trasladado a la capital aumentando

así la conformación de asentamientos irregulares. La población se fue asentando tanto en los costados como hacia el interior de Ruta 8.

En relación a la propiedad de los terrenos, en algunos casos pertenecen a privados<sup>4</sup>, otros continúan siendo patrimonio de la curia y una gran extensión ha sido adquirida por Zonamérica para su instalación.

Villa García está subdividida a su vez en un conjunto de barrios que presentan diferencias en los orígenes históricos de cada uno. La mayoría son asentamientos irregulares y sufren el problema vinculado a la propiedad de la tierra, ya que algunos se encuentran asentados en zonas consideradas «rural protegida» y otros en terrenos privados.

La zona cuenta con servicios de transporte, salud, educación y comerciales; empero las centralidades comerciales y de distintos servicios a la población como centros de salud e instituciones educativas están ubicadas sobre el eje de la ruta 8, encontrando tres grandes centralidades (en el km 16, 19 y 21). Asimismo existe un acceso diferencial a los mismos debido a que algunos barrios están más próximos a la ruta y otros están más lejanos. Cabe precisar que los servicios y equipamientos presentes en este territorio no logran cubrir la demanda poblacional. Los espacios públicos, como plazas y/o centros culturales, se desarrollan fundamentalmente por iniciativas vecinales con escaso apoyo de políticas gubernamentales.

En suma, la organización y distribución territorial de los servicios poblacionales en la zona de Punta de Rieles y Villa García presenta grandes dificultades de acceso para sus pobladores. Los servicios de transporte urbanos solo transitan el eje Ruta 8- Camino Maldonado, sin circulación hacia los puntos norte y sur de las distintas subzonas pobladas, donde la población que habita alejada de la ruta queda en una situación de aislamiento. Los caminos por los que deben transitar niños-as, jóvenes y adultos para acceder a los servicios, en su mayoría,

---

4 En la actualidad, los residentes de algunos asentamientos irregulares montevideanos situados en predios privados asisten a procesos de desalojo desarrollados por parte de los propietarios de los mismos. En el territorio donde interviene el EFI, es posible mencionar el caso del asentamiento irregular Don Márquez; lo paradójico de este es que se encuentra emplazado en suelo de uso productivo rural y, en virtud de las condiciones de precariedad urbana en la cuales se encuentra esta población, difícilmente puede ser recuperado para tales fines (productivo-rural) por parte del propietario privado. Denotando, claramente, la intención de este último de recuperar parte del valor monetario de sus predios; también, este tipo de iniciativa se transforman en medios de presión de carácter político a los tres niveles de gobierno (Trinidad, 2017).

se encuentran en estado precario y es notorio que las calles sin pavimentar se deterioran continuamente a causa de las lluvias.

#### **4. Los colectivos barriales del noreste montevidiano: desafíos y tensiones intra e interterritoriales**

En relación a la categoría territorio, García Canclini (1982) lo concibe como el espacio o hábitat donde las personas viven y proyectan su vida cotidianamente. Es desde el espacio territorial que se crean y surgen una variada gama de acciones colectivas con sus propias modalidades de gestión participativa, habilitando procesos de construcción de identidades y pertenencias siendo dos pilares de capital importancia en la creación y fortalecimiento de colectivos sociales.

En efecto, los colectivos barriales de esta zona de Montevideo se caracterizan por ser «grupos de personas que logran construir relaciones sociales de pertenencia, configurando un nuevo espacio social con un sentido capaz de trascender la suma de intereses y racionalidades de los individuos que lo conforman» (Rieiro, 2010, p. 4).

Así en los territorios es posible encontrar una diversidad de sujetos colectivos con distintos grados de organización, formalización, capacidad de presión, demanda y participación. No obstante, los colectivos con los cuales desarrolla su intervención el EFI, se caracterizan por ser:

- Comisiones vecinales o de fomento barrial, con cierta trayectoria, formalización en su organización (en algunos casos con estatutos, personería jurídica), con demandas sobre equipamiento urbano y social y con capacidad de conveniar con el Estado así como de gestionar políticas y servicios comunitarios.
- Comisiones informales o grupos de vecinos/as organizados en torno a una necesidad concreta (en general vinculada a la mejora del hábitat), carente de formalización, con escasa trayectoria y experiencia de participación.
- Redes o agrupamiento de comisiones barriales o actores comunitarios. En general se nuclean para algún objetivo en concreto (convocatoria de la Intendencia de Montevideo a Presupuesto Participativo, demanda de llegada de algún servicio a la zona, organización de eventos recreativos o culturales) siendo liderados generalmente por aquellos colectivos que mayor trayectoria, experiencia y capacidad de presión poseen.

- Vecinos/as organizados, de trayectoria militante, vinculados a los espacios de participación social que aporta el proceso de descentralización municipal (Concejos Vecinales) o representación en espacios institucionales (Machado, Rocco y Trinidad, 2017).

Las reivindicaciones, demandas, capacidades de gestión de los distintos sujetos colectivos están en general mediadas por el accionar Estatal, es decir por las posibilidades que el mismo habilita y los mecanismos que desde él se establecen. Conllevando, en algunos casos a riesgos de desmovilización, cooptación, fragmentación, que esta forma de participación institucionalizada implica, aun en contextos de gobiernos de izquierda o centro-izquierda. Así, por un lado, mediante este tipo de participación se abre la posibilidad de participar en diversos ámbitos de representación social que promueven la explicitación de demandas, la gestión de servicios y el manejo de ciertos recursos (Machado, Rocco y Trinidad, 2017).

Por otro lado, dicha participación tiende a depender de las condiciones que brinda el Estado, siendo muy difícil, en este escenario, generar propuestas que difieran de los lineamientos del mismo. Más aún, establecer condiciones o pautas que puedan poner en riesgo «el apoyo» estatal del cual los sujetos dependen ampliamente para la mejora de sus condiciones de vida (Falero, 2008; Malacalza, 2009).

Un común denominador, que se encuentra presente en los barrios de inserción del EFI, es que se caracterizan por encontrarse en condiciones de precariedad urbana<sup>5</sup>; desarrollando diferentes formas organizativas en cada barrio a los efectos de implementar estrategias reivindicativas de sus derechos ante el Estado. Las principales demandas se centran en el mejoramiento barrial, seguridad en la tenencia de los predios que ocupan, el acceso a los equipamientos y servicios urbanos, entre otros.

En este sentido, es posible vislumbrar que las comisiones vecinales han generado redes con distintas instituciones del Estado para buscar soluciones a las problemáticas de los barrios que conforman el amplio eje de la ruta 8; sin embargo, no todas las comisiones vecinales recibieron la misma respuesta de cada programa e institución, ya que factores como la irregularidad de su emplazamiento, la formalidad de

5 Por precariedad urbana se entiende la condición de la urbanización que se define en función de carencias en conexión/acceso a servicios básicos convencionales, confort en uso del espacio construido, condición de tenencia de la vivienda y lejanía al equipamiento/transporte colectivo (Presidencia, 2007).

la estructura organizativa, las características de sus integrantes y el apoyo de los vecinos y las vecinas inciden en el trabajo y resultados que han desarrollado.

En otros términos, algunas comisiones vecinales han logrado a través del esfuerzo colectivo la regularización del acceso a la tierra y la formalización de diferentes servicios básicos, creación de espacios públicos y construcción de salón comunal. Esto no se dio en todos los barrios por igual, las condiciones de cada barrio y de cada comisión vecinal y el posicionamiento que cada uno tiene frente al Estado hacen a tales diferencias.

Lo mencionado ha conllevado a que ciertas comisiones pierdan el apoyo vecinal por la no consecución de objetivos trazados en el marco de los procesos de negociación con las diferentes instituciones. Esta falta de apoyo no solo quedó intrabarrío sino que se trasladó a nivel de las alianzas y redes de apoyo intercomisiones barriales, que hasta el momento habían logrado importantes logros en materia de servicios y equipamientos.

Este escenario generó que cada comisión desarrolle la *lógica del cazador*, término que utiliza Denis Merklen, a los efectos de referenciar aquel proceso desarrollado por los individuos y colectivos barriales para el acceso a bienes y servicios que carecen (2000, p. 81). En términos de Merklen (2000), la lógica del cazador es la lógica de «cazar» los recursos que el Estado pone a disposición de las clases populares. Esta situación, ahonda aún más aquellas «diferencias iniciales» entre estos espacios barriales, generando verdaderas «islas» de competencia entre estos barrios y/o referentes y colectivos sociales.

Lo mencionado conduce a la dificultad de un nuevo surgimiento y/o hasta consolidación de iniciativas socioculturales colectivas sostenibles a lo largo del tiempo. Estas dificultades de consolidación de colectivos comunitarios de mayor escala se traducen en frustración y rivalidades expresadas hacia esos proyectos barriales que captan frecuentemente a las diferentes expresiones del Estado en Territorio, vía políticas, programas, servicios, entre otros; profundizando las diferencias y resignificando los roles y relaciones asimétricas de poder, pero a nivel de mayor proximidad territorial (Machado, Rocco y Trinidad, 2017).

## 5. Movimientos barriales y expresiones de la cultura en el espacio público: los desafíos de la práctica universitaria en territorio

Las transformaciones descritas en los anteriores apartados, que operan en los territorios y colectivos vecinales/barriales con los cuales nos vinculamos como EFI, nos interpelan y obligan a reconocer sus impactos. Puesto que inciden en los colectivos barriales y en la relación de trabajo que establecemos, determinando en este sentido, las prácticas universitarias territoriales (involucrando docentes y estudiantes). De este modo, el EFI a través de su propuesta, concertada con las/os vecinas/os, ha asumido desde los inicios una responsabilidad en la formación teórico-metodológica, desde la perspectiva impulsada en el período del prorectorado de Tommasino<sup>6</sup>, construyendo docentes y estudiantes una práctica con los colectivos vecinales, que ha perseguido el diálogo de saberes, entre lo académico y el conocimiento que emerge en los barrios. Al respecto, corresponde mencionar que esta práctica tomó una modalidad denominada «Encuentro de vecinas y vecinos de Punta de Rieles y Villa García», donde el punto de partida fue reconstruir las distintas experiencias y trayectorias de participación y organización colectiva que identifica los orígenes históricos de los barrios. Asimismo este espacio ha sido un lugar de negociación y producción, en el proceso de construcción de la demanda entre el colectivo vecinal y la Universidad.

Consideramos importante detenernos en el trabajo efectuado con los colectivos vecinales y su vínculo con la cultura en los espacios públicos existentes en los barrios. Para tales efectos, corresponde clarificar la conceptualización de espacio público a partir de la cual se erige nuestra intervención. La etapa de maduración interdisciplinaria en la que nos encontramos torna por momentos heterogéneo el concepto, al existir la presencia disciplinar marcada, pero que no ha sido imposibilidad para la articulación y el trabajo en conjunto. En este sentido, hay miradas complementarias que aportan a un acuerdo político que se vincula a pensar y practicar el espacio público. La contribución de Borja (2003) y Arendt (2015) permite pensar los espacios públicos como aquellos espacios donde la sociedad se escenifica, se representa a sí misma, se muestra como una colectividad que convive, que muestra su diversidad, manifiestan sus múltiples identidades, sus contradicciones, expresa sus demandas y sus conflictos; construyendo la memoria colectiva (Borja, 2003; Arendt, 2015).

<sup>6</sup> Tommasino fue prorector de la SCEAM desde 2008 a 2015.

Los espacios públicos barriales pueden cumplir un rol socialmente integrador, funcionar como lugar simbólico, donde la dimensión cultural se expresa en la conformación de identidades sociales, en las percepciones que se construyen de la realidad social y en las formas de relacionamiento. Pero también, el espacio público, se constituye como un espacio de negociación, donde la acción, el discurso y, con ella las posibilidades de la política, emergerá como una de sus características fundamentales (Arendt, 2015). Es en este sentido que también se puede pensar al espacio público como lugar de disputa, de entrecruzamiento de fuerzas que se cristalizan en el ejercicio del poder. A partir de esto, afirmamos que el espacio se produce a partir de las prácticas que las personas ponen en relación. En esa relación, se produce lo público, que no pertenece a la persona sino que es externo, por lo tanto ajeno. Esa *ajenidad* es lo que se constituye como identidad cultural.

Es en el marco de esta discusión teórica que se erige nuestra intervención como EFI junto a los colectivos barriales/vecinales y los procesos de producción y apropiación de los espacios públicos. Consideramos que el desarrollo de los Festejos Populares Barriales (Conmemoración del Espacio Cultural Barrios Unidos de Villa García, cumpleaños barriales, Festejo del Día del Niño-a, correcaminatas «De plaza a Plaza en Punta de Rieles», actividades artísticas y culturales, ferias de artesanos en Punta de Rieles, muestras de talleres de cada espacio cultural, entre otros), se constituyen en habilitantes de la vinculación intergeneracional, principalmente entre jóvenes y adultos en la zona, en los diferentes espacios públicos. Estas actividades festivas nos exigen como equipo universitario anuar, aún más, nuestro esfuerzo de trabajo interdisciplinario.

## **6. De las disciplinas a la (inter)disciplina: *andando un camino***

El enfoque interdisciplinario es una perspectiva que hemos venido experimentando desde los inicios de este acuerdo de trabajo entre los servicios involucrados, no sin pocos sobresaltos. Esta perspectiva, que se identifica claramente en las prácticas que desarrollamos en los diferentes barrios, nos permitió abordar problemáticas en conjunto. Pero como decíamos al inicio de este párrafo, las dificultades en el camino que venimos transitando se han presentado al momento de definir el objeto de investigación/intervención. El corpus teórico desde el que abordamos los objetos de estudio muestra la fragmentación propia de las disciplinas. El desafío que se presenta, en este sentido

instala la pregunta sobre si es posible definir objetos de estudio interdisciplinarios. Esto implica una síntesis teórico-metodológica rigurosa que brinde estructura y que permita definir un objeto que no se deshilache al primer tirón de la hebra. A continuación, se presentará de manera separada (dando cuenta de lo que decíamos anteriormente respecto de la interdisciplina) los objetos de estudio que interesan a cada uno de los servicios, que son articulados en el acuerdo político en los que se sustentan las acciones conjuntas en relación al espacio público.

Para el PIM, es fundamental la dimensión territorial de las prácticas universitarias, reconocer la complejidad de los territorios para comprender la relación entre los seres humanos y, a su vez, de ellos con su entorno. Se hace necesario entender el territorio como espacio donde se dan las relaciones sociales y se ponen en juego tanto las disputas de poder de los distintos actores como las cuestiones identitarias (Porto-Gonçalves, 2009).

Una de las tareas centrales que desarrolla el programa desde sus inicios es la inserción de los servicios universitarios en el territorio a partir de los procesos de construcción de demanda que los equipos docentes llevan a cabo, junto con los actores sociales e institucionales, con el fin de promover procesos universitarios que apunten a la integralidad, desde una perspectiva del aporte de la Universidad a la resolución participativa de problemas sociales significativos (CSEAM, 2011, p. 2).

Marcos Saquet (2007) resalta la necesidad de superar las concepciones simplistas que comprenden los territorios sin considerar a los sujetos sociales y propone una noción de territorio desde las dimensiones sociales y materiales que lo constituyen, la multiplicidad de tiempos históricos y coexistentes; la relación espacio-tiempo, así como las relaciones de poder, las redes de circulación y de comunicación y la constitución de identidades simbólico-culturales que forman parte de la producción material y de la territorialidad cotidiana. El territorio tiene sentido cuando los sujetos son y están en relación con otros; relación, reciprocidad y unidad significan territorialidades. El territorio puede ser pensado como un texto en un contexto, como un lugar articulado a lugares, por múltiples relaciones económicas, políticas y culturales.

El enfoque que se propone desde ISEF se fundamenta desde una perspectiva cultural del juego en tanto práctica humana, a decir de

Huizinga (1938) el hombre es un ser que juega, un *homo ludens*. El juego en tanto práctica que acontece en un tiempo y espacio determinado es efecto de una relación que lo coloca en un nivel de exterioridad de las personas implicadas, lo que nos lleva a afirmar que en el momento del jugar se habita el «espacio público», produciéndose un espacio-tiempo que se siente como propio pero que es siempre relacional. De este modo, el espacio público se produce como «lugar», distanciándose de la idea de lugar como algo preexistente, sino como espacio de prácticas discursivas que se ponen en relación. Jugar implica habitar un espacio-tiempo que se configura a partir de las prácticas puestas en relación, en tal sentido afirmamos que el espacio público se produce a partir de las formas y maneras cómo los sujetos permanecen y se relacionan. Podemos ampliar esta cuestión con el planteo de Graciela Scheines (1998), quien define tres dimensiones para pensar el juego: del caos al orden, del vacío al llenado y de la deriva al rumbo. Estas tres categorías, podría mencionarse, forman parte de un momento indispensable para fundar el juego. En relación al pasaje del caos al orden es donde podríamos realizar algunas vinculaciones específicas en cuanto al concepto de acción en Arendt y las potencialidades para pensar el vínculo con el espacio público. En la medida que para fundar un orden los participantes deben ponerse de acuerdo sobre qué tipo de orden quieren para sus juegos, se abre un espacio de negociación, un espacio para poner de manifiesto los diferentes sentidos que sobre el juego se tienen. En términos de Scheines (1998), fundar un orden de juego, a tiempo, es lo que posibilita que no prime la ley del más fuerte y quizás en esa dimensión es donde puedan encontrarse fuertes lazos con la idea de no necesidad biológica del juego y de la acción. Las posibilidades que tiene el hombre, en la medida que puede inhibir, por un momento, a la pura necesidad orgánica, es fundar un orden por medio de la acción y el discurso que se asemeje a los sentidos que para él son deseables. A este pasaje, de la organización a partir de la violencia a la organización por medio de los discursos y la acción, Arendt (2015, pp. 40-44) lo denomina, analizando las formas de organización griegas, como un pasaje de lo prepolítico a lo político. Mientras que el gobierno de las necesidades biológicas se encuentra en el ámbito de la vida privada (lo prepolítico), en la política y el lugar donde se desarrolla (la esfera de lo público) no debe primar el gobierno de los hombres por los hombres sino la libertad de los mismos, la igualdad de condiciones para aparecer, expresar sus sentidos y que los mismos puedan ser escuchados y tenidos en cuenta. Desde esta perspectiva teórica, los lazos entre la idea de

lo público, la acción y el juego parecen tener grandes compatibilidades, en la medida que en el juego debe primar el deseo y el placer de jugar.

Desde Trabajo Social el aporte central se basa en el trabajo con los sujetos colectivos, redes y organizaciones sociales de base territorial. Lo mencionado, en virtud de las condiciones socioeconómico-político-habitacionales presentes, conlleva a que categorías conceptuales, como cuestión social, territorio y sujetos colectivos y populares, se tornen de suma relevancia para el análisis e interpretación de la realidad de estos barrios y sus respectivas formas organizativas como expresiones de resistencia y lucha reivindicativa de derechos vulnerados. En efecto, se busca aportar a los procesos de organización y participación de los sujetos colectivos y populares, identificando tensiones, límites y nudos, pero también posibilidades de desarrollo; a través de prácticas universitarias, en constante diálogo con sujetos y colectivos, comprometidas con la transformación y promotoras de nuevos aprendizajes (Casas *et al.*, 2014). Los diversos sujetos han dado lugar a la existencia de colectivos y luchas, a través de desarrollo de acciones a nivel local y territorial buscando satisfacer necesidades básicas de amplios sectores excluidos y dominados. Estas resoluciones implican procesos de participación, movilización y acción colectiva; constituyéndose en espacios, donde el Trabajo Social tiene su especificidad en la intervención, como un hacer especializado, vinculando fuertemente el protagonismo de los sujetos en el reconocimiento de los satisfactores y su contribución a la garantía de derechos (Casas *et al.*, 2014; Claramunt *et al.*, 2017).

Desde esta perspectiva, algunas interrogantes que nos surgen en torno a la inserción de las prácticas estudiantiles y el respectivo trabajo junto con los sujetos colectivos son: ¿cómo y desde dónde se promueve el encuentro, interacción y construcción con los sujetos colectivos? ¿qué tipo de vínculos se desarrollan? y ¿qué desafíos coloca este proceso?

En virtud de lo expuesto, consideramos que el eje espacios públicos se constituye en objeto de investigación e intervención plausible de ser abordado interdisciplinariamente, generando aportes desde la especificidad disciplinar de los servicios universitarios partícipes de este EFI; transversalizada por la realidad socioeconómico-territorial en la cual se inscribe nuestra praxis.

## 7. Reflexiones finales

El EFI «Movimientos barriales y expresiones de la cultura» tuvo el fin de generar un espacio que potencializara la formación de los estudiantes y las acciones universitarias en territorio junto a colectivos sociales, desarrollando un abordaje de problemáticas sociales desde un enfoque interdisciplinario. Este último aspecto ha sido una de las principales tensiones al momento del trabajo, si bien por un lado fue posible realizar acciones en conjunto vinculadas a los ejes del proyecto, como la organización de jornadas en territorio, o el desarrollo de prácticas sistemáticas complementarias en los espacios en los que se insertaba el proyecto, nos encontramos con la dificultad de poder definir en términos epistemológicos un objeto interdisciplinario, tanto conceptualmente como para las prácticas a desarrollar que trascendiera la mirada disciplinar.

En este proceso hemos identificado dos grandes ejes de trabajo: el apoyo a los movimientos barriales, en el entendido que se configurarían como sujetos colectivos, y el impulso, promoción y generación de espacios vinculados a diferentes manifestaciones culturales, como lo es el juego en los espacios públicos.

En el proceso de trabajo, realizado desde 2014 a 2017, el PIM ha sido central en la referencia territorial, articulando con los vecinos organizados y los servicios que formamos parte del EFI. Las fortalezas del proyecto han estado en el abordaje común, entre vecinos y universitarios, sobre un conjunto de problemáticas que se pueden agrupar bajo las temáticas referidas a los movimientos barriales y las manifestaciones culturales. La centralidad se puso en las acciones, las prácticas, los conceptos tendientes a la resolución de esas problemáticas, en el entendido de que la transformación social es posible y se puede llevar adelante por medio de la articulación de los conocimientos provenientes de los actores barriales y el propio de las disciplinas universitarias.

En este sentido, consideramos destacar la experiencia del «Encuentro de Vecinas y Vecinos»<sup>7</sup>, como propuesta metodológica construida entre ambos actores (universitarios y barriales) la que ha sido una herramienta participativa central para la definición del plan anual

---

7 La propuesta de trabajo del «Encuentro de Vecinas y Vecinos» se fue construyendo al andar y comenzó con la idea de que fuera una propuesta abierta, constructiva, en el sentido de «celebrar el encuentro barrial», de rescatar las experiencias colectivas que forman parte de la historia de estos barrios, trascendiendo las fronteras que imponía ser miembro o no de una organización en sentido estricto, de pertenecer a un barrio u a otro.

de trabajo en la zona. Dicha herramienta funcionó en 2016 por última vez, lo cual impactó en los procesos de participación y organización, la falta de convocatoria a este mecanismo de participación, según pudimos evaluar, se debió en parte a un proceso de escisión existente entre los diferentes colectivos de Villa García durante el último período (2015 - 2017). Situación que visualizamos está relacionada a la disputa electoral y barrial generada por la elección de Concejales Vecinales y Presupuesto Participativo desarrollado a finales de 2016<sup>8</sup>.

Desde esta propuesta, se ha podido fortalecer distintos espacios de diálogo y reflexión que han permitido visualizar los orígenes históricos de estos barrios, la participación y organización colectiva como el ingrediente principal para la mayoría de los logros alcanzados: el acceso al agua potable, la caminería, la luz eléctrica, la recolección de residuos y los espacios públicos de esparcimiento barrial; se visualizan como conquistas vecinales en este proceso histórico.

Un aspecto que nos interesa seguir profundizando junto a los colectivos vinculados al proyecto es: cómo estos procesos de organización y participación social han estado atravesados por una lucha colectiva y solidaria, y cómo ésta lucha siempre que se asuma de manera conjunta es un fuerte indicador del fortalecimiento de los procesos de identidad barrial.

## Bibliografía

- ARENDRT, H. (2015). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BELLEDA, B., ÁLVAREZ, J., COLNAGO, P., GARCÍA, M. (2006). El PPAOC: una estrategia de intervención universitaria en torno a la agricultura urbana. En H. TOMMASINO y P. DE HEGEDUS (eds.) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio rural*. Montevideo: Facultad de Agronomía, pp. 311-340.

8 Consideramos que estos dos últimos instrumentos institucionales de carácter departamental potencian el agrupamiento de vecinos y su capacidad de propuesta para mejorar condiciones barriales a través del diseño de proyectos que pueden ser financiados. Empero, estos instrumentos también propician la «lucha» y/o disputa electoral en el acceso de los barrios a los recursos institucionales. Cabe precisar que en dicha edición primó el factor político partidario que rompió con los acuerdos explícitos alcanzados, en el marco del «Encuentro de Vecinos y Vecinas», entre los diferentes colectivos y sus correspondientes propuestas. Generando nuevos acuerdos, entre aquellos colectivos que presentaban igual y/o similar afinidad político partidaria. Situación que repercutió en que ninguna de las propuestas barriales presentadas logró alcanzar el número suficiente de adhesiones para ser financiada.

- BERVEJILLO, F. y LOMBARDI, M. (1999). Globalización, integración y expansión metropolitana en Montevideo. En *V Seminario Internacional Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII)*. México: Facultad de Planeación Urbana y Regional de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- BORJA, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- CASAS, A. y otros (2014). Sujetos colectivos, Integralidad y Trabajo Social. En *III Foro Latinoamericano. Igualdad y desigualdad social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social*. La Plata, 24, 25 y 26 de agosto de 2016.
- CLARAMUNT, A., MACHADO, G. y ROCCO, B. (2017). Recrear lo colectivo: Trabajo Social, estrategias de intervención y sus componentes ético-políticos. En *XII Congreso Nacional de Trabajo Social: transformaciones sociales, protección social y Trabajo Social*. Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. Departamento de Trabajo Social - Facultad de Ciencias Sociales - Udelar. Montevideo, 6 y 7 de julio de 2017.
- CSEAM (2011). *Planificación Programa Integral Metropolitano 2011*. Documento de trabajo. Montevideo.
- FALERO, A (2008). *Las batallas por la subjetividad. Construcción de derechos, luchas sociales y dominación simbólica en Uruguay*. Montevideo: CSIC Udelar – Fanalcor.
- GARCÍA CANCLINI. N. (1982). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Ed. Grijalbo.
- HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza, Emecé, 2007.
- MACHADO, G., ROCCO, B. y TRINIDAD, V. (2017). Transformaciones en las ciudades, impacto en las organizaciones de base territorial. Ponencia presentada en *V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: Los Movimientos sociales frente a la restauración neoliberal: resistencias, oposición y re-construcción de perspectivas teórico-políticas emancipatorias*. Córdoba, Argentina, 23, 24 y 25 de noviembre de 2017. Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
- MALACALZA, S. (2009). El Trabajo Social y la construcción de estrategias de intervención en el escenario sociohistórico latinoamericano en un mundo globalizado. Ponencia presentada en el *I Seminario Latinoamericano Palabras y cosas para el Trabajo Social, el lugar de las estrategias de intervención*. Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, 28 y 29 de mayo.
- MENDY, M. y GONZÁLEZ, V. (2011). *El Territorio como ámbito de expresión de las desigualdades*. Montevideo: S/d.
- MERKLEN, D. (2000). Vivir en los Márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En M. SVAMPA (ed.), *Desde Abajo. Las transforma-*

- ciones de las identidades sociales*. Buenos Aires, Argentina: UNGS-Biblos.
- PORTO GONÇALVES, C. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Revista Polis de la Universidad Bolivariana*, vol. 8, n.º 22.
- RIEIRO, A. (2010). El sujeto: entre relaciones de dominación y resistencia. En AA.VV. *El Uruguay desde la Sociología VIII*. Montevideo: Departamento de Sociología - FCS - Udelar.
- RODRÍGUEZ, A., MACHADO, G. y otros (2012). Transformaciones territoriales e integración barrial: las posibilidades de construir un nosotros. Proyecto de Investigación y Desarrollo. Montevideo: CSIC. Udelar. Mimeo.
- SAQUET, M.(2007). *Abordagens e concepções sobre o território*. São Paulo: Expressão Popular.
- SCEAM (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado- Udelar.
- SCHEINES, G. (1998). *Juegos Inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- TRINIDAD, V. (2012). Las urbanizaciones informales. Una modalidad de acceso al hábitat y la ciudad contemporánea (Tesis de Grado). FCS, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- \_\_\_\_\_ (2017). Habitar la ciudad informal: producción del hábitat en condiciones de precariedad socio-urbano-habitacional. En *XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. FCS- Comisión de Investigación Científica (CIC) 13, 14 y 15 de setiembre de 2017. Mimeo.
- URSUP y PIM (2010). *Mapeo productivo*. Montevideo: Udelar.





## El arte de construir ciudad en la cárcel

*Leticia Folgar y María Cantabrana*

El Programa Integral Metropolitano (PIM) cuenta entre sus territorios de actuación la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad (PPL) n.º 6, Punta de Rieles. En el presente artículo trataremos de abordar algunas de las implicancias que tiene para un programa de las características del PIM trabajar en una cárcel. Repensar los derechos y fomentar su apropiación por parte de las PPL se plantea como el desafío fundamental, lo que implica una complejidad de partida dada por la particularidad del propio contexto carcelario, en el que la restricción de los mismos es, precisamente, consustancial. Este objetivo general no agota en su mera enunciación las posibilidades de acción, bien al contrario, despliega todo un abanico de estrategias posibles en permanente diálogo con nuestro trabajo cotidiano. En este marco, nos interesa centrar nuestra reflexión en torno a dos aspectos que consideramos hacen particular nuestra experiencia. Por un lado, en las posibilidades de tomar como punto de partida las concepciones de un programa territorial: entendemos la Unidad inserta en el territorio, con características particulares, pero constituyente y constituida por la realidad urbana. Por otro, y en estrecho vínculo con lo anterior, en las potencialidades de trabajar en torno al derecho al arte, tanto en lo relativo a la experiencia individual como a la colectiva, en la interacción entre la Unidad n.º 6 y su territorio cercano.

### **1. En el territorio del PIM hay una cárcel**

Como apuntábamos, la Unidad Penitenciaria n.º 6 forma parte de uno de los territorios en los que actúa el PIM: Punta de Rieles. Sin embargo, el desarrollo de actividades en esta cárcel no tiene lugar desde el inicio mismo del Programa, en tanto que el trabajo en contextos de encierro no había sido formulado como lineamiento específico. Será en el año 2012, a partir de una demanda concreta del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) a la Facultad de Agronomía –que articula con el PIM en tanto que programa universitario en el territorio–, cuan-

do comiencen a desplegarse acciones. Algunas características del centro penitenciario, cuyo paradigma, como veremos más adelante, difiere del de otras unidades del país, posibilitan pensar actuaciones en línea con los objetivos del Programa.

A partir de esa fecha, el esfuerzo de ir incorporando más espacios universitarios de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento dentro de la Unidad no ha cesado. Es así que se llevan adelante diferentes dispositivos pedagógicos tales como Espacios de Formación Integral (EFI), cursos, prácticas y pasantías que han involucrado e involucran ya no solo al PIM y a la Facultad de Agronomía, también a otros servicios que se van incorporando paulatinamente, como la Facultad de Ciencias Sociales, la Escuela de Nutrición, la Facultad de Química, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, la Facultad de Veterinaria, la Facultad de Derecho, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y, más recientemente, la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático.

La Universidad de la República tiene ante sí el desafío inconcluso de construir los mecanismos que efectivicen el derecho a la educación terciaria de las personas privadas de libertad, cuestión que merece un capítulo aparte. Consideramos, sin embargo, que sus aportes deben desbordar esta dimensión, y en consonancia con los objetivos del programa, apostamos por un enfoque integral en los procesos de trabajo, en el que el centro sean las personas y las comunidades. Es este el sentido que ha orientado una práctica que intenta desarrollar formas de aprender y enseñar basadas en el supuesto de que el conocimiento es producido colectivamente y que, como práctica social, tiene potencialidad transformadora. Desde esta perspectiva nos interrogamos acerca de la posibilidad de acompañar procesos en los que sea posible reapropiarse y resignificar la experiencia de privación de libertad.

### *1.1. Una historia de violencia*

La cárcel es un ámbito de dominación y control que busca provocar sufrimiento y castigar a quienes allí están reclusos; la misma se convierte en una forma –entre otras– de conducir el comportamiento de los pobres hacia la obediencia y la normalización (Wacquant, 2010).

El castigo, como herramienta de la fuerza punitiva, es un dispositivo más amplio que se concentra en ciertos sectores sociales. Aunque

nos incomode pensarlo de este modo, hay una dimensión del sistema penal que tiene que ver con el sistema de castigo que nuestra sociedad asume desde una concepción correccional: «administrar dolor» como un modo de «normalizar». No profundizaremos en este complejo debate pues no es objeto de artículo, pero sí entendemos pertinente reconocer los sufrimientos que resultan de la privación de la libertad y el encierro. La realidad de la cárcel nos enfrenta, de este modo, a pensar y posicionarnos como equipo universitario en relación a la vulneración de derechos fundamentales que se produce en la privación de libertad, que continúa incrementado violencias sobre ciertos sectores de la población. Diferentes formas de precariedad y violencia están también presentes en el entorno carcelario, territorio en el que el PIM despliega su trabajo desde hace ya 10 años.

La sociología del castigo ha analizado el quiebre de la racionalidad punitiva y dado cuenta de cómo, hasta la década del 50, dominó una concepción correccional cuyo objetivo era reinscribir a los sujetos que habían cometido delitos en el «sistema social». Desde esta perspectiva interesaba que las personas privadas de su libertad volvieran a «vivir con nosotros», y en este sentido se desarrollaron sistemas de corrección cuyo fin último, de alguna manera, podemos encontrar hoy presente (casi como una sobrevivencia) en la propuesta de la Unidad Penitenciaria de Punta de Rieles. La cultura punitiva que instala el sistema liberal de prisiones, presentada como civilizatoria frente a la barbarie de los castigos del antiguo régimen (Oliver, 2005) cambia entonces en los años setenta, pasando a tener como objetivo neutralizar totalmente o incapacitar a las personas que delinquen. Este desarrollo, que crece desde EEUU en las décadas siguientes, y cuyo traslado a Europa en los años 90 coincide, como apunta Loïc Wacquant (2010<sup>a</sup>, p. 122) con «el momento en el que esas sociedades reorganizaban sus programas sociales en un sentido restrictivo y sus mercados laborales en un sentido permisivo», implica el pasaje de un Estado social a un Estado policial o, en palabras de este mismo autor retomando a Foucault, a una deriva de social-panoptismo. Esta concepción arraiga la idea de que hay sujetos que «son delito» y por ende sujetos y territorios «productores de riesgo» (De Giorgi, 2000) como categoría, y resignifica la función del sistema penal, que en concordancia con lo antes expuesto, se reorienta a encapsular/aislar/neutralizar. Estas transformaciones y desplazamientos se han operado de manera heterogénea en las cárceles de nuestro país.

El delito deviene entonces la centralidad de la forma de gobierno en este marco de construcción de un régimen de peligrosidad que se constituye como una máquina de precarizar personas, del cual el sistema penal es una parte. Según Fassin (2013), este régimen apuntaría menos a proteger el orden público que a sostener cierto orden social caracterizado por la inequidad de los grupos vulnerables.

En el caso uruguayo, la investigación sobre jóvenes y violencia policial realizada por el Servicio de Paz y Justicia en colaboración con Rafael Paternain (2012, 2016) da cuenta de la sistematicidad de las detenciones por «portación de rostro» en el marco de redadas cotidianas en barrios pobres. De cada 100 eventos de este tipo realizados en los últimos 4 años, 82 han sido en las zonas este-noreste y oeste-noroeste; zonas que registran los peores indicadores socioeconómicos de la ciudad. La mirada sobre el mapa urbano montevideano permite visualizar que los barrios de la zona este-noreste, en donde se inserta el PIM, son los que concentran la mayor proporción de jóvenes que declaran haber sido parados en la vía pública: 38% del total.

Desde esta perspectiva, la cárcel puede ser pensada como un ámbito dentro de los territorios en los que se ha ido construyendo y consolidando un régimen de peligrosidad que va precarizando y vulnerabilizando a ciertos sectores sociales de nuestra población. Desde la perspectiva de abordaje del Programa, nos propusimos pensar la Unidad n.º 6 como un territorio dentro de otro territorio y priorizar una perspectiva relacional frente a dinámicas de «fragmentación de la experiencia». Estas últimas pueden vincularse con lógicas de estigmatización en los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de libertad.

## **2. Lo común y lo creativo**

A partir del trabajo que se ha venido desarrollando desde 2016 con la Usina Cultural Matices –una organización político-cultural autogestionada por PPLde la Unidad n.º 6–, avanzamos en la posibilidad de trabajar el ejercicio de derechos desde una perspectiva de redimensionamiento cultural. En esta propuesta de abordaje, diseñada desde los desafíos que nos plantea este escenario de pensamiento y acción, ha sido imperioso buscar otras maneras de mirar y mirarse en el territorio en el que la cárcel se inserta. También, explorar la posibilidad de acompañar espacios a la interna del territorio-cárcel que hagan posible el despliegue de recursos de las PPL a partir de herramientas, capacidades expresivas, destrezas y prácticas en las que las miradas

de otros/semajantes es clave. Es así que decidimos poner el foco en el relacionamiento entre actores carcelarios y extracarcelarios y la apropiación de espacios/territorios físicos y simbólicos en la definición de dos líneas de trabajo cuyos objetivos apuntan a complementarse en una estrategia coordinada. Por un lado, apostamos a promover el desarrollo de actividades que favorezcan el intercambio entre PPL en la Unidad n.º 6 y el entorno territorial a través de la interacción con comisiones de vecinos, organizaciones y centros culturales comunitarios. Por otro, a acompañar y fortalecer espacios que habiliten el ejercicio del derecho al arte, pensando muy especialmente en la experiencia de trabajo con la EMAD en la pasantía «Diálogos Teatrales», que tuvo su primer edición en 2017. Nuestra intención aquí es escapar de la mera descripción para reflexionar sobre algunos de los puntos de partida de estas decisiones metodológicas.

### 2.1. Vinculación de la parte con el todo (adentro/afuera)

Las múltiples formas de construcción y reinención de la diferencia están presentes cotidianamente en nuestro trabajo en territorio. Esto no es menos cierto para el caso de Punta de Rieles, en donde la cárcel se inauguró en el año 2010 en un tenso clima de discrepancias sobre la decisión gubernamental de situar la cárcel en el mismo edificio que fuera penal de mujeres durante la dictadura cívico-militar, y cuyo uso había sido reclamado por las vecinas para finalidades educativas.

Como dispositivo de poder y control, la sociedad en el capitalismo avanzado propicia la producción de un sujeto político efímero y pasivo, a la vez que productor y consumidor, generando, de este modo, una lucha desde la producción de subjetividad (Falero, 2008). Sin embargo, nuestra práctica nos impulsa a adquirir una mirada que nos permita ver dónde y de qué maneras aparece lo común, en tiempos en los que esta categoría parece aparentemente vaciada de significado, banalizada, desvinculada de la dimensión afectiva y de sentido.

Es en este sentido que se vuelve especialmente valiosa la desnaturalización, la reflexión crítica y la posibilidad de *hacer con otros* como adaptación activa. Esta manera de concebir el habitar lo vincula con la posibilidad de generar procesos creativos. En este *hacer con otros*, el derecho al arte y a la cultura como derechos relegados es una realidad compartida tanto desde el ámbito carcelario como extramuros.

En tanto que espacio/tiempo ganado al espacio/tiempo que impone la cárcel, la Usina Cultural Matices tiene interlocutores en el territorio, en donde los centros culturales vecinales constituyen también una alegre disputa a la tiranía del tiempo de trabajo/tiempo de la casa. Ganar espacios para lo artístico constituye una necesidad, a nuestros ojos, de una importante dimensión política.

En el marco de la tensión entre la prisión y la ciudad, que se ha venido resolviendo progresivamente en concebir la ciudad en la cárcel, y no a la inversa –pasando de un imperativo de inclusión de la prisión en la ciudad a la proyección analógica de la cárcel como ciudad– (Salle, 2012), nuestra apuesta aquí pasa por no limitarnos a las comunes adjetivaciones de la Unidad n.º 6 como «cárcel barrio» o «cárcel pueblo». Tampoco a alimentar el temor –fundado, ante la inminente inauguración de una nueva Unidad, la n.º 1, en el barrio– de que Punta de Rieles sea un barrio-cárcel. El movimiento pasa por aprovechar la posibilidad potencial que los espacios artísticos brindan de descentrarnos de los «discursos de verdad», de reconocer y escuchar otras voces. En este desplazamiento, se juega la posibilidad de hacer aparecer dimensiones «otras» de lo real: actores, puntos de vista, injusticias cotidianas, discriminaciones invisibles, violencias ordinarias y verdades hegemónicas, que revelan parte de sus opacidades, es decir, las fuerzas que las sostienen, legitiman y autorizan. La decisión de trabajar en torno a las prácticas artísticas fomentando el vínculo entre el adentro y el afuera ofrece, por tanto, la oportunidad de posicionarse desde el lugar de la creación y, en este sentido, puede constituirse en campo de construcción-deconstrucción, donde apelando a otros lenguajes puedan exponerse y experimentarse otras maneras de ser y estar con los otros.

## 2.2. *El teatro como microcosmos que transporta*

En un artículo anterior proponíamos que el arte, como expresión de ciertas prácticas culturales, puede ser pensado «como forma de restituir un derecho al cual esta población no tuvo acceso anteriormente y si lo tuvo fue en condiciones de precariedad. Estos espacios desde la perspectiva de sus participantes se vuelven libertarios, en la medida que posibilitan escapar de las dinámicas y conflictos propios de las prisiones, al tiempo que como espacios humanizadores les permiten embarcarse en sus propias búsquedas» (Baraldo, A., Escobar, E., Folgar, L., González, F., Grassi, C. y Rivero, 2016, p. 20).

En una sociedad en la que, como venimos defendiendo, la dominación se ejerce a través de la individualización y atomización de los grupos sociales, el teatro constituye un espacio más de intercambio y construcción colectiva y habilita la posibilidad de respuestas grupales a necesidades individuales, permitiendo experimentar otras formas de construcción de lazos materiales y afectivos. Se constituye así en un espacio de potencial reconocimiento. Al decir de Lola Proaño (2007), en el quehacer teatral las personas experimentan «el recuerdo del presente», es decir, recuerdan capacidades que siempre estuvieron ahí, y que todos tenemos. Es en este sentido que nos permite contactar con lo común, con lo que nos iguala, en estas épocas tan preocupadas por lo que nos distingue y nos diferencia.

La práctica artística constituye la posibilidad de disputar otra identidad, tanto dentro como fuera de la cárcel. No solo la cárcel «roba» identidad y despersonaliza, sino que los procesos a través de los cuales se intenta mantener el orden y garantizar la seguridad en los territorios de la pobreza someten al control social represivo y perpetúan un orden social desigual y las prácticas discriminatorias, de segregación y exclusión. Es importante desde nuestra perspectiva el poder que el teatro como microcosmos tiene al habilitar la posibilidad de yuxtaponer en un único lugar diferentes espacios excluyentes. Permite flexibilizar las relaciones de inclusión/exclusión (apertura/clausura) que hacen posible estar fuera y al mismo tiempo estar dentro. En este sentido, es interesante el concepto de heterotopía de Foucault (2009), que interpela al estricto ordenamiento del espacio/tiempo habitado y propone ser interpretada como todo tipo de producción de espacios: la espacialidad genera necesariamente espacios heterogéneos. Los «lugares comunes donde la vida se desarrolla» se muestran diferentes y diferenciados.

El arte brinda por tanto la oportunidad de generar espacios de expresión común y de plantearse nuevas preguntas: ¿Cuáles son las posibilidades y los límites de los cuerpos? (de cuerpos encerrados a cuerpos expresivos) ¿Habilita este trabajo corporal el trabajo con emociones? Se trata de asumir algunos riesgos y de contribuir a indisciplinarlos. Pensamos, con Goffman (citado en Speranza, 2017, p. 211) que «la vida es algo que se representa en forma dramática. El mundo entero no es, por cierto un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos fundamentales que establecen la diferencia».

## Consideraciones finales

Escribía Pavarini (2009, p. 22) que «el gobierno de la cuestión criminal es una expresión del modo de entender el orden social en su totalidad». Para un programa territorial que se desempeña en el noreste de Montevideo, esta invitación a pensar la cárcel no como una isla sino como parte constitutiva de la producción de ciudad y como resultado de sus profundas dinámicas de desigualdad social tiene una especial relevancia. Esto implica ampliar el foco desde la cuestión del delito, noción construida por su época, hacia la pregunta sobre las condiciones de acceso a derechos para algunos sectores de la población. En un contexto de construcción de otredad estigmatizante, parece necesario habilitar otro tipo de reflexión sobre y desde sectores vulnerabilizados, que trascienda perspectivas moralizantes y habilite otra posibilidad de *ser*. Consideramos con Violeta Núñez la educación como antidesestino, en tanto posibilita a las personas a sentir que se es capaz de hacer algo diferente a lo que los enunciados sociales imponen como únicas posibilidades. Es en este sentido que concebimos el diálogo de saberes en tanto que estructurador de la experiencia de trabajo como un aspecto clave de las propuestas y como el punto de partida de procesos activos de enseñanza-aprendizaje ligados a las prácticas artísticas.

Nuestro trabajo en la Unidad n.º 6 intenta superar miradas reaccionarias y paternalistas sobre las personas privadas de libertad. Desde la potencia con la que nos permiten contactar los procesos creativos vinculados a diferentes expresiones artísticas, apostamos a poder movernos de perspectivas que las piensan simplemente como víctimas o victimarios. Entendemos que hay un efecto potente en esto, aunque sea en espacios acotados dentro de la realidad cotidiana dentro de la cárcel.

El derecho a la belleza y al arte es un derecho que todos merecemos reclamar.

La posibilidad de representarse a uno mismo desde diferentes manifestaciones artísticas (música, actuación, escritura, dibujo, fotografía) constituye un acto político, como señala el cineasta argentino César González (2017) al subrayar la importancia de que no haya otra clase social iluminada o una vanguardia iluminada representando a la villa y que haya lugar para un discurso «originalmente villero».

En este tiempo de trabajo hemos reafirmado la importancia y la posibilidad de superar la lógica de espacios como materialidades utili-

tarias y recuperar los sentidos que les permiten conservar su cualidad de lugares. Habitar los territorios se torna necesario para generar procesos creativos posibilitadores de una acción transformadora, en los que los sentidos se materializan en la creación de lazos y significados compartidos.

Se trata de contribuir con procesos que colocan en el horizonte de posibilidad algo diferente a lo que los enunciados de la sociedad imponen como única alternativa. «Yo creía que mi destino estaba predeterminedo a terminar en la cárcel o muerto, o que con suerte tenía la alternativa de un trabajo físico de 14 o 16 horas por día, y de golpe pude decir “soy capaz de hacer arte”» (González, 2017).

Remarcamos así el espíritu experimental de nuestro intento de trabajar desde el arte, que busca explorar la potencia de generar sensaciones, percepciones y afectos. Entre nuestros supuestos de partida, podemos mencionar en primer lugar el concebir al ser humano como una entidad abierta y en permanente transformación y la asunción de que los espacios simbólicos que se construyen desde el cuidado, el reconocimiento mutuo y el afecto construyen también a aquellos que los habitan.

## Bibliografía

- BARALDO, A., ESCOBAR, E., FOLGAR, L., GONZÁLEZ, F., GRASSI, C. y RIVERO, A. (2016). Espacios educativo-culturales en la cárcel desde la perspectiva de sus protagonistas. El caso de la Unidad n.º 6 Punta de Rieles. *Fermentario*, Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHCE Udelar, Uruguay y Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Disponible en <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>>.
- BRUNNER, J. J. (1994). *Cartografías de la modernidad*. Dolmen Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Apuntes sobre el malestar frente a la modernidad: ¿transfiguración neoconservadora del pensamiento progresista?*. Sin información. Disponible en <[http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Malestar\\_neocon1998.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Malestar_neocon1998.pdf)>.
- CANTABRANA, M., FOLGAR, L., PASTURINO, G. y Rivero, A. (2017). Universidad en cárceles: Experiencias de trabajo desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio y el Programa Integral Metropolitano. Informe Serpaj 2017. Disponible en <<http://www.serpaj.org.uy/serpaj/index.php/documentos-de-interes/file/55-info2017>>.
- DE GIORGI, A. (2000). *Tolerancia Cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Barcelona: Virus.

- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Extensión Universitaria y Trilce.
- FALERO, A. (2008). *Las batallas por la subjetividad: luchas sociales y construcción de derechos en Uruguay: una aproximación desde la teoría sociológica*. Fanelcor.
- FASSIN, D. (2013). *Enforcing order: An ethnography of urban policing*. Polity.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra.
- GONZÁLEZ, C. «El arte villero». *La Diaria*. Montevideo, 5 de mayo de 2017. Recuperado de <<https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/5/arte-villero/>> [última visita 25 de setiembre 2017].
- KESSLER, G. (2013). Ilegalismos en tres tiempos. En CASTEL, R., KESSLER, G., MERKLEN, D. y MURARD, N. *Individuación, Precariedad y Riesgo ¿Desinstitucionalización del presente?* Paidós.
- MERKLEN D. y MURARD, N. (Eds.). *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSTERIRO, M., SAMUDIO, T., PATERNAIN, R., SALAMANO, I., ZOPPOLO, G., TOMASINI, M. y otros (2016). Adolescentes, jóvenes y violencia policial en Montevideo: una aproximación descriptiva. *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*.
- OLIVER OLMO, P. (2013). *El siglo de los castigos: Prisión y formas carcelarias en la España del siglo XX*. Barcelona: Anthropos.
- PATERNAIN, R. (2012). La hegemonía conservadora en el campo de la seguridad. Una interpretación del caso uruguayo. *Crítica Contemporánea. Teoría Política*, n.º 2, pp. 83-100.
- PAVARINI, Massimo (2009). *Castigar al enemigo: Criminalidad, exclusión e inseguridad*. Quito: Flacso.
- PROAÑO, L. (2007). *Poéticas de la globalización en el teatro latinoamericano*. Gestos. Irvine, California.
- SALLE, G. (2012). De la prison dans la ville à la prison-ville. Métamorphoses et contradictions d'une assimilation, *Politix* 2012/1, n.º 97), pp. 75-98.
- WACQUANT, L. (2010) a. *Las cárceles de la miseria*. Segunda edición ampliada. Ediciones Manantial.
- (2010) b. *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa Editorial.





# Metodologías expresivas y diálogos de saberes. Procesos psicosociales pensados desde la extensión crítica universitaria

*Delia Bianchi*

## Introducción

Cada vez que pienso en ellos recuerdo que lo que hace especial a una ciudad no son solo su topografía ni las apariencias concretas de edificios y personas, la mayor parte de las veces creadas a partir de casualidades, sino los recuerdos que ha ido reuniendo la gente que, como yo, ha vivido cincuenta años en las mismas calles, las letras, los colores, las imágenes y la consistencia de las casualidades ocultas o expresas, que es lo que lo mantiene todo unido.

Orhan Pamuk

Hace casi 20 años veía por primera vez bailar a personas con discapacidad en La Habana. Se trataba de un acto artístico durante la apertura de un congreso sobre salud. Ese acto era una presentación de Psicoballet y tenía como eje conector una serie de poemas de Mario Benedetti. Unos años más tarde pude leer las crónicas periodísticas que él había realizado sobre el Psicoballet cubano y los efectos que le atribuía sobre la vida de las personas.

Las bailarinas y los bailarines combinaban la destreza y la técnica con la acción política: mostrarse, volverse tangiblemente visibles y ocupar el espacio. Y fui sintiendo el deseo de querer aprender sobre eso que, en el Sistema Nacional de Salud cubano tenía la ubicación de estrategia de tratamiento y rehabilitación, ofrecida a personas con discapacidad intelectual, psíquica, física y sensorial. Por aquel entonces el equipo de Psicoballet pertenecía al Departamento de Tratamientos Especializados del Hospital Psiquiátrico de La Habana. Actualmente, los espacios de Psicoballet cubano pertenecen al área de cultura y se desarrollan en centros barriales y municipales, como estrategias de promoción de participación social.

Volviendo a la historia uruguaya, solo contarles que realizamos la primera práctica de intervención con la técnica de Psicoballet con grupos de niñas y niños de la Escuela n.º 160 Luis Morquio, en el barrio Malvín Norte, durante los años 2005 y 2006, con objetivos de fortalecer el trabajo en la línea de inclusión educativa. La misma fue desarrollada en forma coordinada con la profesora Susana Rudolf, desde la que era, en aquel entonces, el Área de Salud de la Facultad de Psicología. Luego integramos proyectos de extensión realizados por, en aquel entonces estudiantes, interesadas en la propuesta, «Psicoballet: diversos movimientos estratégicos» elaborado por Julia Córdoba, Lilián González y Rosaro Cejas de Facultad de Psicología –Uaexam– 2009-2010, llevado adelante en la Escuela Ana Frank del barrio Cerro Norte. Debemos mencionar por ese entonces también a «Removeise», dirigida a funcionarios no docentes de la Udelar, llevada adelante junto a Susana Rudolf y las bailarinas Laura Alonsopérez y Graciela Suárez, con el objetivo de trabajar sobre calidad de vida a través de la expresión por el movimiento. No sabíamos por aquellas épocas que unos años más tarde, la creación del Programa Integral Metropolitano en el año 2008 nos llevaría a la deriva de trabajo con otras técnicas pero con el mismo sustento metodológico: la expresión por el movimiento como estrategia para intencionar, provocar y desarrollar la intervención.

Son esas pequeñas historias, a lo largo de estos diez años de nuestro programa, las que dan fundamento a por qué consideramos necesario reflexionar sobre la implicación que tienen estas metodologías para darles sostén y estructura a aquellos procesos de intervención, preguntándonos por qué resultaría interesante pensarlas en la construcción de sentidos en procesos dialógicos que apunten a generar saberes desde diversos contextos. Y si podríamos incluirlas como metodologías potentes para desarrollar procesos relacionales desde paradigmas y modelos de la *extensión crítica*. Se podría definir a la extensión crítica como un proceso educativo que contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular (Tommasino y Cano, 2016).

En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde la obra señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo XX (Tommasino y Cano 2016, p. 14).

Una primera respuesta a ambas preguntas es que el desarrollo de los procesos de intervención con personas que pertenecen a grupos y organizaciones exige poner en prácticas comunicativas diferentes tipos de lenguajes como condición estratégica para favorecer la emergencia del intercambio de pensamientos y sentimientos. Consideramos que la centralidad de la expresión por el movimiento, en los procesos de diálogo de saberes, permite tomar contacto con formas del decir y del hacer, que sin abandonar su caracterización de operaciones intelectuales, actualizan y conectan las articulaciones entre el hacer, el pensar y el sentir. Los procesos de comprensión a través de la emocionalidad y las prácticas de movimiento no son definidos como más válidos, auténticos, coherentes o emancipatorios por el solo hecho de incorporar esta vía de la expresión, ya que estas metodologías pueden ser igualmente reproductoras de la naturalización. Y esta

es parte del proceso de conocimiento. Naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de los procedimientos de habituación y familiarización. Son las vías para aceptar, conocer y relacionarse con lo extraño, con lo diverso; para hacerlo aceptable, admisible y también para internalizarlo y considerarlo como parte del «modo de ser del mundo». Junto con la habituación son, los mecanismos microsociales que mantienen ciertas estructuras y ciertos modos de vida, a la vez que sostiene la permanencia o estatus social (Montero, 2004, p. 125).

Lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que, a través de la expresión, por estar conceptualizada como una cognovivencia (Carrasco, 2010), podemos habilitar el trabajo haciendo foco en, precisamente, aquellos componentes que nos llevan a naturalizar. Permite integrar la reflexión incorporando el análisis de la vía analógica de la comunicación, a través de los gestos, los movimientos, la postura corporal, el uso del espacio y la distancia con los objetos y la interpersonal, así como de los aspectos no verbales del habla (velocidad, modulación) (Wengrower, 2008).

¿Cómo integramos y ampliamos la información sobre nuestras áreas de trabajo y sobre los temas de preocupación a las comunidades y organizaciones? ¿Cómo producimos nuevos saberes a partir de lo que conocemos, confrontamos y generamos procesos dialógicos, lejos de la idealización y las imágenes idílicas de rápidos acuerdos

y consensos? Las metodologías expresivas nos ayudan a trabajar en esos procesos psicosociales. Ellos

influyen en las relaciones sociales de las personas y a su vez están influidos por las circunstancias sociales y que suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales. Necesitan ser estudiados en su vertiente psicosocial, por cuanto afectan no solo a los individuos, sino a las relaciones mediante las cuales esas personas se construyen a sí mismas y construyen su mundo de vida. Tienen una función fundamental tanto en el mantenimiento como en la transformación de las condiciones de vida y constituyen el eje del trabajo comunitario. (Montero, 2004, pp. 255-256).

Esta síntesis trata entonces sobre el esfuerzo de dar cuenta de la articulación de una experiencia desarrollada en el marco del PIM que tiene como metodología central, la expresión por el movimiento con los presupuestos conceptuales del diálogo de saberes desde la extensión crítica. Dimensión de diálogo de saberes habitada por los efectos de espiralar esos procesos psicosociales (Montero, 2004).

Intentaremos establecer, a través de revisar sus objetivos, encuadre y posicionamiento ético, una coherencia conceptual entre los marcos de la educación popular y el de la expresión por el movimiento como intencionalidades de reconstruir sentidos de autonomía para las personas. Nos interpela poder reflexionar sobre las potencialidades, alcances y limitaciones para aportarle al estudio de procesos psicosociales que tienen lugar en instancias de trabajo con comunidades y organizaciones, cuyos objetivos son desarrollar actividades enmarcadas en el concepto de la extensión crítica.

El propósito es conceptualizar y evaluar resultados de este tipo de metodologías cuando son utilizadas en el marco de un proceso de trabajo con colectivos y grupos pertenecientes a organizaciones e instituciones a los cuales se les formula la propuesta de trabajar con técnicas que utilizan lenguajes relacionados con la expresión por el movimiento y la danza. Esta elección metodológica se debe a considerarlas de relevancia significativa para la producción de diálogo de saberes, estudiar los procesos de subjetivación y activar la comunicación para la generación de acciones creativas y colectivas entre las personas que participan.

## Mumo - Mujeres en Movimiento

Cambiar es difícil, pero es posible y urgente.

Paulo Freire

Nos ocuparemos de reflexionar sobre las actividades del trabajo comunitario con un grupo de mujeres que residen en un complejo habitacional ubicado en un barrio de la ciudad de Montevideo con el objetivo de fortalecer el proceso de organización comunitaria. En este caso la elección de la metodología está centrada en la utilización de técnicas de la Danza Movimiento Terapia (DMT). Esta es una psicoterapia integrada dentro de las artes creativas. Su herramienta principal es el propio cuerpo y el lenguaje manifiesto del mismo (movimiento) (Vella, Torres Solera, 2012). Para esta intervención, DMT fue considerada en su acción de promoción de participación como una de las necesidades humanas fundamentales (Max Neef, 1987). A partir del intercambio sobre la propuesta que formulamos, el espacio se denominó Mumo, Mujeres en Movimiento. Esta actividad articuló con estudiantes y docentes del Espacio de Formación Integral Inter-acción colectiva que tuvo La Casona como lugar de trabajo. Esta experiencia se desarrolló durante los años 2013 y 2014, realizando los talleres de DMT con una frecuencia mensual. La información que se comparte en este trabajo fue relevada durante esos años. Se consideró ese grupo de mujeres como un ámbito potencial para fortalecer la participación y el proceso de organización comunitaria. Este grupo se conformaba con integrantes de la comisión de vecinas y con participantes del espacio de actividad física llevado adelante por los estudiantes y docentes del curso Práctica Docente II del Instituto Superior de Educación Física y del Programa de Psicología Social Comunitaria de la Facultad de Psicología, como dos de las disciplinas componentes del EFI «Inter-acción colectiva». La intencionalidad fue trabajar sobre el espacio relacional, en sus dimensiones interpersonal y organizacional. En forma brevemente descriptiva diremos que los vecinos enuncian frecuentemente las posiciones de «los de arriba y los de abajo», aludiendo a territorios que confrontan intereses con respecto al acceso a servicios, a la vivienda y a las formas de apropiarse del espacio público y las propuestas recreativo-culturales. El casco histórico del barrio está habitado por pobladores con fuerte historia de pertenencia obrera, como clase trabajadora. Parte de esta población fue perdiendo sus puestos de trabajo, a partir de los cambios durante la etapa

de cierre de fábricas en la década de los noventa. Simultáneamente, el surgimiento de asentamientos como colectivos de personas que ocupaban terrenos e instalaban viviendas precarizadas fue extendiendo el territorio, aumentando la percepción de la realidad de centro y periferia barrial. Por otra parte, ha ingresado un colectivo de vecinos que viven en complejos habitacionales bajo la forma de cooperativas de vivienda con sistema de autoconstrucción a partir de 2010. Esta característica hace del territorio de este barrio un espacio diverso en donde conviven pobladores que lo habitan desde hace muchos años con vecinos que han sufrido sucesivos procesos de migración interna, coexistiendo múltiples y contradictorios sentimientos de pertenencia y arraigo al barrio. De hecho, la propuesta se le hizo a un grupo de mujeres residentes de un complejo habitacional perteneciente al Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, cuya instalación fue en la década de los 90. De acuerdo a relatos de algunos de los vecinos del complejo, las relaciones han estado caracterizadas por permanentes conflictos entre sus habitantes. Las dificultades se pueden describir a partir de la interpretación de lo que refieren los pobladores, como la fragilidad de los procesos organizativos, la desconfianza de los vecinos entre sí y el descreimiento sobre las posibilidades de obtener respuesta a la atención de necesidades y resolución de problemas habitacionales y de infraestructura. Algunas de las necesidades podrían identificarse como vinculadas a la escasez de propuestas educativas y de esparcimiento para adolescentes y jóvenes, falta de apoyo y cuidado para adultos mayores. Algunos de los problemas podrían colocarse en la vivencia de miedo por inseguridad, convivencia, consumo problemático de sustancias, drogas ilegales y alcohol, situaciones de violencia familiar y maltrato. Desde instituciones y programas de políticas públicas como la Oficina Territorial (OT) y Servicio de Orientación, Consulta y Atención Territorial (SOCAT) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y la policlínica barrial del Complejo de la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) se propulsó la restauración de la Casona del complejo, como un espacio destinado a actividades educativas, recreativas y de reunión de los vecinos. La Casona se inauguró el 27 de diciembre de 2013, cuyo arreglo se realizó con presupuesto del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), Ministerio de Transporte y Obras Públicas (MTO), Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) y gestión del Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Intervino en el complejo el Programa de Canasta Energética (Mides y UTE), cuyo objetivo es integrar familias para regularizar el

consumo de fuentes energéticas y propiciar procesos educativos para su uso racional, asociado a aprendizajes en su manejo para la cocina y la calefacción. Se conformó una Comisión de Gestión de la Casona en la cual participó el PIM. Junto a esta participación, durante 2014 el PIM coordinó las actividades del Espacio de Formación Integral (EFI) «Inter-acción colectiva», conformado por estudiantes del Instituto Superior de Educación Física, Práctica Docente II, Facultad de Psicología- Programa de Psicología Social Comunitaria y de la Facultad de Ciencias Sociales – Departamento de Trabajo Social. El objetivo de este EFI es trabajar la problemática de la integración barrial. Las estrategias de intervención que han desarrollado los estudiantes fueron conformar un grupo de actividad física, dirigido a mujeres adultas y la integración al espacio de gestión, la participación en la planificación de las actividades comunitarias de evaluación del equipo del Programa Canasta Energética y el acompañamiento a un emergente espacio de mujeres, con potencialidad de irse conformando en una organización de participación permanente.

### **Espacio de mujeres para la organización comunitaria**

La danza ha sido la forma artística que crearon los seres humanos para expresar sentimientos distintos, lograr la cohesión de la comunidad, evitando así temores y alienación, y para acceder a nuevos conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos. (Wengrower y Chaiklin, 2008, p. 19).

En este ámbito incipiente, potencial, en construcción, que reunía mujeres interesadas por la realización de actividades, se realizó la propuesta de intervención. Desarrollar un proceso de fortalecimiento del espacio relacional, en sus dimensiones interpersonal y organizacional. Con este objetivo se propuso la metodología de expresión por el movimiento, considerando la inmensa riqueza de trabajar los aspectos de la afectividad, la sensibilidad y lo emocional. Estos se convierten en recursos de una estrategia propiciadora del diálogo de saberes y el reencuentro con aspectos significativos de la historia personal y comunitaria. La concepción compartida que sostuvo nuestra estrategia fue suponer que para las personas es necesario darle sentido a un ámbito de lo colectivo como proyecto. Propusimos utopizar los espacios de organización comunitaria. Esta acción adquirió una doble vía, por un lado, la celebración compartida: festejar estar juntos, recuperar el placer de la interacción humana como forma de compartir la cultura y,

por otro, la recuperación de la idea de que vale la pena el encuentro, el esfuerzo de pensar con otros en su sentido político, buscando a través de las prácticas del poder colectivo el logro de derechos y la realización de necesidades humanas fundamentales (Max Neef, 1987). Para esta práctica, la forma de producir el conocimiento adquiere una dimensión central, en tanto otorga posibilidades de conocer mejor sobre las condiciones de existencia y las condiciones situacionales de las mujeres de este grupo. Conocer como práctica de autoconocimiento, como práctica relacional y como aporte al fortalecimiento para la toma de decisiones sobre la vida cotidiana.

No existe en realidad ignorancia en general ni conocimiento en general... todo el conocimiento es una trayectoria de un punto A (punto de ignorancia) hasta un punto B (que es un punto de saber). Uno no sabe qué cosa va a llegar a saber... y la ecología de los saberes no es solamente del dominio del hombre sino del dominio del mito... es del dominio de la razón, pero también de la ilusión, de la idea, de la pasión, del entusiasmo (De Sousa Santos, 2009, pp. 139-154).

Si bien el objetivo en un principio fue promover el fortalecimiento de la actividad participativa organizada a través de la consolidación de comisiones de mujeres, la profundidad que adquirió Mumo como ámbito en el cual trabajar aspectos de la vida cotidiana hizo que el interés se concentrara en estos aspectos y el objetivo inicial fue relegándose. Costó establecer líneas de contacto entre esa cotidianeidad que aparecía desligada de los procesos participativos y se presentaba como figura y fondo de la interpretación de necesidades del grupo de mujeres. Un espacio de disfrute, distinto y jerarquizado a la cotidianeidad vivida y sentida. Involucrarse en el proceso participativo era sentido en el inicio como una nueva tensión, un nuevo ámbito del deber ser, se les exigía devenir en mujeres participantes y participadoras. Por esta razón, es que casi intuitivamente, el fortalecimiento del ámbito organizado fue puesto en pausa, cediendo a la tarea de, primero, recuperarse desde un expresar a través del movimiento ese estar consigo mismas y con otras, desde un lugar que no indicaba hacia dónde se debía llegar. Y esa fue la direccionalidad que adquirió el trabajo. Actualizar y presentificar, resignificando tiempo pasado. La utilización de la expresión por el movimiento se basa en que

mediante la danza los individuos se relacionan con la comunidad de la que forman parte, en mayor o menor medida; y que pueden expresar al mismo tiempo sus propios impulsos y necesidades en el marco grupal... en la alegría de movernos junto con los demás, apreciamos también que se reconozcan nuestros méritos y luchas o conflictos personales (Chaiklin, 2008, p. 29).

La propuesta de trabajar con el movimiento implica colocar en la centralidad de la experiencia el interjuego entre las dimensiones reales y fantaseadas, entre los conceptos de la materialidad y lo abstracto. Una posibilidad de recreación de aspectos imaginados a partir de una consigna. La consigna estructura el ámbito de trabajo, con un encuadre y objetivos que habilitan a la expresión por el movimiento desde este posicionamiento. El movimiento permite tomar contacto con aspectos de la vida emocional, intersubjetiva y vincular. (Berenstein, 2008; Le Breton, 2009). Así la experiencia apunta a generar un ámbito propicio de interconexión entre la vida cotidiana y las posibilidades de apropiación de esa vida cotidiana con sus tiempos y espacios, propios y compartidos. En esto comenzaba la intencionalidad de recorrer un camino de desnaturalizar, a partir de hacer circular qué sabemos de esa vida cotidiana. ¿Cómo es? Qué cambios y tensiones se suscitan en las vidas cotidianas de mujeres que quieren realizar militancia y actividades fuera del espacio del hogar, la casa. La relación entre movimiento, gesto y postura permite trabajar sobre la expresión de la persona en la riqueza multidimensional de su vida emocional y relacional. Expresan a la persona, permitiendo su conocimiento y la modificación de su mundo simbólico (Wengrover y Chaiklin, 2008). Muchas veces las mujeres enunciaron que sentían el tiempo expropiado, haciendo cosas *para* y no *con* otros, cuidan a otros y descubren ausencias para su propio cuidado, dependen y no se perciben interdependientes para organizar su cotidianidad. Esta pareciera estructurar una identidad, como organizadora de la existencia, resolver situaciones prácticas, del funcionamiento de una cotidianidad que no pausa, no se detiene. En función de ir escuchando estas necesidades personales y la identificación de la problemática de conflicto barrial y fragilidad en la participación, la propuesta enunciada al grupo pretende recorrer los siguientes momentos de un proceso de largo aliento:

- a. construir confianza a través del proceso de conocimiento entre las mujeres, inicio de grupalidad con el objetivo de generar y producir un espacio de disfrute personal y colectivo en el que

vayan descubriendo experiencias que les permita expresar situaciones de la vida cotidiana;

- b. este proceso irá permitiendo descubrir, identificar y jerarquizar ese conocimiento como saberes disponibles;
- c. recuperar esos saberes disponibles para resignificarlos en su potencial organizativo de lo comunitario. No necesariamente siempre será posible articularlos cognitivamente y este precisamente es uno de los puntos conflictivos. Nos referimos a cómo identificamos si ha habido aprendizajes y generación de conocimiento y además si lo hemos aprendido juntos, en el intercambio, en el espacio colectivo. El antropólogo Clifford Geertz plantea que siempre hay experiencia educativa en todo trabajo de campo, la cuestión es identificar qué aprendimos. Y parece ser que esta es una cuestión sustantiva a identificar para seguir espiralando el diálogo. Aprender la experiencia que tiene un significado en la vida de las personas.

### **Potencialidades, alcances y limitaciones**

El tiempo es una invención del movimiento. Aquel que no se mueve no ve pasar el tiempo.

Amélie Nothomb

Proponemos revisar las potencialidades, alcances y limitaciones que tienen estas metodologías de la expresión por el movimiento en una experiencia situada para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el grupo de mujeres. Para hacerlo, recurrimos, en primer término, a la articulación con los conceptos contemporáneos de subjetivación y habitar (Lewkowicz, 2003). El primero considerado como «la operación capaz de intervenir sobre la subjetividad y el lazo social instituido» (Lewkowicz, Cantarelli, 2003, p. 28). La subjetividad actual está caracterizada por una serie de marcas constitutivas como la destitución de la consistencia y la desligadura de anudamientos simbólicos, generando un efecto de una lógica cuya temporalidad es la velocidad, la sustitución, la inmediatez; la desligadura de lo ligado y la fragmentación de lo articulado (Lewkowicz, Cantarelli, 2003). La desligadura de esos anudamientos simbólicos jaquean la posibilidad de construir metáforas y es aquí, entonces, en donde la expresión por el movimiento viene a echarnos una mano, recupera capacidad de organizar el lenguaje a través de la metáfora. «Poner la metáfora

en movimiento, tener la vívida experiencia, adquirir un conocimiento por medio de la acción... nuestro desarrollo psicomotor es, ante todo, un saber cómo» (Dascal, 2009, pp. 134,135). Hay posibilidad de otorgar sentido, hay posibilidad de descubrir significaciones. Se salva la posibilidad dialógica, entonces. Habitar requiere de una interrupción situacional de una dinámica de partida, produciendo un tiempo de la retención y no de la sustitución. Esto se convierte en una estrategia de invención de un tiempo y un espacio en diferencia con la velocidad del mercado y determinado por el recorrido subjetivo del que formará parte (Lewkowicz y Cantarelli, 2003). Disponerse a planificar una intervención a través de la estrategia de expresión por el movimiento como lenguaje y discurso privilegiado y central, implica el trabajo sobre el procesamiento y la elaboración «en un nivel corporal, sobre viejas experiencias que pudieron ser profundos desencuentros intersubjetivos» (Fischman, 2009). Claro está que los procesos de intervención que apelan a estas metodologías implican trabajar con las dos realidades que interactúan como medios de percepción y expresión individual de la cultura: la realidad física –el cuerpo y la realidad simbólica– el lenguaje (Salinas). A nivel de esa realidad física, lo corporal como categoría, nos encontramos con patrones relacionales que implican cualidades de movimiento que pueden agruparse de acuerdo a las siguientes formas: a) relativas a la temporalidad (velocidad, ritmo, duración); b) espaciales (continente-contenido); c) relativas al uso de energía (intensidad, fuerza, etc.); d) relativas a los soportes; e) relativas al contacto físico; f) relativas a modos de presentar los objetos al mundo; g) relativas a la gama de afectos y acciones concomitantes: regulación emocional intersubjetiva (Fischman, 2009).

Adquiere importancia identificarlas porque despojada la expresión por el movimiento de un sentido terapéutico, en su vertiente de Danza movimiento terapia (DMT), nos da preciosas oportunidades para articularlas con nuestras maneras de estar, ser y hacer y detectar allí nuestras capacidades transformadoras. Nos estamos esforzando en darle una estructura a esas formas de identificar las potencias y los agujeros para que se produzca proceso dialógico desde una actitud fronteriza: intentar ser lo más flexible y dúctil con rigurosidad. En segundo término, recurrimos al concepto de procesos psicosociales tomados de Maritza Montero (2004), dando cuenta de los rituales de hibridación en los orígenes entre la psicología social comunitaria, la educación popular y la extensión crítica. Esos procesos se distinguen en: habituación, naturalización, concientización, problematización, desnaturalización y desideologización. Un espacio de intervención co-

munitaria a través de prácticas de extensión crítica tiene un cometido de promover la realización de estos procesos y las mediaciones expresivas en este caso, profundizarán las articulaciones entre el pensar, sentir y hacer.

La expresión por el movimiento permite trabajar con experiencias sensibles, en las cuales lo sensorial y nuestras formas de percibir lo emotivo es trabajado como conmoción en el encuentro. La sintaxis del comportamiento habla en el lenguaje del movimiento y el cuerpo expresa la intención de un encuentro afectuoso (Cyrulnik, 1993). La proximidad emocional entre comportamientos cercanos pero diferentes provoca una emoción en la que el placer del encuentro linda con el temor a la agresión, por ello, es necesario precisar y distinguir las emociones (Cyrulnik, 1993). «Uno siempre se encontrará con el otro en un ámbito de inseguridad fundamental, y todo lo que nos queda es el intento por crear una forma de existencia que nos permita una danza conjunta» (Maturana, Porsken, 2004, p. 145). Se realiza la acción, activando ponerse en juego. Se escenifica y actúa, se remueve, identificando los gestos, las posturas, los movimientos habituales y los que causan sorpresa. Las tonalidades de voz y lo sonoro, las cualidades del aire en el espacio, los rozamientos y velocidades que adquiere el desplazamiento, el ritmo y la estructura. «El cuerpo es proyecto sobre el mundo, el movimiento ya es conocimiento, sentido práctico». (Le Breton, 2009, p. 41). Pisar el suelo que sostiene y trabajar en distintos planos, las cualidades de lo táctil y los contactos, la mirada, la exploración y la creatividad, construyendo una *semántica de los hechos*.

Esta se desarrolla por medio de procesos dialógicos, de creación estética (expresión de códigos, símbolos imaginarios) y reflexivos sobre significados, sentidos y sus cambios en relación a contextos, hitos, históricos, eventualidades, acontecimientos que experimentan los sujetos involucrados en la experiencia (Ghiso, 2000).

Espacios *mujerizados*, armando el escándalo de las ganas del encuentro conforman una especie de testimonio de la necesidad de expresar, moverse juntas, disfrutar, vencer las vergüenzas de moverse, ser vistas y reconocidas. Reconocer los contenidos naturalizados para identificar hacia donde dirigir el proceso de desnaturalización. Esta es una frontera sutil, en tanto la naturalización sostiene cotidianidad e identidad. Por tanto, un proceso de interpelación a nuestros saberes naturalizados en un proceso dialógico, requiere de artesanías, de te-

matizar teóricamente y conceptualmente lo que se expresa e interpreta a través de la expresión por el movimiento. Con lo cual, no estamos planteando la sustitución, el abandono o la mitigación de los espacios de discusión. Solo estamos afirmando que la reflexividad puede echar mano a estas metodologías como dispositivos constructores de una estructura posible que sostenga, contenga y dinamice esas tomas de conciencia a partir de lo que tan claramente se muestra a través de las prácticas corporales y el movimiento que expresan cuando eso puede desplegarse en esa direccionalidad de reflexividad. No se trata solamente de un ejercicio de traducción de dos lenguajes paralelos, lo que caricaturizadamente responde al modelo de proponernos realizar alguna actividad que involucre una práctica corporal y luego inquirimos sobre cómo nos sentimos, qué vivenciamos. Ese anuncio y esa relectura necesitan ser pensados desde la lógica de la expresión por el movimiento. Y necesitamos identificar cuándo estamos en presencia de interpretaciones que para la novedad de esos saberes son imprescindibles, y eso legitima la construcción de un largo y sinuoso camino de la desnaturalización.

El movimiento de la danza asume un significado simbólico. Es posible que de ese modo se repitan modelos, surjan nuevas formas de moverse y se revelen conexiones y relaciones con los propios comportamientos. Este material se transforma entonces en parte del proceso que induce al cambio. (Chaiklin, 2008, p. 36).

Necesitamos entonces hacer mirada en qué sentido resuelve para nuestra cotidianeidad inaugurar algo nuevo y recortar con claridad dónde emerge aquello con potencia para desnaturalizar. La expresión por el movimiento nos ofrece maneras de problematizar en formas creativas y conectadas con la cotidianeidad de las personas. El profesor Juan Carlos Carrasco afirmaba que la identidad y la cotidianeidad apuntan al mismo significado porque supone que la identidad es un fenómeno colectivo, se elabora en función de los otros, en los contextos y dinámicas de grupo y en el cual se ha desarrollado nuestra existencia cotidiana (Carrasco, 2010). La cotidianeidad constituye un modelo básico y global de existencia, se traduce a través de

- el carácter y naturaleza de la imagen o representación que tenemos de nosotros mismos y del mundo en el cual vivimos;
- por la manera cómo percibimos las cosas y situaciones;

- por las relaciones que establecemos entre esas cosas y situaciones;
- por las maneras de valorar y calificar esas cosas y situaciones;
- por las cosas en las cuales creemos, ideales y por el tipo de sentimientos y estilo de vínculos con los objetos concretos y con las personas.

La cotidianidad es un plan, un programa de funcionamiento del aparato psicológico, es cómo, cuándo y qué se ama y se odia (Carrasco, 2010). La relación dialéctica entre ese marco de existencia-cotidianidad en su perspectiva psicológica o identidad, y su contexto existencial es lo que entiende también por ideología (Carrasco, 2010). Por tanto, esta idea de integralidad entre los conceptos de cotidianidad-identidad-ideología, como una tríada que sostiene existencia psicológica, colectiva y grupal es muy potente para ayudarnos a pensar la intervención en la dimensión de diálogos de saberes que tienen la intencionalidad de promover esos efectos de identificar las naturalizaciones. Las metodologías de la expresión por el movimiento permiten hilvanar y suturar en formas más armoniosas, la asunción de cambios, a través de una comprensión sobre el lenguaje del movimiento, traducida en la materialidad del movimiento generado, creando un nuevo espacio como construcción contextual.

La regulación del espacio entre los cuerpos no es matemática o, más bien, como en el caso del pelo, la vestimenta, los colores y los sonidos, el espacio matemático se utiliza para significar una intención y para dar forma a nuestras emociones. Todo ser vivo utiliza el espacio para hacerlo significativo al enviar señales: el espacio en sí mismo se convierte, entonces, en un objeto sensorial estructurado como un lenguaje (Cyrułnik, 1993, p. 45).

## El paso a paso

La faz de la tierra que nosotros pisamos conduce al mismo centro del globo terráqueo, y este a su vez, ha absorbido una cantidad asombrosa de tiempo.

Haruki Murakami

Se inicia la actividad con una ronda que recibe a las mujeres que habitualmente participan del encuentro mensual y las que circunstancialmente visitan el espacio. Generalmente, van siendo invitadas por

las que participan. Cada encuentro tiene una estructura de unidad con un inicio de presentación, de explicación del sentido del espacio y la propuesta, luego un periplo que incluye el calentamiento, la preparación para el movimiento y luego un desarrollo en el que se apuesta a la creatividad estableciendo conexión con un tema. Este tema viene planificado anticipadamente desde la coordinación, no obstante se recrea a partir de los emergentes que suceden y se organiza como desarrollo del encuentro. El cierre recupera los sentimientos conectados, permite comprender contextualmente lo realizado, establecer interrelaciones entre lo vivenciado y las circunstancias actuales o pasadas y la despedida reproduce el ritual del círculo, la mirada y el afecto. Cada encuentro permite establecer la repetición como estructura necesaria para que los contenidos y las formas del trabajo con el movimiento se desplieguen, al mismo tiempo que habilita lo novedoso, la invención y lo sorprendente, también encuadrado, para amplificar la capacidad de visualizarlo. La propuesta se ha ido comprendiendo diferenciándola de una práctica corporal de ejercicio físico, de gimnasia, de yoga, de expresión corporal a través de experimentarla y explicarla. Este elemento confabuló a favor de encontrarle un nombre propio al espacio, denominándolo Mumo, Mujeres en Movimiento. Se puede decir con certeza que guarda su especificidad en relación a la DMT, configurándose como una intervención con objetivos de promoción de salud, participación y para los efectos de lograr articular los procesos de naturalización-desnaturalización.

Es una metodología que permite establecer procesos de diálogo de saberes, habilita la participación de las personas en un proceso continuo como esporádico, espejando las intermitencias, los puntos de entradas y salidas. Para la situación que nos ocupa, no podemos plantear que efectivamente hayamos logrado fortalecer el proceso participativo-relacional con miras a consolidar un espacio organizativo de comisión integrada por parte de las mujeres que participaron de Mumo. Solo podremos dar cuenta de la efectividad de una metodología que aporta a la potencia de sinergizar el proceso del pensar problematizador con aquello que anuda en la cotidianeidad-identidad, a través de trabajar sobre el movimiento generador. Es una expresión productora, compartida de conocimiento. Así las mujeres en movimiento se presentan como árboles con raíces y flores de un jardín, viajeras por la vía láctea y turistas de vacaciones, arman fotos hablantes del pasado y del futuro, amplifican los gestos de las tareas cotidianas para repetirlos, otorgándoles ritmo y secuencia, para visualizarlos, comunicarlos y bailarlos. Bailan ritmos como baila Zarité que «golpea el

suelo con las plantas de los pies y la vida le sube por las piernas, le recorre el esqueleto, se apodera de ella, le quita la desazón y le endulza la memoria. El mundo se estremece» (Allende, 2009, p. 9).

## Bibliografía

- ALLENDE, I. (2009). *La isla bajo el mar*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- BERENSTEIN, I. (2008). *Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- BIANCHI, D. (2013). Reflexiones sobre las estrategias de intervención que incluyen los recursos del movimiento y la danza en instituciones educativas de enseñanza primaria. En A. CANETTI, L. SCHWARTZMANN, M. DE MARTINO.
- BAGNATO, O., ROBA, O., GIRONA, A. y otros (comps.) *Modelos e indicadores de desarrollo y bienestar infantil*. Seminario Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza: Espacio Interdisciplinario, Udelar.
- BIANCHI, D., FARÍAS, N. (2017). Bailar en Estación Esperanza. Una práctica de Danceability en la comunidad. En G. VILLAFANE, A. CORRALES, V. SOTO (eds.). *Desafíos para una educación inclusiva. Investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay*. Facultad de Educación Universidad de Concepción, Vicerrectoría de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio Ril Editores, Chile.
- CARRASCO, J. C. (2010). *Aportes II*. Montevideo: edición del autor.
- CYRULNYK, B. (1993). *Los alimentos afectivos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad, desafíos actuales*. Clacso, Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GHISO, A. (2000). *Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*.
- LE BRETON, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEWKOWICZ, I. y CANTARELLI, M. (2003) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- MATURANA, H. y PORKSEN, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- MAX NEEF, M. (1987). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan.

- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria, Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*, Buenos Aires: Paidós.
- MURAKAMI, H. (2008). *Sauce ciego, mujer dormida*. Buenos Aires: Maxi Tusquets Editores.
- NOTHOMB A. (2001). *Metafísica de los tubos*. Barcelona: Anagrama.
- PAMUK, O. (2006). *Estambul, ciudad y recuerdos*. Barcelona: Mondadori.
- SALINAS, L. (s.d.). La construcción social del cuerpo. *Reis*, 68/94, Universidad Complutense, pp. 85-96.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (s.d.). *Universidades. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el S. XXI: tendencias y controversias*.
- \_\_\_\_\_ (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós*, n.º 1, Año 1, Secretaría de Extensión Unicen. Tandil, Argentina, pp. 9-23.
- VELLA, G. y TORRES SOLERA, E. (2012) Desarrollo de un instrumento de observación en Danza Movimiento Terapia (DMT). *Papeles del Psicólogo*, 33 (2), pp. 148-156.
- WENGROWER, H. y CHAIKLIN, S. (coords) (2008). «La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia», Chaiklin, S. «Hemos danzado hasta que pusimos nuestros pies sobre la tierra», Wengrowe, H. «El proceso creativo y la actividad artística por medio de la danza y el movimiento», Fischman, D. «Relación terapéutica y empatía kinestésica», Dascal, V. «Estilo, cuerpo y psicoterapia», Barcelona: Gedisa Editorial.







## El PIM y el Benedetti, dos caminos que convergen

*Verónica García y Juan Caggiani*

### **Breve periodización de antecedentes**

El trabajo entre el Liceo n.º 58 «Mario Benedetti» y el Programa Integral Metropolitano (PIM) tiene como antecedentes las actividades realizadas desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y el PIM junto a liceos y profesores del Consejo de Educación Secundaria (CES) desde el año 2010.

Desde el inicio del trabajo entre el Liceo n.º 58 y el PIM en 2012 hasta el día de hoy es posible delimitar tres períodos distintos de acuerdo a las orientaciones que guiaron cada uno de ellos: un primer período de encuentro y construcción de demanda desarrollado en el primer semestre de 2012; un segundo periodo de integración y prácticas integrales que se extendió desde mediados de 2012 hasta 2015 y un tercer periodo de formación docente en investigación y enseñanza de la historia del pasado reciente realizado entre 2016 y 2017.

### **Primer periodo. Encuentro y construcción de demanda: mapeo participativo de problemas y acuerdo de trabajo conjunto**

A finales de 2011 comienzan contactos interinstitucionales asiduos en un marco de mutua cooperación entre un grupo de docentes del Liceo n.º 58 «Mario Benedetti» encargadas de llevar adelante un proyecto piloto denominado «*Interfase*», que se acercaron a la Facultad de Psicología en busca de apoyo externo. A partir de esa primera entrevista comenzó un encuentro abierto, alternativo, interinstitucional y territorializado entre el PIM (programa académico de la Udelar que trabaja en el territorio) y «el 58», el cual dura hasta hoy.

A la hora de analizar la situación de la educación en la zona del PIM, así como posibles estrategias para su abordaje, fue necesario tener en cuenta algunas características sociodemográficas de dichos territorios. Por cierto que existen realidades diferentes y situaciones heterogéneas, pero es posible considerar algunas características ge-

nerales ineludibles para comprender las problemáticas educativas existentes.

En la zona correspondiente al Municipio F de Montevideo se encuentra el 18% de las personas que viven en asentamientos irregulares, lo que involucra, según datos de 2009, a 24884 personas (URSUP y PIM 2010). En este sentido, es importante considerar que:

La población asentada vive en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad, muchos son desocupados y los que no lo son tienen trabajos precarios. Esta población además de padecer altos niveles de pobreza, tiene muy bajos niveles educativos, lo que les dificulta acceder a un trabajo estable, y se desempeñan en trabajos caracterizados por la informalidad y la precariedad (Mendy y González, 2011, p. 7).

Precisamente, en lo que refiere al nivel educativo de la población de referencia, el mismo es más bajo que el de la media de la población de Montevideo. Por una parte, esto se expresa en los indicadores del «clima educativo». Mientras el 37% de las personas de Montevideo vive en hogares con bajo clima educativo, en el Municipio F esta cifra alcanza el 61,8%. Y otro tanto sucede con el extremo opuesto: mientras que el 32,2% de los habitantes de Montevideo pertenece a hogares con alto clima educativo, en la población del Municipio F esta cifra se reduce al 9,9% de la población (URSUP y PIM, 2010).

En cuanto al nivel educativo propiamente dicho se observa similar relación. Mientras que el 5,6% de la población montevideana no alcanzó a terminar la educación primaria, en la zona de referencia dicho porcentaje es del 9,7%, y en algunos barrios en concreto se observan promedios aún superiores a los de su Municipio de referencia, como son los casos de Jardines del Hipódromo, Villa García y Punta de Rieles (URSUP y PIM, 2010). A su vez, si consideramos el ciclo básico de enseñanza secundaria, el porcentaje de personas entre 17 y 65 años que no culminaron este nivel supera también la media de Montevideo, llegando al 52,6% de la población de la zona.

En el año 2012, un equipo docente del PIM desarrolló un proceso de extensión universitaria en el Liceo n.º 58 en el cual se trabajó con la metodología de mapeo participativo de problemas junto a profesores y estudiantes del liceo.

La caracterización socioproductiva del territorio fue presentada a los docentes del Liceo n.º 58 en una jornada de formación y perfeccionamiento docente coorganizada entre el liceo y el PIM. El grupo *motor* integrado por docentes del liceo y del PIM se proponía trabajar más allá de situaciones socioeconómicas que nos excedían y demandaban renovados abordajes. En esa circunstancia algunos docentes expresaban:

Estamos muy solos, atravesados por problemas sociales, sanitarios. Nos faltan herramientas, no tenemos formación. No tenemos los espacios. No tenemos equipo interdisciplinario. Necesitamos profesionales de trabajo social y educación social. Reflexionamos que no somos omnipotentes. Tenemos la tensión entre teoría y práctica. Queremos una mirada profesional, que nos ayude a pensar (Cabo, Cano y Valle Lisboa, 2013, p. 182).

Si bien la primera necesidad expresada por parte del liceo fue la de contar con profesionales para abordar las problemáticas afectivas y sociales de los estudiantes, luego de un proceso de problematización realizado en conjunto con el equipo universitario fue posible abrir una etapa de discusión conjunta sobre el campo de problemas que se abordarían y las características para dicho abordaje. De esta forma se hizo posible considerar las condiciones del liceo, sus docentes y estudiantes como integrantes del pensamiento pedagógico y aportar a la reflexión sobre la tarea docente en estos contextos y situaciones. Para esto, se acordó trabajar con la metodología del mapeo de problemas.

Dicha metodología buscó

conocer las diferentes vivencias y percepciones existentes en los colectivos de docentes y estudiantes en torno a las problemáticas que sienten que existen en el liceo, hacerlas emerger en diálogos constructivos y procurar ordenarlas, de modo que sirvan mejor para algunas reflexiones generales, así como para la generación de acciones transformadoras (Cabo *et al.*, 2013, p. 181).

El análisis de los resultados de esta intervención será considerado más adelante aunque existen dos aspectos alcanzados a partir de este proceso que sirven de contexto para fundamentar la continuidad del trabajo en 2013: un sólido vínculo de trabajo y confianza mutua entre el equipo docente del liceo y el PIM y la generación de un Espacio

de Formación Integral (EFI) como propuesta que procuró desarrollar «prácticas integrales» (Tommasino, 2009; Tommasino *et al.*, 2010) en torno a algunas de las problemáticas acordadas con el liceo.

### **Segundo período. De integración e integralidad**

El mapeo de problemas realizado entre docentes del PIM y docentes y estudiantes del liceo dio origen a los acuerdos de trabajo que generaron el Espacio de Formación Integral (EFI) «Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media», el cual comenzó a funcionar a mediados de 2012.

Dicho EFI se propuso objetivos académicos, de formación y de contribución a la comunidad así como de conocimiento y abordaje de problemáticas emergentes de la zona del PIM en torno a los centros educativos de Enseñanza Media, sus sujetos y prácticas educativas a través de prácticas integrales de estudiantes universitarios y en conjunto con los actores involucrados.

Desde sus inicios participaron docentes del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y el *grupo motor* del Liceo n.º 58 integrado por docentes del liceo y del PIM.

Desde este equipo se trabajó sobre tres necesidades e intereses para guiar el proceso: la generación de dispositivos de formación y reflexión sobre la práctica con docentes de Educación Media; el desarrollo de prácticas educativas a nivel comunitario con alumnos y profesores de Educación Media procurando resignificar en clave educativa la relación entre el ámbito del aula y el contexto del liceo; y la realización de actividades de reflexión y discusión sobre temas acordados con los profesores que involucren a los diferentes liceos donde se está trabajando, así como a los alumnos, sus familias y otros actores de la comunidad.

En 2013 y en un contexto de conmemoración de los 40 años del golpe de Estado y la respuesta del movimiento popular a través de la Huelga General de la CNT es que desde la Sala docente de Historia del Liceo n.º 58 y en coordinación con el PIM, la Udelar, el Pit-Cnt, organizaciones de derechos humanos, la FEUU y otras organizaciones e instituciones, se planificaron, articularon y ejecutaron un conjunto de actividades que convocaron a militantes y exmilitantes sindicales, de cooperativas y barriales de la zona, profesores y estudiantes del Liceo n.º 58 «Mario Benedetti», militantes estudiantiles, el Zonal Este

(Maroñas) del Pit-Cnt y docentes y estudiantes de distintos servicios universitarios: IENBA, Liccom, EUM y FHCE. Dichas actividades contaron además con el apoyo del Municipio F y el Programa Esquinas de la Cultura de la IMM.

Ese año el EFI se propuso desarrollar propuestas a nivel local (Municipio F) que complementaran y significaran desde la actualidad y desde el contexto de los barrios los episodios de la Huelga y la resistencia popular al golpe de Estado, con el fin de recuperar parte de la memoria oral como lugares significativos de aquella época desde una perspectiva amplia que dialogara con la actualidad y lograra productos audiovisuales y escritos.

Para el año 2014 el EFI llevó adelante una propuesta que comprendió la problematización de la baja de la edad de imputabilidad penal y el trabajo interdisciplinario en la práctica educativa.

En 2015 el EFI desarrolló una serie de actividades relacionados al tema «Construcción de relatos y expresiones del régimen autoritario, la transición hacia la democracia y la construcción democrática», en conmemoración a los 30 años del fin de la dictadura y la reapertura democrática, organizadas entre docentes del PIM, de la FIC, de FHCE y de FCEA.

### **Tercer período. De formación docente en investigación y enseñanza de la historia del pasado reciente**

Desde 2016, la propuesta de trabajo integró al PIM y a la Sala docente de Historia del Liceo n.º 58 a partir de la necesidad percibida por los docentes del CES en formarse en un tema que está incluido en los programas, para el cual no existen propuestas de formación y perfeccionamiento docente y que muchas veces no se trabaja en clase porque no se sabe cómo enseñarlo. En este sentido, la actividad tuvo como objetivo el de promover la enseñanza de la historia reciente en la educación media a partir de la formación de los docentes en las temáticas relativas a este campo de conocimiento así como al de la didáctica de la historia reciente.

Las Jornadas de Actualización Docente «Investigación y enseñanza en la historia del pasado reciente» fueron organizadas por el Liceo n.º 58, el CES de la ANEP, el PIM, el Servicio de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar y la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay. Entre 2016 y 2017 se organizaron tres jornadas de actualiza-

ción docente sobre Uruguay, Medio Oriente y China, sudeste asiático y Asia del Pacífico.

La dinámica de trabajo en cada una de ellas consistió en una primera parte en la cual las exposiciones presentaron temáticas fundamentales para estudiar la historia reciente sobre una región delimitada y luego una segunda parte donde se presentaron experiencias de trabajo didáctico sobre la temática de la jornada con estudiantes en los centros de estudio.

Estas instancias se realizaron en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y la asistencia promedio fue de unas 200 personas, en su gran mayoría docentes de enseñanza media aunque también asistieron docentes de enseñanza terciaria y universitaria, del área metropolitana y del interior del país.

En el contexto de esta propuesta de trabajo, en 2017 un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho realizó prácticas de extensión en las cuales se trabajó sobre las temáticas de actualidad de América Latina que fueran de interés de los estudiantes del Liceo n.º 58.

### **Principales novedades, dificultades y aprendizajes**

#### *Primer período: desencuentros, interdisciplina y relación con el medio*

El primer acercamiento entre el PIM y el 58 fue consensuado, teníamos la convicción de la inoperancia y el rechazo que generan las «intervenciones externas» de los centros educativos. Estas resistencias se daban en docentes y estudiantes ante cualquier intento de «intromisión» de un otro, por eso coincidimos en que el trabajo debía ser expuesto en un plano de igualdad y honestidad intelectual, en un desempeño que generara confianza y aprendizajes para todos los participantes.

El desarrollo de la metodología de mapeo participativo durante 2012 sirvió como puntapié inicial para el conocimiento mutuo y elaborar una serie de temáticas de trabajo en común. Su realización permitió visualizar las debilidades institucionales del liceo pero también sus fortalezas y las estrategias que docentes y estudiantes habían utilizado durante años para resolver los complejos problemas que se presentaban. Una de las herramientas trabajadas fue la de la sistematización de los acuerdos y del proceso realizado, incluso y con especial

énfasis en el trayecto que comenzábamos a compartir juntos, para comprender y analizar mejor nuestra propia práctica.

El encuentro «intermedio» desde dos trayectos institucionales diferentes pero que convergieron en condiciones de momento y de lugar fue trazando un camino común que desarrolló múltiples actividades y fue gestando una forma alternativa de concebir la relación Educación Media - Udelar, una propuesta alternativa pedagógica.

A partir de la realización de este trabajo se pudo generar una aproximación diagnóstica a los problemas que los docentes visualizaban en el liceo y recoger algunas percepciones de sus estudiantes. La propuesta de hacer foco en la práctica educativa permitió comprender las vivencias y significaciones existentes respecto a las mismas en el centro educativo.

Un análisis realizado por el equipo del PIM sobre el proceso de trabajo fue presentado en instancias de coordinación con los profesores del liceo con los objetivos de restituir al colectivo docente la información generada y dar sustento a futuras líneas de trabajo conjunto entre el liceo y el PIM. Del análisis surgieron tres aspectos resaltantes que posteriormente fueron trabajados con los docentes y estudiantes del centro educativo y que hacen referencia a «la percepción del desinterés del otro y el desencuentro entre estudiantes y docentes», «lo que trasciende al equipo interdisciplinario» y la percepción del «afuera como amenaza y al otro como carente».

Al observar los relatos de profesores y alumnos en torno a la motivación y el interés para con el liceo y las propuestas educativas, tanto profesores como alumnos se observan mutuamente desmotivados y desinteresados y tal condición pareciera generar niveles de sufrimiento y expectativas mutuas defraudadas. Sin embargo, tampoco se corresponde con lo que se pudo observar durante el proceso realizado con los mapeos en lo que refiere al aspecto físico del liceo, el cuidado de sus carteleras y espacios comunes y en el trabajo con profesores y estudiantes, en los que prevaleció el interés y el compromiso con la tarea.

En el relato de profesores y estudiantes la desmotivación de ambos parece que se originara en el desinterés que observan en el otro: por la frustración de los profesores ante la ajenidad de los estudiantes respecto a su propuesta educativa y por el reclamo de los estudiantes de más paciencia y mayor dedicación de sus profesores. Al contrario

de lo que perciben docentes y estudiantes sobre el otro, justamente el reclamo tiene que ver con el vínculo.

Este contexto explica en parte el desencuentro que existe en los relatos entre los docentes y los estudiantes. Este desencuentro se observa, por un lado, en lo que los profesores tienen para enseñar y el modo que tienen de hacerlo, mientras que, por otro lado, se refiere a lo que los estudiantes buscan en el liceo y el modo que tienen de plantearlo. En los estudiantes existe una representación del liceo como ámbito de socialización y esparcimiento por lo cual aparecen entre sus primeros reclamos los de mayores comodidades en el centro educativo para luego profundizar en aquellos relativos a los aspectos de la relación educativa: organización de evaluaciones para que no se superpongan, utilización didáctica de audiovisuales, disponibilidad de libros y computadoras, coherencia en el nivel normativo respecto al uso del celular en clase, etc. Los docentes, por su parte, precisan de los estudiantes para confirmarse en su rol por lo que si reciben indiferencia de estos no pueden y el vínculo educativo se ve cuestionado, generando desconcierto y frustración (Cabo *et al.*, 2013).

Además de este desencuentro, los docentes del liceo advierten la existencia de situaciones sociales y familiares que interfieren en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y en su disposición a estudiar respecto a las cuales se sienten excedidos en su formación y sus posibilidades de intervención.

Lo que permanece prácticamente indemne, en este razonamiento, es la problematización de los propios dispositivos de enseñanza y de la organización de la propuesta curricular en todos los niveles, desde lo sistémico al aula.

(...) Se trata de un problema complejo, pero que es necesario abordar, ya que hay situaciones que ningún equipo interdisciplinario podrá cambiar y es necesario esclarecer cuáles son las tareas educativas a acometer, no para resignar la especificidad del rol docente, sino por el contrario, para reencontrarlo con la potencia de efectivamente enseñar" (Cabo *et al.*, 2013, pp. 190-191).

En la lógica reivindicativa de los estudiantes y en el contenido de muchas de las mismas predomina una suerte de «subjetividad del asistido», lo cual es un problema educativo aunque no siempre se lo conciba como tal (Mapeo). Retomando en este contexto el problema «del desinterés» y profundizando en aportes de investigadores relativos a este tema, se encuentra que:

En tal desinterés incide la brecha usualmente existente entre «educación y mundo de la vida» (Giorgi *et al.*, 2012, siguiendo a Habermas, 2001), siendo el «mundo de la vida» el que concretamente habitan los alumnos y donde se encuentran sus intereses y horizontes de expectativas. Se trata de una tensión, ya que por una parte la distancia entre la educación y ese mundo puede ser la base del desinterés que muestran en clase los alumnos, pero por otra parte, es función de la educación –si quiere ser algo más que reproducción– ir más allá de las expectativas e intereses socialmente instituidos, procurando subvertir la asunción pasiva del lugar socialmente asignado. Ahora bien, para poder ir más allá, es necesario partir de los intereses concretos de los estudiantes, sino, el riesgo que se corre es la incomunicación, el desinterés, y la mencionada relación de ajenidad de los estudiantes respecto a la propuesta educativa. (Cabo *et al.*, 2013, pp. 191).

La generación de nuevas relaciones educativas entre el currículo y el «mundo de la vida» puede abordarse a partir de la problematización de las relaciones entre el liceo y su contexto y en la representación predominante en profesores y estudiantes respecto al barrio.

La percepción y la vivencia del afuera del liceo como violento, carenciado, amenazado y peligroso tiene un correlato en la representación del estudiante y su familia como carente. En la literatura educativa existen abordajes sobre esta temática centrados en la construcción del «sujeto carente» reflejo del «barrio carente» y que neutralizan toda posibilidad educativa en una relación meramente asistencialista (Martinis, 2008 y 2010).

Esta necesidad de resignificar en clave educativa las relaciones entre los centros educativos y sus contextos debe considerar los elementos que dificultan el desarrollo de actividades extraaula (régimen contractual de los profesores, condiciones de trabajo pautadas por el multiempleo, etc.) así como condicionantes dados por la formación docente, el rol y el acervo teórico y práctico con el que se cuenta para ello.

En efecto, en cualquier caso lo barrial –sentido como devastador– desborda cotidianamente las aulas –y a los docentes–, por más altas que sean cada vez las rejas de los liceos. Habitar el barrio, hacerlo en clave educativa, recuperando sus potencias allí donde todo pareciera ser carencia y procurar «poner condición donde no se percibe límite alguno», para generar condiciones de pensa-

miento y aprendizajes, parecieran ser operaciones necesarias para repensar el rol docente (Cabo et al., 2013, p. 192).

## *Segundo período: prácticas integrales y diálogo de saberes*

### *El proyecto y sus percepciones*

El acuerdo para la realización del EFI «Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media» entre el PIM y el liceo generó un espacio de enseñanza terciaria que pretendió aportar a promover la reflexión sobre la práctica y la formación docente en el liceo, la generación conjunta de prácticas educativas a nivel comunitario con estudiantes y profesores del liceo y la realización de actividades de reflexión y discusión sobre determinados temas relevantes junto a otros liceos de la zona e instituciones con las que trabajan el liceo y el PIM.

El EFI «Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media» se propuso trabajar las particularidades de la Huelga General que acontecieron en la zona de Maroñas, dentro del marco más general de la experiencia nacional y lo desarrolló a partir de la confluencia de distintas personas y organizaciones (cooperativas de vivienda, docentes y estudiantes de secundaria y la universidad, exdirigentes sindicales, exmilitantes obreros, familiares de víctimas de la represión, etc.).

En el Liceo n.º 58 se realizaron las reuniones del «grupo motor» de la propuesta en las que todos los protagonistas aportaron sus expectativas, pasiones y muchas horas de trabajo. La propuesta realizada por los docentes a los estudiantes del liceo fue la de trabajar esta temática de forma transversal durante el año, centrándose en el barrio e intentando reconstruir «aspectos de la memoria latente en el territorio sobre estos hechos». Para ello los estudiantes se constituirían en grupos, cada estudiante participaría de un taller preparatorio del trabajo y todos realizarían las instancias escritas: control de lectura sobre la información historiográfica, memoria descriptiva sobre lo trabajado en los talleres, armado del cuestionario de cara a una entrevista que recogiera un testimonio de ese momento, la desgrabación y transcripción de la misma y las conclusiones. Los talleres que se brindarían serían: de entrevista, de fotografía, recorrido barrial y reconocimiento del territorio por las zonas de las fábricas con actores participantes de ese momento y visitas a la Biblioteca Nacional y a la hemeroteca de la biblioteca acercándose a la utilización de la prensa como fuente. Existirían dos momentos de evaluación que coincidirían con los parciales y que consistirían en primera instancia en el control de lectura y

la memoria de los dos talleres iniciales y en un segundo momento de presentación del informe descriptivo, los otros dos talleres pendientes, la entrevista y la conclusión.

Esta propuesta de enseñanza de la historia realizada a los estudiantes pretendió reducir la distancia entre la historia enseñada y la historia investigada por los historiadores con sus problemas, desafíos y límites. El trabajo con la memoria oral significó un gran esfuerzo didáctico y pedagógico para el docente y de aprendizaje para el estudiante.

Así los talleres sobre entrevista, que se desarrollaron para los estudiantes, además de ejercitarlos en la tarea en sí, planteaban la subjetividad de los testimonios con que se iban a encontrar y por eso mismo la importancia del control de lectura anterior sobre la historiografía. De igual manera problematizábamos con ellos el valor histórico de estos discursos de diferente naturaleza, pero relacionados entre sí: la memoria y la historia construida por los historiadores.

Debemos tener en cuenta que estas tensiones no son privativas del aula, permean el conjunto de la sociedad y los estudiantes también traen relatos sobre el pasado aprendidos en sus contextos, que son contrastados con los de la historia disciplina produciendo efectos diversos en los procesos de aprendizaje. (García Goyos, Pérez Sánchez y Rak Marcos, 2015, p. 96).

Las fundamentaciones de los programas y proyectos que señalan «cómo debe ser» la práctica educativa en el sistema de enseñanza formal centran sus discursos en el concepto de aprendizaje significativo, en el contexto de un modelo pedagógico institucional y de gran cantidad de prácticas docentes que se alejan de dicha consigna.

Varios autores toman los conceptos de Ausubel y le dan nuevos enfoques; entre ellos, Novak explica que el aprendizaje significativo es una integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción. Toda teoría de la educación debe considerar por consiguiente que los seres humanos realizan estos procesos en el momento del aprendizaje significativo, es por ello que insistimos en que aprender pone en juego no solo los elementos racionales y cognitivos, también las emociones y los sentimientos además de las acciones.

(...) Cuando los estudiantes aprenden de forma significativa, el conocimiento pasa a ser parte de su formación personal, de su

estructura de pensamiento, de la comprensión del mundo que los rodea y de la relación con el entorno” (García Goyos *et al.*, pp. 121-122).

Durante el proceso de debate y reflexión de los estudiantes realizado posteriormente a su ejecución una de las ideas más reiteradas fue en referencia a la empatía que se generó entre ellos y los entrevistados o las personas que participaron de las actividades que se hicieron (homenajes, recorridos, Día del Patrimonio, etc.). En este sentido se destacó como experiencia el vínculo humano generado a partir del conocimiento «del otro».

El trabajo realizado por los estudiantes en la recuperación de la historia de su propio barrio a partir de los testimonios recogidos de los protagonistas de la Huelga General de 1973 «(...) los convirtió en hacedores de conocimiento y en ‘cómplices’ en la reconstrucción de la historia, ya que todo relato histórico que use la herramienta de la oralidad convierte al entrevistador en protagonista indiscutido del documento histórico» (García Goyos *et al.*, 2015, p. 124).

La siguiente es una selección de algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes:

«Todo comenzó siendo una prueba como cualquier otra, que luego tal vez sin pensarlo se convirtió para todos nosotros en una rica enseñanza sobre nuestro pasado». (García Goyos *et al.*, 2015, p. 97).

El proyecto en general, fue no solo muy bueno para que nosotros conociéramos un poco más del barrio en el que vivimos, que supiéramos que las fábricas o esqueletos de las mismas son un símbolo de lucha, perseverancia y unión; sino también para unirnos nosotros mismos, para lograr hacer un trabajo, es que para el barrio fue muy importante y tuvo muchísima aceptación. (...) En cuanto a la información que recibimos, y que tuvimos como resultado de nuestra investigación, gracias a las entrevistas, los talleres de Ramón Peré y Susana Pintos, pudimos conocer historias. Ya no anónimas, sino con nombre y dolor propio, eso fue chocante pero a la vez conmovedor, nos hizo razonar y querer un poco más el Uruguay en el que vivimos ahora, la democracia. (García Goyos, V., Pérez Sánchez, M. y Rak Marcos, G., Comps., 2015, p. 95).

Los profesores del liceo se refieren a la situación de los estudiantes como «inmersos en una polifonía de relatos, de construcciones y

reconstrucciones del saber histórico» traídos por los protagonistas, investigadores historiográficos y demás actores entrevistados.

En este sentido refieren también a la apropiación como:

Proceso que se va generando, producto de la profundización de la tarea, del encuentro con lo nuevo y lo distinto, del universo impensado que se abre ante nosotros, de la constatación de «ir aprendiendo» cosas que no se sabía y encontrarle un sentido, de la afectación de la propia subjetividad en el diálogo con otras (...) Con esto lográbamos otro objetivo y posicionamiento profesional en torno a la enseñanza. El saber no queda centrado, enquistado narcisísticamente en el relato del docente pues una parte fundamental del mismo yacía fuera del aula y de la institución liceal... en el barrio y en los «veteranos» (García Goyos et al., 2015, p. 98).

Por esto mismo, también seleccionamos algunas reflexiones compartidas por algunos de los protagonistas de la Huelga General y actores entrevistados.

Las experiencias humanas, cuando son realizadas por colectivos, siempre son muy ricas, porque enseñan, educan, disciplinan en el buen sentido del término, pero fundamentalmente generan conciencia de que muchas veces no depende del nivel intelectual, ni de la riqueza material que se posea; alcanza con tenerse confianza, con planificar, con estudiar los pro y los contra de nuestras actitudes y en eso las fábricas fueron una verdadera universidad, de hombres y mujeres humildes, honestos cuyos valores estuvieron siempre por encima de las posibles prebendas personales.

Nosotros, los más veteranos, los que daríamos testimonio de ese pasado, llegábamos con muchas expectativas. Estas tenían que ver con que, en primer lugar, se llenaba un vacío. Pasaron muchos años y no se había hecho una síntesis de lo que había pasado en el país, y específicamente en esta zona, por ser obrera, no solo por importantes enclaves de fábricas, de talleres, empresas de medicamentos, etc., sino que el conjunto de su población, está en mayor o menor medida, relacionado con esa realidad. (García Goyos et al., 2015, p. 84).

Rescatar el escenario, el territorio que no es ajeno, que no es «en otro lado», es «donde yo vivo», de lo cual se desprende que «mi barrio» tiene una historia de las que se escriben con mayúscula. Entonces, un primer elemento a considerar es que se estaba logrando crear una memoria intergeneracional ligada al territorio y

enfocada a las nuevas generaciones. (García Goyos et al., 2015, p. 85).

La relación con los jóvenes se retroalimentaba; en la medida que íbamos contando, surgían nuevas inquietudes e interrogantes en ellos que provocaban nuevos relatos en nosotros. Se revivía de alguna manera durante el proyecto el clima de la huelga (García Goyos et al., 2015, p. 87).

Este proyecto (tal vez como ningún otro) fue emblemático, los objetivos fueron muchos y muy importantes, entre ellos: reivindicar el pasado obrero y el protagonismo que tuvo como un lugar de lucha y resistencia contra la opresión para romper con el estigma de barrios marginales y sin futuro; reelaborar con estudiantes adolescentes y «veteranos» (obreros de la zona que participaron de la huelga general de 1973) una historia local e intergeneracional en la que ambos grupos eran protagonistas de la construcción histórica; reivindicar y homenajear a los que dejaron su vida en esta lucha y construir espacios de interdisciplinariedad e interinstitucionalidad entre la Educación Media y la Universidad en planos de igualdad.

En base a estos objetivos se concretaron los homenajes a Ramón Peré, Susana Pintos y León Duarte en la zona y con múltiples participaciones, varias instalaciones artísticas realizadas por talleres del IENBA, recorridos por las fábricas con la participación de estudiantes universitarios y del liceo junto a los «veteranos»; muestras y recorridos guiados por estudiantes en el Día del Patrimonio; más de 70 entrevistas a exobreros protagonistas de la huelga de 1973 y cuatro cortos documentales realizados por estudiantes universitarios y de secundaria. Además de la participación en congresos, entrevistas radiales y periodísticas y, como resumen del proyecto, la elaboración del libro *Memoria que es vida abierta* con la participación activa de todos los involucrados.

En los años 2014 y 2015 el trabajo del PIM junto con el Liceo n.º 58 tuvo algunas transformaciones derivadas del cambio en la integración del equipo docente del PIM, en la menor disponibilidad de horas del equipo docente del liceo, así como del contexto de movilización y conflicto de los gremios de la educación en relación a la situación presupuestal del sector. En este contexto, el EFI trabajó en el primer año con los jóvenes, sus derechos y su proyección a partir del análisis crítico de su lugar en la sociedad y en los medios de comunicación, la criminalización y el plebiscito que promovía la baja de la imputabilidad

penal. En el segundo año se trabajó a partir de la instalación de la muestra fotográfica «Corregir la memoria, construir el olvido. Resignificaciones de la propaganda dictatorial. 1973 - 1980» y de la exposición de una selección de concepciones teóricas y filosóficas diferentes sobre democracia y participación.

### *Tercer período. De formación docente en investigación y enseñanza de la historia del pasado reciente*

Para los años 2016 y 2017, el contexto de cambio de autoridades en la Udelar y de transformaciones en la política de extensión de la misma también trajo como consecuencia una mayor dificultad para sostener los niveles de profundidad en las intervenciones realizadas junto al liceo. Tomando en cuenta lo avanzado hasta ese momento y la nueva situación de la extensión en la Udelar, el PIM y la Sala Docente de Historia del Liceo n.º 58 acordaron trabajar la necesidad de formación docente en la investigación y enseñanza de la historia del pasado reciente, para lo cual se organizaron tres jornadas de actualización docente sobre Uruguay, Medio Oriente y China, sudeste asiático y Asia del Pacífico.

Un aporte de estas jornadas fue el de conocer nuestra realidad presente a partir de la reflexión crítica de nuestro pasado.

### **Futuros posibles**

El trayecto recorrido desde finales de 2011 hasta hoy nos ha ayudado a construir un grupo de trabajo sólido y comprometido. Las circunstancias han sido cambiantes para ambas instituciones pero la consolidación del grupo ha permitido continuar trabajando aun en circunstancias poco alentadoras. Las propuestas se han ido adecuando a las posibilidades de horarios y de presupuestos así como la forma de organización y comunicación se ha ido aceitando.

Esta organización grupal se ha ido generando a partir de las posibilidades y en función de la confianza mutua que nos permitió generar nuevas estrategias de trabajo.

Creemos que este proyecto conjunto tiene una excelente proyección de futuro. Hemos logrado funcionar a pesar de las dificultades internas y externas y estamos empeñados en esta construcción colectiva.

Nuestro ideario en común es ampliar nuestro trabajo al resto de los compañeros del liceo y universitarios y centrar nuestros esfuerzos en base a ejes temáticos que nos permitan planificar con anticipación el año de trabajo para facilitar las propuestas interdisciplinarias y la participación conjunta con docentes y estudiantes universitarios.

Las jornadas de formación docente continuarán realizándose dentro del marco temático propuesto con la idea de ampliar la convocatoria tanto de ponentes como de oyentes.

### **Reflexiones finales**

La sociedad PIM – Benedetti es más que un proyecto de trabajo. Es una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una defensa militante de la educación pública. Del aprendizaje significativo en el trabajo interdisciplinario e interinstitucional. Del compromiso con el territorio.

Es también la ruptura con viejas prácticas institucionales e intelectuales por lo que supone un desafío constante personal y colectivo, una apuesta por el encuentro, la comunicación dialógica, la construcción comprometida de haceres y saberes. Desde el acuerdo en la construcción de un nosotros para el enriquecimiento de todos y de cada uno: estudiantes, docentes, comunidad.

Seguimos afirmando y trabajando convencidos de que la educación o es en colectivo o no es.

Proponemos distanciarnos de lecturas actuales superficiales que señalan una realidad de crisis de la educación. Entendemos que estas lecturas no consideran la situación particular de esta práctica social de trabajar los contenidos del pasado en una actividad presente y pensando en el futuro.

Decir solamente que la educación está en crisis no aporta mucho para orientar nuestras prácticas de enseñanza así como permite confundir esta preocupación con posicionamientos políticos implícitos y explícitos que se dirigen a desprestigiar a la educación pública, a los actores que la hacemos posible y a los sectores sociales que ejercen su derecho a la educación cotidianamente accediendo a nuestro sistema de enseñanza pública.

Entendemos a las crisis como evidencias, como emergentes que señalan nuestras necesidades de realización: expresan tanto una carencia como una potencialidad. Por ello, para hablar de las crisis nos

preguntamos antes que nada: ¿qué necesidades (carencias y potencialidades) encontramos hoy en la educación? ¿cómo identificamos dichas necesidades?

Tomamos como referencias para explorar en dichas interrogantes a los aportes realizados por docentes e investigadores a lo largo de la historia de la pedagogía nacional (Julio Castro, Miguel Soler, Oscar Maggiolo, Rodrigo Arocena) y que expresan la necesidad histórica y política de enseñar investigando e investigar enseñando. Por estos motivos también entendemos necesario definir los criterios que guían nuestras prácticas de enseñanza e investigación, interpelando las finalidades y consecuencias de nuestras prácticas académicas y nuestras instituciones de enseñanza pública.

Si partimos del caso concreto de las experiencias realizadas y compartidas en este trabajo, podemos señalar que para el PIM el criterio de enseñanza e investigación lo definen las necesidades de los sectores sociales más postergados, a partir de los cuales se programaron las propuestas de enseñanza y los procesos de investigación para cumplir con los fines y funciones de la Udelar. Para el caso del equipo docente del liceo el criterio lo definieron las necesidades de investigación sobre sus propuestas de enseñanza.

A nivel internacional, la literatura académica especializada sobre los procesos multi e interdisciplinarios nos señala la pertinencia de estas estrategias de abordaje de los problemas complejos de la realidad.

A su vez, señala la pertinencia de las estrategias transdisciplinarias para abordar los problemas que superan los límites exclusivos de una disciplina y que puedan ser definidos con la participación social.

A nivel nacional, existen numerosos antecedentes del compromiso académico y social de los docentes del país.

Todos estos antecedentes nacionales, regionales e internacionales tensionan las perspectivas tradicionales sobre los criterios de validación del conocimiento académico. También ponen en cuestión las relaciones que nos damos la academia con los sectores sociales en la definición de las agendas de investigación así como en los procesos mismos de producción de conocimiento.

Por estos motivos es que las experiencias presentadas pretenden entonces cultivar agendas y procesos de enseñanza y producción de conocimientos autónomos y comprometidos socialmente. Intenta ser una demostración más de que se puede.

## Bibliografía

- CABO, M., CANO, A. y VALLE LISBOA, L. (2013). La construcción de las relaciones educativas en la enseñanza media. Reflexiones a partir de un proceso de extensión universitaria junto a un liceo de Montevideo (Uruguay), *Conexão UEPG*, Ponta Grossa, *volume 9*, n.º 2 - jul./dez. 2013, disponible en <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>>.
- GARCÍA GOYOS, V., PÉREZ SÁNCHEZ, M. y RAK MARCOS, G. (Comps.) (2015). *Memoria que es vida abierta. Diálogo de saberes a 40 años de la Huelga General*. Montevideo: Extensión Libros.
- MARTINIS, P. (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza, *Políticas Educativas*. Porto Alegre: vol. 4, n.º 1, pp. 71-84.
- MARTINIS, P. y STEVENAZZI, F. (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar, *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Flacso, n.º 29.
- MENDY, M. y GONZÁLEZ, V. (2011). El Territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales. Clases sociales y políticas públicas en el desarrollo. Disponible en: <<http://www.pim.edu.uy/files/2013/04/El-Territorio-como-%C3%A1mbito-de-expresi%C3%B3n-de-las-desigualdades-sociales.pdf>>.
- TOMASSINO, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. En *Anales del «III Congreso Nacional de Extensión Universitaria»*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- TOMASSINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Serie «Hacia la Reforma Universitaria», n.º 10, Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- URSUP y PIM (2010). Mapeo de la Producción de los zonales 6 y 9 de Montevideo. Montevideo: Unidad de Relacionamiento con el Sector Productivo (URSUP) y Programa Integral Metropolitano (PIM), Servicio Central de Extensión y Actividades en le Medio (SCEAM) de la Universidad de la República del Uruguay (informe inédito).





## Producción ovina agroecológica en la Región Metropolitana: una experiencia de articulación y construcción de conocimiento local entre organizaciones sociales y universidad

*Natalia Bajsá, Gustavo Benítez, Santiago Monteverde,  
Hugo Bértola, Gustavo Cabrera, Eduardo Diz,  
Rodrigo García Ferreira, Gastón Salvo*

Va saliendo del galpón  
oro blanco 'e la majada,  
con tanta oveja pelada  
se regocija el patrón,  
y hecho arco sobre el vellón,  
bajo el rigor de la zafra,  
voy redondeando semanas,  
tijera, charque y pirón.  
(...)

Pero el día ha de llegar  
de esquilar nuestras ovejas  
y aquella esperanza vieja  
la hemos de ver madurar.  
Vellones ya no serán  
nubecitas pa' los pobres,  
ni redondos medallones  
de unos poquitos nomás.

Aníbal Sampayo

### Introducción

La Región Metropolitana (RM) uruguaya, histórica productora de alimentos de granja, vive desde hace tiempo una serie de conflictos y contradicciones: avance de la urbanización *versus* desarrollo de territorios rurales; intensificación productiva *versus* preservación de bienes naturales; agronegocio *versus* producción familiar. En ese marco y ante la difícil situación de la horticultura, muchas de las familias han

optado por la producción ovina como alternativa y, en particular, en una región con importantes problemas y conflictos ambientales, una basada en manejos agroecológicos. Esto viene siendo apoyado por las organizaciones de productores familiares (Comisión Nacional de Fomento Rural –CNFR–) y de la agroecología (Red de Agroecología del Uruguay –RAU–), pero con la necesidad de generar conocimiento local para consolidar su accionar. Fue así que, a partir del trabajo permanente del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República (Udelar) con ambas organizaciones, comenzó a consolidarse una línea de trabajo conjunta Udelar-organizaciones.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre esta experiencia de articulación entre organizaciones sociales, Universidad y otras instituciones de investigación, la cual conjuga desarrollo de herramientas asociativas, dispositivos educativos y de formación y propuestas de investigación participativa, confluyendo en un camino común de desarrollo de la producción y comercialización de ovinos con bases agroecológicas en la RM uruguaya, donde los productores familiares sean los protagonistas centrales.

## **1. El contexto**

La producción ovina en Uruguay se ha desarrollado históricamente en establecimientos medianos y grandes, de forma extensiva, en base a pasturas naturales, perfilada hacia la producción de lana y concentrada principalmente en las regiones Norte y Este del país. Desde la década de 1990 este rubro ha sufrido una fuerte y permanente caída, tanto en cantidad de productores, animales y superficie. Sin embargo, en los últimos 15 años en la Región Metropolitana del país (departamentos de Montevideo y Canelones) se observa un crecimiento de la cantidad de ovinos y de productores dedicados a su producción. Este proceso no solo contrasta con lo que sucede en el resto del país, sino que se da en una región donde hasta el momento los ovinos tuvieron una mínima presencia.

La RM ha sido la principal proveedora de alimentos de granja (horti-fruticultura, cerdos y aves) para el mercado local, en base a productores familiares de pequeña escala. El proceso de concentración de la tierra y la producción ha sido muy intenso en esta región, con la desaparición de la tercera parte de sus productores en los últimos 15 años (García Ferreira, 2015). La mayoría de estos se dedicaba a la horticultura, rubro con una difícil situación desde hace al menos 30 años, con permanente caída del precio de sus productos, aumento en

el precio de los insumos y fuerte degradación de suelos y aguas. La producción de rumiantes en la región no había sido tan explorada, debido entre otras cosas a la pequeña escala de los predios y la existencia de ataques de perros y robos, dada la cercanía a centros poblados.

En los últimos 15 años la producción ovina apareció como alternativa en la RM, principalmente para los productores familiares. Algunos de los factores para ello son sus bajos requerimientos de capital inicial, la relativamente baja exigencia de trabajo (en comparación a otras producciones intensivas) y la relativa facilidad de venta del producto (García Ferreira, 2015). Así fue que en ese periodo aumentó la cantidad de productores familiares con ovinos como ingreso principal, con pequeñas majadas criadoras, destinando la producción de corderos a la venta directa de fin de año. Pero este crecimiento fue poco ordenado, con poca infraestructura instalada y poca experiencia por parte de productores y técnicos. Al inicio esto no generó problemas, pero al crecer las majadas, surge la necesidad de avanzar en alternativas de manejo y comercialización acordes a las necesidades y posibilidades de estos productores.

Otra característica importante es que en la región se encuentran las principales cuencas de abastecimiento de agua potable para la zona más poblada del país (la cuenca del río Santa Lucía abastece a Montevideo y la de la laguna del Cisne abastece buena parte de la costa de Canelones). Ambas cuencas abarcan una importante superficie agropecuaria y en los últimos años han presentado crecientes problemas de contaminación y deterioro, coincidiendo con el avance del agronegocio en ambos departamentos, principalmente con agricultura extensiva. Esto desembocó en distintas medidas de autoridades nacionales y departamentales en ambas cuencas, con diversas restricciones a las actividades productivas que allí se desarrollan, buscando el caso de la laguna del Cisne, estimular la transición hacia una producción de base agroecológica para toda la cuenca. Esta situación, junto con otros problemas que aparecen con el avance del agronegocio en un territorio con tanta concentración de pequeños productores familiares y de zonas urbanas como es la RM, está desencadenando en distintos conflictos que, más allá de los efectos y dificultades que ellos conllevan, pueden ser traducidos en oportunidades para avanzar en procesos de transición agroecológica por parte de las organizaciones e instituciones involucradas.

Es cierto que, a pesar de las acciones antes mencionadas, son pocas las políticas públicas donde la agroecología sea el eje. La insti-

tucionalidad agropecuaria y sus políticas de desarrollo e investigación están volcadas a fortalecer la integración en cadenas agroindustriales tradicionales, con destino de exportación. Sin embargo, existen algunas propuestas específicas de apoyo a la producción familiar con incidencia local, principalmente desde la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) y la Agencia de Desarrollo Rural (ADR) de la Intendencia de Canelones (IC), que se presentan como oportunidad para que las organizaciones puedan fortalecer sus propias herramientas asociativas y productivas con enfoque agroecológico.

Es en este contexto que desde la coordinación y trabajo conjunto entre organizaciones de productores familiares y de la agroecología, instituciones públicas de investigación y enseñanza, en vinculación con instituciones y programas del Estado, surge la posibilidad de construir propuestas de formación y generación de conocimiento en torno a la producción ovina basadas en el manejo agroecológico, como alternativa para la producción familiar de la RM.

## **2. La construcción conjunta**

El inicio de esta experiencia puede establecerse en dos caminos que confluyeron para construir esta línea de trabajo. Uno refiere a la estrategia que desde el año 2004 lleva adelante CNFR (principal organización de los productores familiares a nivel nacional) apoyando el desarrollo de la producción ovina en sus entidades de base, especialmente en esta región. La principal herramienta asociativa para ello fue la creación de un Fondo Rotatorio Ovino (FRO) que funciona desde aquel año y permite a los productores acceder a animales en forma de préstamo, a devolver en un plazo de cinco años con nuevos ejemplares, el cual es autogestionado en cada entidad de base a través de sus Grupos Ovinos (conformados con esta finalidad) y con coordinación general de CNFR. Esta herramienta asociativa ha involucrado al menos nueve entidades de base de la región y 80 familias, con más de 600 ovinos distribuidos. Su principal objetivo es apoyar a las familias que quieren iniciarse en la producción ovina, sin que requieran de gran inversión inicial. Entre las dificultades existentes hasta el momento está la falta de propuestas tecnológicas apropiadas para estos productores, que pretenden integrar ovinos a un sistema productivo complejo.

El otro camino surge del trabajo conjunto entre la RAU (red a nivel nacional que articula productores, consumidores, técnicos e instituciones para el desarrollo de la agroecología) y el PIM, que desde 2012

articulan enseñanza, investigación y extensión relacionadas al manejo agroecológico en producción animal. La realización del 65.º Curso de Pastoreo Racional Voisin en el año 2011, a cargo del Prof. Luis Carlos Pinheiro Machado y coorganizado por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar junto con las facultades de Veterinaria (Fvet) y Agronomía y el MGAP, fue de los primeros acercamientos a la temática entre ambas partes. Desde allí se vienen desarrollando acciones en conjunto que involucran estudiantes y docentes universitarios incluyendo pasantías interdisciplinarias, cursos de grado (de las Facultades de Ciencias Económicas y Administración –FCEA– y de Veterinaria), cursos de posgrado (Fvet, con presencia de docentes de la Universidad Federal de Pelotas –UFPEL–, Brasil) y líneas de investigación (Disertación de Maestría en marco del Programa de Posgraduación en Agroecosistemas de la Universidad Federal de Santa Catarina –UFSC–, Brasil). Una de las fortalezas de este proceso está en el intercambio constante entre productores, universitarios y otros técnicos. Entre sus dificultades está la casi inexistencia en la región de productores que integren ovinos al manejo agroecológico de sus agroecosistemas.

¿Cómo confluyen estas propuestas para construir un camino común? La necesidad de CNFR de generar propuestas técnicas apropiadas para los productores familiares de la región fue un factor importante. También la búsqueda de la RAU de avanzar en integrar los rumiantes al manejo agroecológico y la posibilidad de nutrirse de la experiencia exitosa de CNFR en el tema. Pero sobre todo ha sido central el esfuerzo de coordinación y sinergia entre algunas de las expresiones territoriales de ambas organizaciones, principalmente al Este de la RM, donde incluso varias familias integran ambas organizaciones y donde el PIM también viene apoyando este proceso.

Finalmente, la confluencia se materializó en 2016, catalizada por la posibilidad de acceder a apoyos concretos desde programas de apoyo a la producción familiar de la DGDR. Fueron dos los proyectos concretos apropiados por las organizaciones, los que permitieron definir una línea de trabajo común. Uno, llamado «Más valor a la producción ovina» («Más valor»), propone apoyar o constituir «cadenas de valor» “innovadoras» para el rubro ovino, integrando productores familiares a las mismas, con foco en procesos asociativos. El otro, llamado «Más Tecnologías para la Producción Familiar» («Más Tecnologías») busca promover el desarrollo de «tecnologías apropiadas» para la producción familiar, basado en procesos de investigación partici-

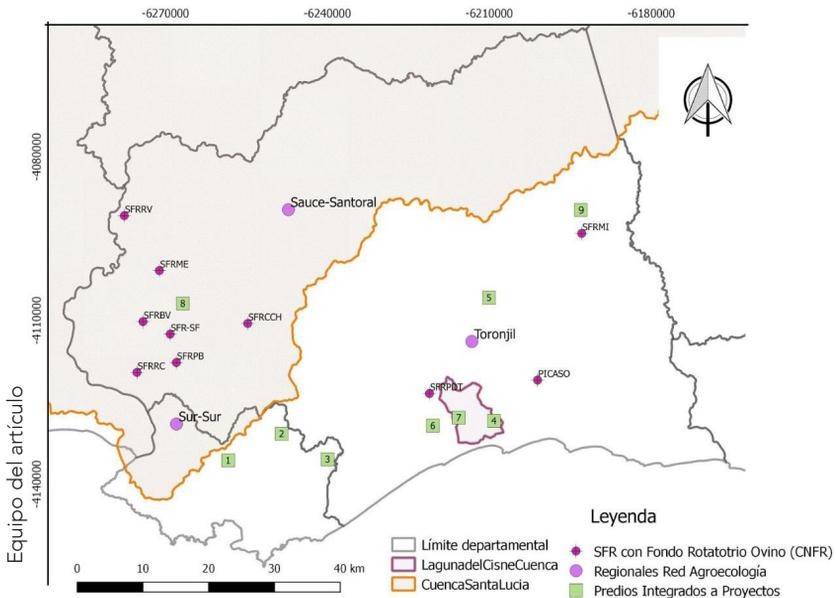
pativa («coinnovación») entre organizaciones sociales y entidades de investigación. En ambos proyectos las organizaciones se vinculan a instituciones de investigación y enseñanza (Udelar e Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable) para materializar una línea de trabajo conjunto, que vincula estrategias y herramientas de desarrollo e investigación, en la que el manejo agroecológico de ovinos es el eje temático y los productores familiares de la RM, los protagonistas centrales.

Entre los principales componentes sobre los que se intenta dar respuesta o comenzar a generar conocimiento local, podemos mencionar: incorporar y evaluar el sistema de Pastoreo Racional Voisin (PRV) como propuesta de manejo central de la interacción suelo-pastura-animal en sistemas de base agroecológica; avanzar hacia terapias de sanidad animal alternativas o complementarias; ensayar estrategias y tecnologías productivas que disminuyan la dependencia de insumos externos; estudiar alternativas de comercialización en las que los productores se apropien de la mayor parte del valor que generan. Hasta el momento, sobre todos estos componentes hay un escaso avance en propuestas concretas de investigación nacional, por lo que es un espacio con muchas posibilidades de avanzar juntos entre organizaciones e instituciones.

Participan en forma permanente de esta línea de trabajo productores y técnicos de la CNFR y de sus entidades de base en la región, integrantes de la RAU (productores, técnicos, consumidores), investigadores del IIBCE, docentes y estudiantes de la Udelar (Fvet, FCEA, PIM, SCEAM). Para el caso de los estudiantes, no solo a partir de actividades académicas, sino también desde sus organizaciones gremiales (asociaciones de estudiantes de Veterinaria –AEV– y de Agronomía –AEA–). También han realizado contribuciones puntuales relevantes docentes e investigadores de la UFSC y la UFPel de Brasil. Desde instituciones gubernamentales el apoyo también ha sido puntual, particularmente de la DGDR y de la ADR de Canelones. En el caso del Proyecto «Más valor», nueve productores se vinculan directamente a través de inversiones prediales, asistencia técnica, formación y acceso al Fondo Rotatorio Ovino creado y gestionado por la RAU. También a sus actividades se suman directamente dos regionales de la RAU y tres entidades de base de CNFR. El «Más Tecnologías» involucra directamente tres familias de productores-investigadores y otros treinta productores a las actividades del proyecto. También vincula directamente dos entidades de base de CNFR. Por tanto el conjunto de la experiencia integra

directamente unas cincuenta familias/productores y veinte técnicos, además de diversos docentes y estudiantes universitarios, alcanzando de forma indirecta cerca de veinte organizaciones de base y doscientas familias vinculadas a CNFR y a la RAU.

En la **Figura 1** se muestran los principales espacios de trabajo vinculados a la experiencia, en el marco de la región y cuencas hidrográficas mencionadas.



**Figura 1.** Mapa con principales espacios de trabajo de la experiencia en la Región Metropolitana uruguaya.

### 3. Reflexionando al caminar

A partir de aquí compartiremos algunas reflexiones que surgen en el equipo, como otro producto de esta experiencia. Para ello pondremos foco inicialmente en lo que viene generando a la interna de las organizaciones y en su vínculo. Luego colocaremos el foco en la intervención universitaria, analizando sus características y particularidades. Finalmente, resaltaremos algunos ejes transversales que han caracterizado o fortalecido la propuesta durante estos años.

### *El foco en las organizaciones sociales*

Entre las primeras reflexiones sobre lo que se viene transitando surge que, más allá del interés por generar acciones conjuntas desde esferas centrales o dirigenciales de las organizaciones e instituciones, la construcción de acuerdos aquí nació desde los territorios y las entidades de base, donde confluyen necesidades comunes, personas concretas, vínculos de cercanía. Es así que desde esta experiencia se viene fortaleciendo el vínculo entre dos organizaciones sociales de peso nacional, para las que anteriormente no ha sido fácil coordinar acciones conjuntas, a pesar de compartir el cuestionamiento al modelo del agronegocio y la necesidad de construir otro proyecto de desarrollo para los productores familiares y sus territorios. Esto aparece como uno de los mayores aportes del proceso hasta el momento, más aún dadas las dificultades que generalmente existen cuando organizaciones con estructuras organizativas, forma de tomar decisiones e historias tan distintas intentan trabajar en conjunto.

Otro aspecto a resaltar es la importancia de los proyectos concretos como estructurantes, sentando bases para materializar una línea de trabajo conjunta, pasando del discurso al trabajo concreto. Para la mayoría de los productores y sus organizaciones de base, el hecho de contar con respuestas prácticas visibles y que se concretan, tanto en lo productivo como en los vínculos consistentes que se van tejiendo, es algo a resaltar. La financiación para poder lograrlo implica un empuje importante, más para organizaciones con poca capacidad financiera a pesar de su dimensión nacional.

Simultáneo a lo anterior, surge una de las principales dificultades para consolidar este tipo de propuestas desde organizaciones populares, que es la dependencia del financiamiento del Estado. Esto se expresa, tanto en la dependencia económica de poder desarrollar este tipo de proyecto solamente si existen apoyos estatales, como en la necesaria existencia de voluntades políticas coyunturales para el apoyo de estas temáticas, lo que expone a las organizaciones a condicionamientos, más o menos explícitos, aunque generalmente no visibilizados.

A lo anterior se suman las dificultades institucionales existentes vinculadas directamente a la temática de la producción ovina en sistemas de producción familiar de pequeña escala. Por un lado, aquellas que son producto de las exigencias legales para la faena y comercialización de ovinos, ya que no contemplan este tipo de propuestas

y aparecen alejadas de la realidad de los productores de la región. También las generadas por la falta de tecnologías apropiadas para el manejo agroecológico ovino validadas localmente, junto a la poca capacidad de investigación e interés sobre el tema desde el grueso de la institucionalidad. Pero quizá entre las mayores dificultades está el poco compromiso social y sobre todo estatal con la agroecología en general, más allá de declaraciones de interés, programas puntuales o excepciones institucionales.

### *El foco en la intervención universitaria*

En cuanto al proceso universitario que se desarrolla en el marco de esta experiencia, se viene buscando transitar por el camino de la integralidad o de las prácticas integrales. Para ello, Tommasino et al. (2010) plantean que los componentes esenciales de una práctica integral deberían ser los siguientes: a) la integración entre los procesos de enseñanza y creación de conocimiento y extensión; b) una perspectiva interdisciplinaria durante esos procesos; c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, con los actores sociales como sujetos protagonistas; d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contenido como en metodologías; e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. Intentaremos analizar, entonces, de qué forma se expresan estos componentes en la experiencia en cuestión, así como las dificultades y aciertos que vienen surgiendo de su puesta en práctica.

En lo que refiere a la *integración de las funciones universitarias* (enseñanza, investigación y extensión), pueden identificarse distintos momentos o etapas en esta experiencia, cada una de ellas con diferentes énfasis en dichas funciones, en las formas y dispositivos de vínculo con los sujetos y organizaciones sociales, así como en el involucramiento de docentes y estudiantes universitarios.

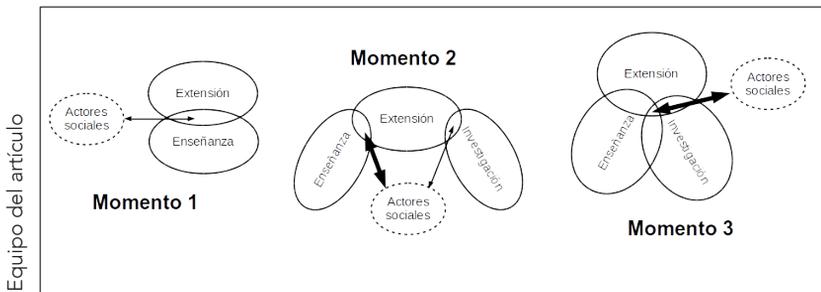
El primer momento fue el de generación acuerdos iniciales entre el equipo universitario (a través del PIM) y las organizaciones. Aquí la propuesta tuvo una centralidad mayor en la función de extensión, en la que se buscó construir la demanda en conjunto y los acuerdos se dejaron plasmados por escrito. En ese marco, las instancias de enseñanza comenzaron a articularse e integrarse a la intervención, pero con un involucramiento inicialmente débil a sus propuestas por parte de las organizaciones y sus integrantes. La participación estudiantil fue principalmente a través de cursos curriculares que desarrollaron sus prácticas en vínculo con el PIM. Los docentes de los servicios tuvieron

un involucramiento puntual en el trabajo de campo, siendo sostenidas principalmente desde el equipo docente del PIM. Si bien la intervención buscó aportar de forma general a los procesos de organización y fortalecimiento de las organizaciones, fue en este momento, principalmente a partir de sus demandas e inquietudes, que comenzó a definirse el campo temático en el que luego se profundizaría: agroecología y manejo animal agroecológico.

En un segundo momento, con una temática más definida y acordada, se logró profundizar en espacios de enseñanza que involucraron en mayor medida a las organizaciones y sus integrantes, así como a docentes y estudiantes de otros servicios universitarios. Pero también se involucraron procesos de generación de conocimiento, principalmente a través del desarrollo de investigaciones de posgrado, cuya temática a abordar surgió directamente del proceso de intervención e intercambio con los sujetos del territorio.

En la actualidad se transita por un tercer momento, en el cual los procesos de extensión, enseñanza e investigación se vienen desarrollando de forma articulada, en que las organizaciones sociales no solo inciden de forma directa en los mismos (especialmente en el proceso de investigación participativa en desarrollo), sino que son los espacios nucleadores de las nuevas propuestas que van surgiendo.

En la *Figura 2* se intenta modelar el tránsito por estos distintos momentos, tomando como base el análisis que realizaron Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016) para las transformaciones educativas en los Espacios de Formación Integral.



**Figura 2.** Diagrama de los diferentes momentos dentro del proceso de intervención analizado (elaboración propia en base a Cano Menoni y Castro Vilaboa –2016–).

Estos autores, citando a Tommasino, proponen dos modalidades en las cuales se daría el proceso de integración de las funciones en el marco de la integralidad. Por un lado, un modo de «articulación de funciones secuencial no articulada», donde las funciones se articulan como etapas o momentos diferentes entre sí y con los actores sociales ubicados en el momento de la extensión. Por otro lado, un modo de «articulación de funciones integradas», donde la extensión aparece como guía orientadora del acto educativo, contribuyendo a resignificar los procesos de investigación, redimensionando los procesos de enseñanza y en el que los actores sociales juegan un papel fundamental en la transformación de los procesos educativos (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016).

Intentando vincular lo anterior con la experiencia que estamos analizando, nos surge un complemento. Esas dos modalidades podrían expresar no solo diferentes concepciones sobre cómo intervenir, sino también distintos momentos de una misma intervención. En nuestro caso, mientras en un inicio puede verse un proceso menos articulado, con menor integración de las funciones e involucramiento de los actores sociales, posteriormente se fue avanzando y profundizando en sus grados de integración. La importancia entonces no solo estará en evaluar el proceso en un momento dado, sino cómo transita hacia una propuesta transformadora en sus distintas dimensiones. También se visualiza con fuerza en esta experiencia, el rol aglutinador y de conducción político-académica que ha tenido el proceso de extensión, tal como lo entienden Tommasino y Rodríguez (2010), al considerarlo como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, formando parte directa del acto educativo y por lo tanto siendo una herramienta de transformación de la Universidad. Ese proceso dialógico y bidireccional que busca la extensión, aquí también ha contribuido a redimensionar y renovar los procesos enseñanza y aprendizaje, así como a incorporar la investigación en los mismos (Tommasino *et al.*, 2010), cuestiones que abordaremos a continuación.

Con respecto a la *intencionalidad transformadora* de esta intervención, desde su inicio ello estuvo sobre la mesa. Desde la primera etapa de apoyo para el fortalecimiento en la organización social territorial, hasta el posterior énfasis en la búsqueda de generar conocimiento que aporte a la resolución de problemáticas concretas para los productores familiares de la región y sus organizaciones. Fue entonces, en la definición y puesta en marcha del proceso de investigación, que más se ha avanzado en la participación y el diálogo de saberes.

Desde el inicio se ha buscado construir en conjunto con las organizaciones la respuesta a qué investigar y cómo investigar. Es por ello que las líneas de investigación llevadas adelante en esta experiencia se basan en la investigación participativa, que busca definir en conjunto entre universitarios y organizaciones qué temas abordar y en parte cómo llevarlo adelante. Gran parte del fundamento por esa opción está en lo planteado por Tommasino (2008):

Si la esencia de la investigación es resolver problemáticas de la sociedad y a la hora de hacerlo la excluimos de su apropiación, de poco podrá servir el conocimiento que acumulemos. Discutimos, ponemos en cuestión, el concepto de devolución, es decir, cuestionamos la posterior devolución de los conocimientos como una herramienta idónea que instrumentalice y genere apropiación por parte de los colectivos que muchas veces son «objetos» de nuestras investigaciones. Creemos que las metodologías de corte más tradicional, si bien dan cuenta de las lagunas de conocimiento de la realidad, muchas veces no generan conocimientos apropiados, es decir, verdaderamente aprehendidos por la sociedad en forma general. (...) Por estas razones, siempre que podamos debemos profundizar las metodologías de investigación que intentan procesos participativos en donde se tienda a superar las dicotomías sujeto-objeto, investigador-investigado.

Es justamente uno de los aportes de la tradición latinoamericana de la extensión crítica, comprometida con los sectores excluidos y con la transformación social, la perspectiva en donde la extensión debe estar íntimamente relacionada con la investigación, como forma necesaria de comprender los problemas sociales concretos directamente con los sujetos involucrados, y no a través de la transferencia unidireccional de conocimientos ya producidos (Kaplún, 2013). El aporte de la integralidad aquí será entonces sumar en la generación de agendas de investigación que surjan de la interacción con los actores sociales, investigando con ellos y no solo sobre ellos (Kaplún, 2013). En ese proceso a su vez, surgirá la necesidad de generar encuentros interdisciplinarios, con el aporte de distintas miradas hacia los problemas a abordar.

Algunos autores incluso plantean que esta forma de construir conocimiento, partiendo de la postura crítica de los sujetos y en sentido transformador de las situaciones actuales de dominación, explotación y desigualdad, pueden entenderse dentro de la perspectiva de la *in-*

*vestigación militante* (Jaumont, Varella, 2016; Bringel, Varella, 2016), entendida esta como un espacio amplio de producción de conocimiento orientado para la acción transformadora desde la articulación activa entre investigadores y movimientos sociales.

En cuanto al desarrollo de la *perspectiva interdisciplinaria*, en este caso la propia definición del campo temático y la realidad compleja del territorio y las organizaciones al mismo tiempo la estimulan y la requieren. Desde este eje de análisis, Eduardo Sevilla Guzmán (2012) plantea:

La Agroecología propone pues la articulación entre distintas disciplinas científicas a través de un enfoque pluridisciplinar que combina ciencias naturales, como la ecología y la agronomía, y ciencias sociales, como la sociología, la antropología o la economía. A su vez, propone un enfoque pluriepistemológico, un diálogo de saberes, que combina el conocimiento empírico del campesinado sobre el manejo de los agroecosistemas y el conocimiento científico teórico, experimental y aplicado.

Es por ello que la búsqueda no solamente ha sido por involucrar a los productores familiares y sus organizaciones, sino también por integrar docentes, estudiantes y técnicos de diversos orígenes y formaciones, tanto a los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Pero este proceso no ha estado exento de dificultades y complejidades. A continuación abordaremos algunas de ellas, en particular las relacionadas específicamente a los dispositivos de enseñanza e intervención que han estado involucrados en esta experiencia.

Desde la mirada en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la propuesta de integración de docentes, investigadores, estudiantes, productores y sus organizaciones en esta experiencia en cierto punto pone en cuestión el modelo pedagógico áulico clásico de la formación universitaria. Esta situación es común a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la integralidad, donde se promueve el aprendizaje a partir de problemas concretos y complejos, recuperando con ello el sentido del aprender (Kaplún, 2013), así como buscando cambiar las formas en que se enseña y se aprende, procurando que la formación se desarrolle a partir del diálogo con los diferentes problemas identificados, al mismo tiempo que se busca construir conocimiento nuevo (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016). En este ámbito, con una fuerte presencia de actividades de trabajo de/en campo, los

docentes aparecen continuamente interpelados en cuanto a la pertinencia de lo que se hace y de lo que se sabe, situación difícil de lograr en el aula, por lo que implica necesarias transformaciones en los procesos y dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

Pero para lograr esto, uno de los nudos conflictivos se encuentra entre las opciones de adaptar los dispositivos curriculares e institucionales ya existentes para que puedan sostener una propuesta de integralidad, o crear nuevos dispositivos diseñados a la medida de esta propuesta (Romano, 2011).

La primera opción cuenta entre sus dificultades con la difícil adecuación de los tiempos curriculares a los de la intervención, más aún con la generalización actual de los semestres como estructuradores temporales del año educativo. Se hace difícil ajustar los tiempos de los procesos de investigación o extensión a los del semestre curricular. Es por ello que se fortalece la necesidad de construir estrategias que rompan con esa fragmentación, para lo cual se vienen analizando como posibilidad al menos tres alternativas: 1) favorecer la continuidad de estudiantes a través del desarrollo de tesis de grado en el marco de las intervenciones; 2) estimular la elaboración y propuesta de proyectos estudiantiles de investigación o extensión que den continuidad al proceso curricular; 3) anualizar la permanencia curricular a través de un formato curso + pasantía, con cada uno de esos momentos ubicado en un semestre del año.

Además de lo anterior, Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016) plantean que para hacer posibles transformaciones curriculares y en las relaciones educativas en sentido de integralidad, las lógicas de la investigación y de la extensión deberían primar ante la lógica de la enseñanza, pero mientras sea esta última lógica la predominante, difícilmente pueda superarse las situaciones de reproducir lo ya existente. Otra de las dificultades que aparece en muchos casos está en poder convertir efectivamente dispositivos curriculares vinculados a una facultad o servicio específico, en espacios de enseñanza efectivamente interdisciplinarios. En ese sentido Kaplún (2013) plantea que, debido a que el actual campo científico está construido en torno a las disciplinas, generalmente son los espacios académicos más nuevos aquellos más propicios para el encuentro interdisciplinario.

Aquí aparece la segunda opción, de crear nuevos espacios o dispositivos. Los formatos sobre los que hemos avanzado en esta experiencia son al menos dos. Por un lado, la posibilidad de construir

nuevos dispositivos conjuntos, directamente entre servicios, como es el ejemplo de FCEA y Fvet. Esta situación, a estimular hacia la construcción de espacios interdisciplinarios, en muchos casos se enfrenta a dificultades propias de las diferencias operativas de adecuación o curricularización para este tipo de propuestas que aún existen entre facultades. Por otro lado, aparece la opción de conformar nuevos dispositivos que también vinculen a más de un servicio universitario, pero donde el PIM como programa plataforma facilite la construcción conjunta y los aspectos operativos.

### **La mirada transversal**

Esta experiencia realizada desde la perspectiva de la integralidad y principalmente con la posibilidad de estructurar la misma en torno a problemas, nos permite en este caso contar con algunos ejes transversales a toda la propuesta, que por su complejidad y diversidad de posibles abordajes, enriquecen en gran medida la propuesta.

Un primer eje es el referido a los conflictos ambientales. Gabriela Merlinsky (2013) entiende que los conflictos ambientales:

Representan focos de disputa de carácter político que generan tensiones en las formas de apropiación, producción, distribución y gestión de los recursos naturales en cada comunidad o región. Ponen en cuestión las relaciones de poder que facilitan el acceso a esos recursos, que implican la toma de decisiones sobre su utilización por parte de algunos actores y la exclusión de su disponibilidad para otros actores.

Desde esta perspectiva, los conflictos generan espacios de confrontación y visibilización de discursos entre los distintos actores involucrados y que sobre todo permiten la inscripción de las prácticas sociales en la esfera pública (Merlinsky, 2013). En esos momentos, si bien los argumentos están centrados en lo ambiental, generalmente los reclamos o planteos están mediados por demandas o intereses de naturaleza social, económica y cultural. Por lo tanto, «explorar la constitución de conflictos que ponen en cuestión un nuevo orden de problemas transformándolos en asuntos públicos permite rastrear puntos de inflexión que son momentos de socialización y horizontes de reconfiguración de las relaciones sociales» (Merlinsky, 2013). Es por ello que en el caso de la RM y, especialmente, de Canelones, los conflictos ambientales que vienen emergiendo se presentan también

como oportunidades de fortalecer vínculos territoriales y profundizar en visiones comunes, en las que no solo es importante la viabilidad económica de las familias, sino también alternativas técnicas y organizativas que consideren los bienes naturales y la salud de quienes trabajan y consumen los productos agropecuarios de la región. Así, mientras esto puede servir de base a las organizaciones para disputar el rol del Estado y las políticas de apoyo a la agroecología en la región, también es una oportunidad para que junto con la Universidad y otras instituciones de enseñanza e investigación, se pueda avanzar en la generación de conocimiento y de espacios de enseñanza en torno a la temática de la agroecología con mirada territorial.

Justamente, el otro eje transversal refiere al concepto de la agroecología. Para Eduardo Sevilla Guzmán (2012), la agroecología tiene como objetivo y objeto de estudio «el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva para el establecimiento de sistemas de control participativo y democrático, en los campos de la producción y circulación», partiendo de una praxis que involucra tres dimensiones: 1) ecológica y técnico-productiva; 2) socioeconómica y cultural; 3) política. Para ello, se propone analizar los agroecosistemas, los sistemas agroalimentarios y el desarrollo rural desde un enfoque alternativo, a partir de la investigación-acción-participativa como motor. Es así que el diálogo de saberes (entre productores y universitarios, pero también «de productor a productor»), así como la construcción de procesos interdisciplinarios, vienen siendo aspectos centrales tanto en la construcción de esta experiencia concreta, como en la búsqueda general de soluciones a problemas sociales desde el enfoque de la agroecología, en conjunto entre organizaciones sociales e instituciones de enseñanza e investigación.

Partir de estos dos ejes transversales como estructurantes de la intervención permiten avanzar o fortalecer miradas interdisciplinarias, facilitando la posibilidad de integrar espacios universitarios con otras bases disciplinares (por ejemplo, de las ciencias biológicas, agrarias, arquitecturas o ingenierías) a los que ya participan de forma casi permanente en espacios de formación integral durante su trayectoria curricular (generalmente de las ciencias sociales y psicología). A su vez, son espacios fermentales para la generación de nuevos procesos de construcción de conocimiento junto con las organizaciones y las comunidades de los territorios. Conocimientos que aporten directamente al mejor conocimiento y problematización de los conflictos presentes,

así como a la elaboración de propuestas para la transformación de la realidad de esos territorios.

### **Síntesis para seguir caminando**

El fortalecimiento de la articulación entre distintas organizaciones sociales con presencia en el territorio ha sido de los resultados más resaltados por quienes venimos participando de este proceso. Nuevos vínculos territoriales entre instituciones y organizaciones de distinto tipo, que a partir de proyectos concretos generados desde sus espacios de base, van sembrando confianza y aprendizajes conjuntos a ser multiplicados en adelante.

Otro aspecto a resaltar es el referente al trabajo conjunto entre organizaciones sociales y espacios universitarios. Esta experiencia se suma a la ya rica tradición de la Udelar en la construcción de conocimiento con sindicatos, cooperativas y lo que han significado en los últimos años los Centros de Formación Popular (CFP). Así como en el caso de los CFP, el trabajo con organizaciones sociales que a su vez tienen fuerte anclaje en el territorio, requiere dispositivos universitarios específicos, que entre otras cosas contemplen y permitan espacios de acuerdo y construcción conjunta de las orientaciones político-académica para las intervenciones. Estos espacios de interpelación con los actores sociales, más aún al integrar estudiantes a los mismo, permiten avanzar hacia la construcción de una Universidad más comprometida con la realidad en la cual se mueve, en este caso con la situación de la producción familiar y los procesos organizativos y productivos territoriales, buscando caminos de transformación que incluyen abonar y visibilizar alternativas a las propuestas dominantes que hoy en día se muestran como única salida.

En ese sentido de construcción político-académica conjunta y a la luz de esta experiencia, parece reforzarse el rol de los programas plataforma universitarios (como lo es el PIM) en permitir o facilitar ese vínculo permanente universidad-organizaciones sociales. Una forma de vínculo que no debería ser única, exclusiva y seguramente tampoco la principal, pero que en este caso demuestra su validez y pertinencia en la consolidación de articulaciones permanentes de la universidad con organizaciones que tienen una perspectiva estratégica de mediano y largo plazo, pero donde su accionar principal es a nivel territorial y a las que por varios motivos (operativos, organizativos, financieros y hasta de distancias y conformación social) se les dificulta acceder a las propuestas más generales de apoyos e investigación.

Entre los desafíos que surgieron en el marco de esta experiencia, uno fue el de la propia articulación entre diversas instituciones con distintas trayectorias y enfoques, tanto a la interna universitaria como con otras instituciones de investigación y del Estado. Más aún por el carácter de investigación participativa que cruza la propuesta, ya que implica otros movimientos de creatividad y adecuación que van más allá de la ya difícil construcción interdisciplinaria. La definición conjunta de objetos de estudio y estrategias metodológicas que contemplan esta diversidad de miradas viene siendo una tarea permanente en este proceso.

Tanto lo anterior, como la articulación entre y con las organizaciones sociales, ha sido facilitado tanto por la existencia de ejes temáticos comunes, como por la elaboración de proyectos concretos en torno a los mismos. Proyectos que busquen respuestas concretas, tanto en lo productivo como en lo organizativo, es un aspecto de relevancia y motivación para la participación de las organizaciones de base territorial y sus integrantes, en articular al llevarse adelante desde un este enfoque que posibilita el rescate y valorización de saberes alternativos en mano de los propios productores, buscando su sistematización, validación o adaptación y visibilización. A la vez representan una oportunidad de investigación en temas de interés para la producción familiar y la agroecología, en los que hay una demanda de conocimiento local, pero que generalmente se encuentran relegados a través de las vías clásicas de promoción y financiación de la investigación científica. Por otra parte, este trabajo se desarrolla en zonas del país que actualmente demandan investigación y soluciones vinculadas a las problemáticas y conflictos ambientales, por lo que el encare de estos temas no solo permiten desarrollar los distintos componentes de la perspectiva de la integralidad a la interna universitaria, sino que buscan aportar nuevo conocimiento valioso para el abordaje y resolución de estos problemas en los territorios.

Pero como vimos, este tipo de intervención universitaria presenta diversos conflictos o contradicciones propias. El conflicto entre la lógica de la enseñanza y las lógicas de extensión e investigación es uno de los que se mantiene y sobre el cual se debería profundizar en la generación de estrategias. El desajuste y asimetría en la disposición de tiempos hace que estas propuestas en gran parte sean subsidiarias de otras actividades, tanto para docentes, estudiantes, como lo es en cierta medida para los propios productores y sus organizaciones en determinados momentos del año. Las estrategias y los dispositivos

universitarios que surjan de ellas deberán trabajar no solamente sobre el tiempo total de dedicación a estas actividades, sino en la articulación simultánea de distintos niveles de profundidad de abordaje de los temas, así como de herramientas pedagógicas y metodológicas. Nuevas estrategias de intervención de una universidad que, mientras busca aportar a la transformación de la realidad de la que forma parte, también se transforme a sí misma.

## Bibliografía

- BRINGEL, B., VARELLA, R., VERSIANI, S. (2016). A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, vol. 3, n. 3, pp. 474-489. DOI: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2319-0558.v3n3p474-489>>
- CANO MENONI, A., CASTRO VILABOIA, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, v. 13, n.º 31, pp. 313-337.
- GARCÍA FERREIRA, R. (2015). *Produção ovina de base ecológica: alternativa para agricultores familiares da região metropolitana?* Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Florianópolis.
- JAUMONT, J., VARELLA, R., VERSIANI, S. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. *Direito & Praxis*. Rio de Janeiro, vol. 07, N. 13, pp. 414-464. DOI: <10.12957/dep.2016.21833>
- KAPLÚN, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, v1, n. 1, marzo. pp. 45-51.
- MERLINSKY, G. (coord.) (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. 1.ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS. p. 320.
- ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica». En: CSEAM. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Udelar. pp. 85-107.
- SEVILLA GUZMÁN, E. (coord.). (2012). *Canales cortos de comercialización alimentaria en Andalucía*. Andalucía: Junta de Andalucía, p. 164. Disponible en: <[http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/CCC\\_alimentaria\\_en\\_Andalucia\\_2012.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/CCC_alimentaria_en_Andalucia_2012.pdf)>.
- TOMMASINO, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. *En Diálogo*, I (3), 4-5. Montevideo: SCEAM.

- CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En H. TOMMASINO (coord.). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: los espacios de formación integral*. Montevideo: Udelar.
- y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En CSEAM. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1. Montevideo: Udelar. pp. 19-42.

## Autores

**Blanca Acosta** es licenciada en Trabajo Social de la Universidad del Salvador y cuenta con un Posgrado en Coordinación de programas e instituciones de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultos (Universidad Autónoma de Barcelona). Integrante del equipo docente que implementó el PIM y coordinadora del mismo entre 2011 y 2015.

**Blas Aseguinolaza** es ingeniero agrónomo de la Universidad Nacional de Rosario y maestrando en Enseñanza y Extensión Rural por la Universidad de la República. Es coordinador del Programa Académico Territorial de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Natalia Bajsa** es licenciada e Bioquímica, magíster y doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de la República. Investigadora del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable (MEC).

**Mario Barité** es escribano y bibliotecario de la Universidad de la República y doctor en Información Científica por la Universidad de Granada. Es el actual prorector de Extensión y Relacionamento con el Medio de la Universidad de la República.

**Gustavo Benítez** es doctor en Ciencias Veterinarias por la Universidad de la República y magíster en Extensión Rural por la Universidad Federal de Santa María. Docente de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República.

**Hugo Bértola** es productor familiar agroecológico e integrante de la Regional Toronjil de la Red de Agroecología del Uruguay y de la Sociedad de Fomento Rural Piedra del Toro de Comisión Nacional de Fomento Rural.

**Delia Bianchi** es psicóloga de la Universidad de la República y máster iberoamericano en integración de personas con discapacidad de la Universidad de Salamanca. Docente del Programa Integral Metropolitano desde sus orígenes.

**María Elisa Cabo** es trabajadora social y maestranda en Ciencias Humanas: Teorías y prácticas en educación por la Universidad de la República. Se desempeñó como docente del Programa Integral Metropolitano entre los años 2009 y 2017.

**Gustavo Cabrera** es ingeniero agrónomo por la Universidad de la República y Coordinador Ejecutivo de Comisión Nacional de Fomento Rural.

**Juan Caggiani** es licenciado en Ciencias de la Educación y maestrando en Educación Universitaria por la Universidad de la República. Docente desde el 2012 hasta la actualidad del Programa Integral Metropolitano.

**Martín Caldeiro** es licenciado en Educación Física por la Universidad de la República y magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina. Docente del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

**Agustín Cano Menoni** es psicólogo por la Universidad de la República, diplomado en Educación Superior y doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha desempeñado tareas docentes desde los orígenes del Programa Integral Metropolitano hasta la actualidad.

**María Cantabrana** es historiadora por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad Autónoma de Madrid. Fue docente del Programa Integral Metropolitano entre los años 2014 y 2018.

**Mauricio Ceroni** es geógrafo y actual becario doctoral en geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

**Santiago Dearma** es ingeniero agrónomo y el actual secretario de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Eduardo Diz** es integrante del equipo técnico de la Red de Agroecología del Uruguay.

**Alfredo Falero** es sociólogo, magíster en sociología y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de la República. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

**Cecilia Fernández** es química farmacéutica de la Universidad de la República y doctora por la Universidad de Cambridge. Es la actual prorectora de Investigación Científica de la Universidad de la República.

**Leticia Folgar** es antropológica y magíster en Ciencias Humanas por la Universidad de la República, doctoranda en Antropología por la Universidad de Barcelona. Docente del Programa Integral Metropolitano desde el 2014 hasta la actualidad.

**Rodrigo García** es doctor en Ciencias Veterinarias por la Universidad de la República, magíster y doctorando en Agroecosistemas por la Universidad Federal de Santa Catarina. Docente del Programa Integral Metropolitano desde el año 2011 hasta la actualidad.

**Verónica García** es profesora de Historia del Instituto de Profesores Artigas, máster en Historia y doctora en Estudios de Sociedad y Cultura de la Universidad de Barcelona. Profesora del Liceo n.º 58 «Mario Benedetti» del Consejo de Educación Secundaria (ANEP).

**Julieta Lázzari** es ingeniera agrónoma y coordinadora del Programa Académico Territorial de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Juan Manuel Medina** es ingeniero agrónomo y exsecretario de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Santiago Monteverde** es ingeniero agrónomo y magíster en Ciencias Ambientales por la Universidad de la República. Docente en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República.

**Fernando Peláez** es matemático y magíster en Matemáticas por la Universidad de la República. Es el actual rector de Enseñanza de la Universidad de la República.

**Marcelo Pérez Sánchez** es politólogo y magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la Universidad de la República, actualmente doctorando en Estudios Urbanos por la Universidad Nacional General Sarmiento. Ha desempeñado tareas docentes desde los orígenes del Programa Integral Metropolitano y desde diciembre del año 2015 es su coordinador académico interino.

**Felipe Rivera** es trabajador social e integrante de la Dirección General de Vinculación con el Medio de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso).

**Alicia Rodríguez** es psicóloga de la Universidad de la República y magíster en Psicología Social por la Universidad de Mar del Plata, actualmente doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

**Camilo Rodríguez** es licenciado en Educación Física por la Universidad de la República y magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina. Docente del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

**Gastón Salvo** es ingeniero agrónomo por la Universidad de la República. Integra el equipo técnico de Comisión Nacional de Fomento Rural y es docente en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República.

**Gabriel Soto** es psicólogo y actual docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

**Juan Ignacio Rucci** es ingeniero e integrante de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Maximiliano Toni** es antropólogo e integrante de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario.

**Valentín Trinidad** es trabajador social y maestrando en Arquitectura por la Universidad de la República. Docente del Departamento de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

**Diego Verdejo** es sociólogo e integrante de la Dirección General de Vinculación con el Medio de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso).

**Maximiliano Verdier** es comunicador y forma parte del equipo del Centro de Prácticas Sociocomunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.









