

Integralidad ⁹₍₁₎ sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

Desordenando *fronteras*: territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas. Resonancias desde la experiencia en el Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio

Anabela Paleso¹

Recibido: 17/04/2023; Aceptado: 29/06/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.3>

Gracias a la incomodidad que te hizo moverte de donde estabas
Anónima

Resumen

El presente artículo despliega algunas resonancias que habitan en mi memoria-cuerpo-mente tras la experiencia como docente en el Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio durante 2020 y 2021.

Desde los recorridos vitales que realizamos las personas con otros seres (humanos, no humanos y con la naturaleza), el artículo reflexiona en torno a la experiencia vivida en el EFI; experiencia compuesta por una maraña de contradicciones, contrariedades, disfrute y enseñanzas que me (con)movieron. El artículo no es un *racconto* sobre las prácticas de extensión *in situ*, sino que aborda reflexiones desde algunas claves de lecturas decoloniales y feministas que me resuenan a partir de la experiencia vivida. Lo escrito es constitutivo de un complejo magma de la (mi) vida, donde la experiencia es presentada al lector como *interrogantes*, *pinceladas* o *piezas de un rompecabezas* que constituyen escenas que habilitaron el movimiento de (mi) laberinto interior. Un magma que, a su vez, trasciende lo vivido en el EFI y pone al desnudo mis interrogantes con «la academia».

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. anabelapaleso@gmail.com

En el artículo desplegamos grandes líneas de reflexión-problematización para desordenar los límites de nuestra colonialidad del poder y del género en las prácticas educativas y sociales en sentido freireano (Freire, 1993): las tensiones entre la «arborización de la Universidad» y la «extensión compañera»; el territorio como categoría ontoepistémica y como «escenario» donde se despliegan las prácticas; la potencialidad de *habitar la frontera* para construir procesos pedagógicos democratizadores desde perspectivas decoloniales y feministas.

El artículo tiene un manifiesto que, a modo de preámbulo, recupera con lentes feministas la consigna rodriguista «se dedica» y «se dirige»² de Nuestra América. El mismo tiene la intencionalidad de zambullir al lector desde los marcos que estoy (estamos) posicionadas en el mundo que nos toca vivir en las calles, en las instituciones, en los barrios; en la vida.

Palabras clave: territorio(s) y territorialidad(es), extensión y configuración articulada, territorialidad(es) y procesos pedagógicos democratizadores feministas, perspectivas decoloniales y feministas, educación popular.

Resumo

Este artigo apresenta algumas ressonâncias que vivem em minha memória-corpo-mente após a experiência como professora no Espaço Integral de Formação (EFI) Pedagogia, Política e Território durante 2020 e 2021.

A partir das viagens vitais que as pessoas fazem com outros seres (humanos, não humanos e com a natureza), o artigo reflete sobre a experiência vivida no EFI; experiência composta por um emaranhado de contradições, contratempos, alegrias e ensinamentos que me emocionaram. O artigo não é uma história sobre práticas de extensão in situ, mas antes aborda reflexões de algumas leituras descoloniais e feministas importantes que ressoam em mim com base na experiência vivida. O que está escrito é constitutivo de um magma complexo da (minha) vida, onde a experiência se apresenta ao leitor como perguntas, pinceladas ou peças de um quebra-cabeça que constituem cenas que possibilitaram a movimentação do (meu) labirinto interior. Um magma que, por sua vez, transcende o que vivi na EFI e expõe meus questionamentos com «a academia».

No artigo desdobramos grandes linhas de reflexão-problematização para desordenar os limites da nossa colonialidade de poder e de gênero nas práticas educativas e sociais no sentido freireano (Freire, 1993): as tensões entre a «arborização da Universidade» e a «arborização da Universidade» extensão acompanhante»; o território como categoria onto-epistémica e como «cenário» onde se implantam práticas; o

2 Siguiendo los planteos de Simón Rodríguez (2018), en su entendido de que «la forma es un modo» (p. 16), utilizamos «Se dedica» y «Se dirige» respetando «la ortografía y el uso de llaves con que fueron pensadas y escritas, como un acto rebelde de una *ortografía insurrecta* que criticó la formalidad del castellano decimonónico» (García Rodríguez y Ruiz Goyco, en prensa).

potencial de habitar a fronteira para construir processos pedagógicos democratizantes a partir de perspectivas decoloniais e feministas.

O artigo traz um manifesto que, como preâmbulo, recupera com lentes feministas o slogan rodriguista «dedica-se» e «dirige-se» de Nossa América. Tem a intenção de imergir o leitor a partir dos enquadramentos que estou (estamos) posicionados no mundo que vivemos nas ruas, nas instituições, nos bairros; na vida.

Palavras chave: território(s) e territorialidade(s), extensão e configuração articulada, territorialidade(s) e processos pedagógicos democratizantes feministas, perspectivas decoloniais e feministas, educação popular

Preâmbulo³

«Se dedica»:⁴

A quienes expolian y despojan la vida humana, no humana y la naturaleza para la supervivencia y reinención del sistema capitalista, extractivista, colonialista, heteropatriarcal y andocéntrico.

A ese norte global que nunca se vence y nos engaña con una utopía totalitaria logrando resignificar el colonialismo a nivel mundial y en nuestro interior.

A quienes colonizan y patriarcalizan nuestras formas de vivir, de existir, de sentir-pensar y de saber. Que (con)forman un sujeto universal y construyen discursos de odio, discriminación, exclusión y criminalización de hacia las/os/es otras/os/es.

A quienes relatan una sola historia y silencian los gritos del pasado.

A quienes ocultan y silencian las utopías esperanzadoras para una Nuestra América libre y justa.

A nuestro colonialismo interno. A la ceguera patriarcal que tenemos cada una/o/e de nosotros/as/es. A ese opresor que convive con nuestro oprimido y nos paraliza para la construcción de inéditos viables e inviables.

3 El presente preâmbulo —que tiene carácter de manifiesto— fue elaborado a título personal en el marco de la *III Escuela Internacional de Posgrado en Educación. José Martí y las alternativas pedagógicas en América Latina y el Caribe. A 250 años del natalicio de Simón Rodríguez*, realizada en La Habana, Cuba, del 21 al 25 de octubre del año 2019. Artículo titulado «Educación y utopías. Gritos, grietas y sentipensares que expresan otros modos de (re)existir» (Paleso, 2022, en prensa-revisión).

4 A modo de antesala a los ecos del pensamiento de Simón Rodríguez, así como en honor de todos nuestro pensamiento pedagógico emancipador-contestatorio, se presenta «se dedica» y «se dirige» como lo hace el pedagogo nuestroamericano. Se decide mantener *dirije* (con «j») como parte de la escritura contestataria desde la cual escribe Simón Rodríguez.

«Se dirige»:

A nuestro oprimido que no se vence de buscar liberarse de sí mismo y de su(s) opresor(es). A quienes luchamos para desandar y desanudar nuestro laberinto interno para liberarnos juntas/os/es.

A quienes en sus prácticas cotidianas buscamos subvertir la expoliación, explotación y despojo, (re)existiendo con otras formas de vivir, sentipensar y compartir.

A las/os/es que escuchamos los silencios y gritos del pasado y el presente.

A las/os/es que trabajamos en las grietas para construir otros presentes que ponga en el centro el cuidado de la vida y no el capital.

A las/os/es que con sus formas de (re)vivir y (re)existir nos demuestran que son posibles otros modos de habitar el mundo.

A las/os/es educadoras/os/es que desarrollamos prácticas educativas y sociales y comunitarias y no perdemos la esperanza de otro *porvenir*.

A todas/os/es ellas/os/es, que nos demuestran la potencialidad del presente para construir otros proyectos éticos, políticos, epistémicos, pedagógicos.

A las/os/es que día a día con sus gestos político-pedagógicos (re)encantan la (re) existencia y nos recuerdan que, si perdemos la esperanza, morimos.

Introducción

Rememorar el pasaje compartido con otras personas en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Pedagogía, política y territorio» pone en relación un proceso de temporalidades que me permiten identificar aspectos para (re)pensar las prácticas educativas y sociales en el territorio, así como las potencialidades para la construcción de procesos pedagógicos democratizadores feministas. Una rememoración que aparecen como resonancias del pasado en el presente para tomar la fuerza de un colibrí y (re) pensar el por-venir, similar al *Angelus Novus* (de Paul Klee) benjaminiano: voces que devienen del pasado y susurran en el presente para mirar hacia atrás y tomar impulso hacia delante con la intención de tejer otras (nuevas) formas de praxis que impliquen procesos pedagógicos democratizadores y transformadores del mundo (entre los seres humanos, no humanos y con la naturaleza). Asimismo, las reflexiones que se presentan como experiencia *rizomática* (en sentido de Deleuze y Guattari, 2020), que me (con)mueven (Skliar y Téllez, 2008), están atravesadas por mi condición de mujer, que mi niñez, adolescencia y juventud la vivencé en el interior del país (en Santa Lucía, departamento de Canelones), que trabajo como docente en la Universidad y en el Consejo de Formación en Educación, que comencé a adentrarme en extensión universitaria en el año 2013. Una mujer que para «la academia» soy una «militante social» con cierto grado de feminismo, y para las «militancias» soy una «academicista» que trabaja en los «bordes» de la Universidad.

Durante la experiencia en el EFI «Pedagogía, política y territorio» en 2020 y 2021, como colectivo docente nos tocó revisar el curso, nuestro papel y las prácticas de extensión ante la emergencia social-sanitaria de la pandemia global (Cassanello, Cavalli y Paleso, 2021). Desde el trabajo con organizaciones e instituciones del territorio de actuación del Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República, significó «revisitar» (Nicastro, 2020) el vínculo frente a la situación sanitaria, económica, política y sociocultural: el empobrecimiento de la población en la coyuntura actual, la ampliación de las ollas populares en la zona; el recorte de recursos, planes y programas en la educación pública; el tejido de redes interinstitucionales para sostener las trayectorias educativas formales de infancias, jóvenes y adultos, entre otros. Fue un momento de «suspender el tiempo curricular», «revisitar» las prácticas educativas y sociales y los vínculos que tejemos con otros/as/es para no perder la esperanza constitutiva del horizonte interior que nos mantiene en lucha.

The Hanged Man



¿Dónde estoy? ¿Cómo me siento? Aplastada, ahogada, sofocada, hartada, con deseo de moverme. Con muchas preguntas que me acompañan en la vida: ¿Cómo «salir» de la maraña (individual y aquellas colectivas) que me (nos) inhabilita(n) a pensar en otras formas de habitar o estar en el mundo? ¿Otras formas que rompan con las lógicas capitalistas-patriarcales, de supremacía humana y de desesperanza que reproduce lo existente? ¿Cómo desandar el laberinto interior para otro por-venir? ¿Qué imagino (imaginamos), quiero (queremos) y/o deseo (deseamos)?

La lucha como «horizonte interior» (Gutiérrez Aguilar, 2013) o como «horizonte de deseo» (Bloch, 1979) entró en contradicción con la «arborización de la Universidad» (Castro-Gómez, 2007) y la «extensión compañera» (Martínez Montero, 2022); entre el conjunto de aspiraciones y anhelos individuales y colectivos de sostener una práctica educativa-social que cuide, acompañe, acurruque a las personas en medio de una emergencia-crisis social-sanitaria frente a discursos neoliberales-conservadores. Estas aspiraciones y anhelos de lucha hicieron síntesis con las demandas de los actores del territorio y la coyuntura epocal, porque sostenemos la extensión en sentido de *comunicación* (Freire, 1984) o desde su perspectiva crítica (Tommasino y De Hegedüs, 2006; Cano, 2016). Es decir, como prácticas educativas y sociales posibilitadoras de producir y (co)construir alternativas pedagógicas desde la experiencia cotidiana de la que somos parte.⁵

5 Entendemos que en este proceso de configuración de alternativas pedagógicas (en sentido del Programa Appeal) las personas —cotidianamente— hacemos prácticas que rozan los aspectos

Atravesamos distintas luchas: luchas individuales con nuestro opresor y oprimido (interno), las cuales se anudan con las aspiraciones y anhelos colectivos, así como con las disputas entre proyectos neoliberales-conservadores y alternativas que construyen nuevas formas de habitar el mundo junto con otros seres humanos, no humanos y la naturaleza.

A muchas generaciones presentes nos narraron el supuesto ocaso y reconstrucción de (algunas) utopías frente al triunfo del neoliberalismo en la mayor parte del globo. En este marco, y a pesar de la *ola progresista* en Latinoamérica, el neoliberalismo avasalló⁶ no solo desde el punto de vista económico, «sino como pensamiento totalizante y abarcante de las dimensiones económicas, políticas y culturales» (Rebellato, 2009). El neoliberalismo ha logrado instalar proyectos político-pedagógicos a través de la instalación de una utopía totalitaria en torno al mercado, la pretendida neutralidad de la ciencia, la negación del protagonismo político del sujeto, una cultura y una ética violenta (Rebellato, 2009). Dan cuenta del triunfo de las utopías neoliberal-conservadoras la instauración de algunos discursos como la «neutralidad de la educación», las manifestaciones de odio hacia las disidencias, la criminalización de las protestas sociales por reclamo de sus derechos, los «usos de la memoria» sobre el pasado reciente, entre otras expresiones actuales.

Frente a la ausencia del Estado para resolver aspectos básicos de la vida cotidiana (alimentación, salud, educación, vivienda, trabajo digno), los procesos de organización colectiva a nivel territorial tomaron mayor fuerza (o así se han visibilizado). Asimismo, se potenciaron formas de organización colectiva que se sostienen a través de procesos de autogestión y participación democrática. Desde el EFI me tocó vivenciar las formas en que las territorialidades se desplegaron frente a un Estado ausente; territorialidades que ponen en el centro el cuidado de la vida y no el mercado.

A través de nuestras prácticas cotidianas se construyen, configuran y articulan procesos que producen o habilitan a la producción de alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1990), así como a la reproducción de prácticas conservadoras que fortalecen la configuración o reconfiguración de la hegemonía.

Desde estos marcos me (nos) preocupa contribuir a la producción de las utopías totalitarias, particularmente, a la reproducción de un sistema patriarcal que nos violenta y cosifica la trama que sostiene la vida. En nuestros cuerpos tenemos naturalizada la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) como práctica introyectada que sostiene un sistema patriarcal, machista, violento, que despoja nuestro sentipensar⁷ por una ra-

constitutivos de la hegemonía, la contrahegemonía, la transformación y, a su vez, la producción de aspectos que contribuyen a la generación de «lo nuevo».

6 Nos referimos al término avasallamiento para dar las connotaciones del lugar hegemónico y, por lo tanto, las disputas para continuar con su lugar hegemónico y las disputas con otras propuestas que se posicionan como alternativas (democratizadoras o no).

7 «Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes», dijo un pescador en San Benito Abab (Sucre) al colombiano Orlando Fals Borda, quien propuso una «sociología sentipensante». Desde la educación popular el

cionalidad eurocéntrica- academicista que no se vincula con el conocimiento situado (Haraway, 1995) o las prácticas situadas (Freire, 2012).

Paisajes de dolor, de impotencia hacia las desigualdades existentes y, a su vez, de amparo, refugio y cuidado constituían la vida y las prácticas educativas y sociales: educadoras/es que reinventaban su vínculo con las infancias, adolescencias y juventudes... Redes de ollas populares sostenían la alimentación diaria de muchas personas ... recetas de abuelas, muchas manos pelando y picando verduras. Personas solas y/o acompañadas con sus familias de sangre o de la vida. Especies de compañía (mayoritariamente perros/as) completaban el paisaje de sostenibilidad de la vida en momentos de profunda desolación.

A la violencia estructural se le sumaba la violencia simbólica que trazaban el filo hilo de las jerarquías de poder y de género... en las calles, en las casas, en las instituciones, en los barrios, en las comunicaciones virtuales, en la academia.

¿Cómo cuidar, cuidarme y cuidarnos frente a las condiciones existentes? ¿Cómo sostener prácticas educativas y sociales que tengan en cuenta la lógica del cuidado frente a la lógica neoliberal que existe en los sistemas de educación formal? ¿Cómo me (nos) posiciono (posicionamos) frente a las violencias que me (nos) están hiriendo?

Muchas imágenes asaltan mi cabeza y representan momentos de tensión entre los procesos que sostienen la vida frente a las lógicas carnalizadas del capital...

El proceso de «revisitar» (Nicastro, 2020) las prácticas educativas y sociales en territorio nos permite volver a mirar lo mismo, pero desde otros lugares y otras temporalidades, abriendo paso a la inauguración de lo «nuevo» o «novedoso». La inauguración a otras formas de habitar, estar y sentipensar que «cepille a contrapelo» (en sentido benjaminiano) lo instituido en nuestro laberinto opresor que contribuye a la hegemonía y/o a la producción de alternativas que aún reproducen la pedagogía de la crueldad. Entendemos que el ejercicio de «revisitar» es un modo de «sanar» la «herida colonial» (Anzaldúa, 2015; Mignolo, 2015). «Sanación» que aún nos debemos en el marco de los procesos histórico-sociales de disputas por la hegemonía y producción de alternativas pedagógicas.

Territorio(s) y territorialidad(es): una mirada desde perspectivas decoloniales y feministas

En el ejercicio de mirar las prácticas de extensión crítica o *comunicación* (en sentido freireano) desde perspectivas decoloniales y feministas, sentimos una «arborización de la Universidad» (Castro-Gómez, 2007) que atenta contra la «extensión compañera» (Martínez Montero, 2022). Atenta contra prácticas educativas y sociales que ponen la vida en el centro y los saberes que la sostienen. Es desde estos marcos que

sentipensar refiere a la necesidad de involucrar en los procesos de conocimientos y aprendizajes no solo el pensamiento (la racionalidad), sino también los sentimientos, los sentidos. «Aprender y enseñar no solo utilizando el cerebro, sino todo el cuerpo» (Korol, 2018).

nos interesa pensar el territorio como categoría ontoepistémica para problematizar el velo o sesgo que permean nuestras prácticas educativas y sociales y, a su vez, como aspecto para (re)pensar las formas de construcción de poderes locales desde pedagogías democratizadoras feministas.

La «arborización de la Universidad» versus la «extensión compañera». La extensión como configuración articulada

En la Universidad predomina la «hybris del punto cero» (Castro-Gómez, 2007) con relación al modelo epistémico de producción de conocimiento y la forma de funcionamiento de la estructura académica que imposibilita pensarla desde otros lugares (lugares decoloniales y feministas). No solo se refleja en las disciplinas y lecturas, sino en la «arborización de la Universidad» (Castro-Gómez, 2007):

La mayoría de las universidades funcionan por «facultades», que a su vez tienen «departamentos», que a su vez tienen «programas». Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. Así, por ejemplo, a una facultad de ciencias sociales le ha sido encomendada la administración y el control de todos los conocimientos que epistemológica y metodológicamente puedan ser legitimados como pertenecientes a una de las disciplinas de las «ciencias sociales». Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en cuestión. Rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada. Ya Pierre Bourdieu mostraba cómo esta división de la estructura universitaria esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital, lo cual explica también la competencia entre las diversas unidades académicas por los recursos financieros (p. 84).

La Universidad —en algunos casos— ha perdido su potencial social de diálogo con los actores que habitan los territorios frente al desenfrenado «extractivismo de información» para publicar *papers* y artículos académicos que sostienen la «arborización» y las lógicas de colonialidad de poder (Quijano, 2000) y del género (Lugones, 2008; Segato, 2015). Desde estos sentidos, la Universidad es crítica al neoliberalismo, pero al mismo tiempo, tiene (tenemos) abigarradas lógicas del liberalismo-neoliberalismo-colonialidad.

Entendemos que la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y la colonialidad del género (Lugones, 2008) instalaron dicotomías binarias, jerarquías sociales de dominación y relaciones culturales o intersubjetivas con matriz eurocéntrica en el blanco burgués varón adulto con funcionalidad normativa y heterosexual (BBVAH)⁸ (Pérez Orozco, 2018). Estas las hemos incorporado como estructuras ontoepistémicas y cognitivas en nuestras prácticas y en la geopolítica de la producción y acceso al

8 Nos referimos a la expresión empleada por Amaia Pérez Orozco (2018) para analizar el conflicto capital-vida entre el conflicto de la vida del BBVAH con el conjunto de lo vivo.

conocimiento (Mignolo, 2015). En torno a esto, hay una «herida colonial» (Anzaldúa, 2015; Mignolo, 2015) abigarrada a nuestras formas de vincularnos con el mundo que nos rodea: la herida moldea cuerpos, los designa y sitúa en espacios diferenciados; refleja la fractura del espacio geográfico, de tiempos y modos de producción diferenciados; es la imposición de deseo sexual y de división binaria de los géneros (Lugones, 2008; Segato, 2015), lógicas y tiempos de producción y reproducción de la vida humana y social; es la producción de una psiquis, el sentimiento de inferioridad establecido a los seres humanos que no encajan en los relatos euroamericanos predeterminados.

¿Cómo habitar espacios que están cargados de violencias simbólicas patriarcales con lógicas neoliberales? ¿Qué trabajamos y cómo distribuimos o se distribuyen las tareas entre las personas del lugar con relación a las jerarquías de poder? Una distribución que —preferentemente— nos (me) ubica en lugares de invisibilidad y reproducción de las desigualdades. ¿Cómo poner la vida en el centro y producir otras formas de estar y formarnos? ¿Cómo le damos lugar a la experiencia vivida-vivenciada para revisar las prácticas de extensión como ejercicio de investigación? Partir de sí, de lo vivido, de lo afectado para revisar la academia.

Tras la búsqueda de formas para explotar con la «arborización de la Universidad» que refleja la territorialidad de lo ontoepistémico en la producción de conocimiento y en el territorio, apostamos a la «extensión compañera» (Martínez Montero, 2022):⁹

[...] ser agentes de extensión crítica y extensión «compañera» que intente reconocer «desde el vamos» pensares y sentires como los de las señoras cultivadoras de la huerta de Huceba. La extensión crítica y compañera implicará entonces movimientos de desdoblamiento y deconstrucción que promuevan aperturas en la mismísima educabilidad de la voluntad extensionista de la universidad toda (s. p.).

Pensar las prácticas desde la «extensión compañera» (Martínez Montero, 2022) nos ubica en una forma de comprensión de la realidad, de razonamiento y de posicionamiento político-pedagógico entre todos los seres involucrados. En este sentido, pensar la extensión como *configuración articulada* es un desafío en el marco de *la totalidad social*, *la sobredeterminación* y el *desarrollo desigual y combinado* (Puiggrós, 1990).¹⁰

9 Mariana Martínez Montero en su experiencia en el Seminario «Pedagogía social, economía social y ecofeminismos» (Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República) realizó un diálogo de saberes con actores de una huerta urbana de Montevideo: Huceba. A partir de la praxis, Mariana construye el término «extensión compañera» (2022).

10 *La totalidad social* nos desafía a pensar— las relaciones entre educación y prácticas educativas en territorio como movimiento multidimensional y como síntesis de procesos temporales diversos en donde los sujetos sociales nos constituimos en ese «mosaico» histórico, social y cultural (Zemelman, 1992, 1995). Implica distanciarnos de una visión esencialista y determinista de la educación con relación a la base real/material y tener en cuenta el carácter histórico-social de los procesos como producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, de contrariedades, antagonismos y de otras formas de articulación de lo social (Puiggrós, 1990, p. 27). Es en este proceso de articulación que se da una complejidad de sentidos en el marco del *desarrollo desigual y combinado* (Puiggrós, 1990, p. 28) que nos permite comprender los procesos pedagógicos «como complejas articulaciones discursivas»,

Abordar la extensión como *configuración articulada* nos permite pensar el campo de la educación sin «quedar atrapados por lógicas esencialistas que dejan fuera el carácter histórico, abierto, indeterminado y contingente de los procesos sociales y educativo». Este ángulo de lectura nos invita a abordar «la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal, así como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir» (Gómez Sollano, 2018, pp. 2-3). La configuración articulada implica, por un lado, pensarla como puntos de encrucijada que se caracterizan por sus dinanismos constantes distanciándonos de los elementos esencialistas y cerrados. Ese constante movimiento nos permite dar cuenta de los niveles temporales y los momentos procesuales de la complejidad rizomática que se despliega en el tejido que las sostiene y las anuda.

Esta forma de posicionarnos en las prácticas educativas y sociales (denominadas de extensión, nos invita a visualizar los nudos que se despliegan, tejen y anudan en las prácticas en territorio, así como su potencialidad para la formación de un «giro decolonial» que explote la «arborización», la «colonialidad del poder y del género» para sanar la «herida colonial» y co-construir otras epistemes.

Desordenando los límites: territorio como categoría ontoepistémica

De la aproximación que hemos realizado al término territorio en el campo de las ciencias sociales, visualizamos que ha adquirido diferentes usos, sentidos y particularidades según la corriente y/o escuela de pensamiento (liberalismo, marxismo, positivismo, funcionalismo, postestructuralismo):

Cuando comenzamos a «rastrear» el significante en el pensamiento social, nos encontramos que «territorio» aparece como sinónimo y/o vinculado a las nociones de «espacio», «localización», lo «local» (versus «lo global»), «desarrollo», «urbanización», «urbano», «ciudad» (versus «campo» o «rural»), «comunidad». A su vez, encontramos que estas nociones no están exentas de las construcciones en torno a la «pobreza», «marginalidad», «exclusión», «seguridad» y «riesgo». En torno a ello, distinguimos «cuatro mojones»¹¹ donde el significante «territorio» adquiere ciertas particularidades (Paleso, 2019, p. 41).

Desde las perspectivas feministas, el cuerpo —territorio es expresión de las subjetividades consecuentes de los despojos y expolios del capitalismo— patriarcal en la Madre Tierra (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

cuya historia no es lineal, sino que «combina elementos de distinto contenido y procesos de diferente grado de desarrollo» (p. 28). Así, nos permite entrever las disputas por la *hegemonía* en dos grandes niveles: por un lado, «alude a la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto» (p. 29) y, por otro lado, permite analizar la relación entre los proyectos educativos y los procesos políticos en sus condiciones de producción de determinados momentos históricos (Puiggrós, 1990).

11 Nos interesa aclarar que, en la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, empleamos el término *mojones* para referirnos a los momentos en que se «fijan» —de forma porosa— ciertas particularidades del término territorio. En dicho estudio de posgrado no incluimos los planteos feministas. Sin lugar a dudas, es un desafío que nos provoca una revisión de estas.

Desde el punto de vista pedagógico, la historia latinoamericana ha establecido determinadas relaciones entre educación, escuela y territorio (Paleso, 2022). En la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano el término territorio se ha vinculado a la fundación de escuelas y a los límites en los cuales las instituciones han establecido sus delimitaciones sobre las funciones o fines con relación a otros actores. La escuela como producto de la modernidad (Pineau, Dussel y Caruso, 2001), cooptó la noción de educación y la restringió en nuestra configuración ontoepistémica de las prácticas educativas y sociales. En este sentido, instaló determinadas relaciones con otras instituciones u organizaciones donde cada una de ellas ha establecido su especificidad, jerarquizando saberes, vínculos y relaciones entre actores. En sus efectos, sostenemos que el término territorio alude a imaginarios de exclusión instalados por el proyecto liberal-neoliberal (Puiggrós, 1999; Paleso, 2022) y, asimismo, a la colonialidad como la cara oculta de la modernidad (Mignolo, 2015).

La colonialidad del poder (Quijano, 2000; Mignolo, 2015) y la colonialidad del género (Lugones, 2008; Segato, 2015) construyeron un relato en torno al progreso, el desarrollo, el lenguaje, la memoria y estableció dicotomías binarias jerárquicas. En este proceso de configuración de matriz colonial, las utopías y el sentipensar fueron

¿Dónde hacemos los espacios de práctica? En la escuela, en el liceo, en las ollas populares, en la huerta comunitaria. ¿Por qué hablamos de hacer prácticas desde la institucionalidad o desde la fijación de «límites» que habilitan el «cercamiento de nuestros pensamientos», así como procesos de individualización y segmentación de las trayectorias vitales que hacemos las personas con/en la vida?

parte de los imaginarios de exclusión en la producción de conocimiento y, asimismo, fueron parte de los silencios que configuraban las prácticas. El término *territorio*, visualizado desde un punto de vista onto-epistémico, configuró una forma de pensar las prácticas educativas y sociales en las instituciones y las organizaciones que existen a nivel barrial. En cierto punto,

nos produce efectos en nuestras prácticas y nos «ciega» o nos imposibilita pensar en la trama que se teje y despliega en los bordes o márgenes de esos territorios que se entramaron desde la colonialidad. Es decir, la construcción hegemónica nos lleva a pensar en la institución escuela o en la organización social y no en la trama que acontece en sus bordes o la potencialidad en el *entre*.

El territorio como categoría ontoepistémica sesga nuestras prácticas educativas y sociales con seres humanos, no humanos y la naturaleza. Nos interpela la búsqueda de otras formas de hacer prácticas dialógicas, horizontales, corpóreas, sentipensantes que constituyan otras territorialidades a la construida.

Territorio(s) y procesos democratizadores feministas

Territorialidad(es) a una forma de comprender el poder en el territorio (Abbadie, Folgar, Isach y Cassanello, 2020), en este sentido se pone en relación la noción de poder que teje la trama que se desprende.

En el territorio, como «escenario» de prácticas educativas y sociales, nos encontramos con las luchas y utopías que configuramos cotidianamente. Es allí donde visualizamos las esperanzas, las utopías y configuramos otras formas de pensar, donde nos atraviesa la colonialidad del poder y del género que constituye nuestro opresor y oprimido. Allí es donde se ponen en relación las nociones de poder que se despliegan: ¿cómo habitar y hacer territorialidades donde no se ponga en articulación las estructuras de dominación característicos de la colonialidad del poder y del género?

Uno de los mayores logros que tuvo el neoliberalismo-conservadurismo fue «aceptar como normal que el modelo de crecimiento postulado suponga niveles mayores de exclusión, destruir y desgastar la esperanza y consolidar una postura ética fatalista frente a la vida» (Rebellato, 1996, p. 97). Es la desesperanza una actitud que le otorga estabilidad al dominador y a las estructuras de dominación característicos de la colonialidad. En este proceso de colonialidad del poder y del género, las utopías e inéditos viables fueron desplazadas (y despreciadas) en la configuración de nuestras praxis y del discurso pedagógico. Desde los anhelos y deseos colectivos de las luchas se configuran aspectos vinculados a la economía social-popular y feminista: el lugar de la autogestión, la soberanía alimentaria, el cuidado y respeto entre seres humanos y no humanos, el trabajo colaborativo y colectivo.

Entendemos que disputar las utopías neoliberales conservadoras debe hacerse a través de prácticas educativas y sociales que logren «poner el dedo en la llaga», en donde se despliega la herida para contribuir al «giro decolonial» (Quijano, 2000). Nos interesa detenernos en esa «herida colonial», que

es una historia de violencia, de choque y supervivencia tanto como lo es del despliegue de la creatividad como forma de resistencia que se teje sobre la piel que cubre la carne; la carne de un cuerpo que camina y se hace voz para poder interrogar lo que le informa que es real y lo normal [...] consiste en asumir la bastardía a la que acompaña el esfuerzo de construir y elaborar conceptos desde una experiencia que encarna la negación de los ideales ilustrados de nuestra modernidad. [...] Se trata de atender a este relato en la multiplicidad que lo genera; esto es, a partir de la situación espacial que crea y a través de la que se despliega» (Palacio, 2020, p. 47).

Es desde estos marcos que pensamos la extensión como apuesta a una formación en las prácticas en territorios, que rompa la colonialidad del poder y del género, que sane la «herida colonial y apuesta al «giro decolonial».

Esto nos invita a co-construir procesos locales democratizadores feministas. Dos cuestiones se ponen en relación: en primer lugar, la pedagogía del poder contra la cultura autoritaria instalada por las utopías neoliberales conservadoras y, así mismo, pensarlo desde pedagogías feministas del sur global.

La «pedagogía del poder» en los procesos de construcción de poder local, se enfrenta a una «cultura autoritaria» caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos (Rebellato, 1996). En la pedagogía del poder el espacio territorial

se convierte en espacio político privilegiado para la construcción de la ciudadanía y la democracia radical, en el sentido de Rebellato (1996):

La pedagogía del poder nos pone en contacto con la multiplicidad de redes de participación, comunicación y organización a nivel territorial. [...] Esto requiere una apertura hacia las formas ya existentes, una *reconstrucción de las redes de comunicación*, una recuperación de la historia de luchas de los barrios, un fortalecimiento de la memoria histórica en sus potenciales subversivos y un conocimiento del imaginario popular, en sus múltiples prácticas, sabidurías e imágenes relativas a la política y el gobierno (p. 98).

Articulándolo con las perspectivas feministas, el poder implica pensarlo desde otros lugares: no implica asumir lugares jerárquicos de poder que han sido instalados por la cultura patriarcal sexista desde la colonialidad, sino de potenciar la capacidad cotidiana para resistir a la explotación y la opresión sexista (hooks, 1992). Implica «vaciar los sentidos» que ha adquirido la noción de poder para disputar desde otros lugares. Hacer una «batalla cultural» (en sentido gramsciano) donde el poder suponga romper con las jerarquías y hacer un diálogo horizontal donde el centro sea la vida y los procesos cotidianos que nos sostienen y acompañan.

¿Cómo reencantamos la academia desde los barrios, con los pies en la tierra y el cuerpo-mente-corazón latiendo? Hay algunos gritos de actores barriales que nos dicen: «¡La Universidad acá no!» ¿Por qué? Tenemos (tengo) que visitar nuestras (mis) prácticas... mirar el laberinto «académico» y revisitarlas. ¿Cómo salimos del entrapamiento y del sesgo neoliberal-patriarcal que tenemos entre los seres humanos y entre la cofradía masculina? ¿Y con relación a nuestros vínculos con las especies y la naturaleza? Aún nos debemos el poder de poner en el centro las lógicas que sostienen la vida y que nos habilitan mirar el interior de la Universidad, sus lógicas y las formas que decidimos estar en ella y vincularnos. ¿Qué imaginamos, queremos o deseamos? Tenemos la potencialidad de decidir individual y colectivamente nuestro por-venir.

Pensarnos en los procesos pedagógicos democratizadores feministas locales como espacios de luchas sociales «donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción» (Walsh, 2017, p. 29). Por lo tanto, pensar los procesos pedagógicos democratizadores desde perspectivas feministas supone revisar la trama de relaciones y vínculos entre humanos, no humanos y con la naturaleza. Transformar lo existente y poner el cuerpo-mente porque «lo personal es político»

apela a las dimensiones pedagógicas y culturales de las revoluciones. Porque transformar los vínculos personales, saliendo del «sálvese quien pueda» para llegar al «vamos juntxs», dejar el «orden / mando / obedezco» para llegar al «decidimos juntxs y juntxs hacemos», es una tarea gigantesca que va a contramano de lo aprendido como jerarquías, criterios de autoridad (Korol, 2019, p. 27).

Pararnos desde otros lados, con otras lógicas diferenciales a la violencia estructural e introyectarnos en las opresiones que llevamos dentro. Implica mirarnos como sujetos

con contradicciones con fuertes opresiones. Significa hacernos parte de nuestras contradicciones internas y no ser cómplices del opresor que tenemos introyectado y que tenemos fuera, donde la lógica vertical de las instituciones y autoridad predominan en las prácticas extensionistas. Nos desafía a pensar las relaciones desde una pedagogía feminista que ponga en el centro los saberes sentipensantes que sostienen la vida

pensando desde nuestros cuerpos y territorios, [...] comprendimos las necesidades de realizar procesos de sanación colectivos como parte del cuidado de nuestros cuerpos violentados, hablamos de las semillas y de la soberanía alimentaria, de las plantas y sus posibilidades para alimentarnos y para sanarnos, sentimos la vulnerabilidad a la que están expuestos los cuerpos migrantes y también la fuerza que anida en su encuentro, cuestionamos la violencia existente incluso en nuestras experiencias feministas, abrazamos a las hermanas que han sido o son víctimas de las mismas, celebramos la masificación del grito de Ni Una Menos, y compartimos experiencias como el Paro Internacional de Mujeres. Migramos de un territorio a otro para sentir el dolor del fuego quemando a las niñas de Guatemala, o la rabia por la desaparición de las jóvenes [...]. (Quisiéramos nombrar a todas por sus nombres, conocer sus rostros. No nos resignamos a que sean un número.) En nuestros diálogos, en nuestra pedagogía feminista, nos pensamos, nos sentimos, nos organizamos, nos revolucionamos (Korol, 2018).

Habitando otras formas: territorialidad(es) en y desde las fronteras. Tras la búsqueda del «giro decolonial»

Posicionándonos desde algunos planteos de los estudios decoloniales y feministas (Ochoa, 2019), nos interesa pensar/habitar las prácticas educativas y sociales en el *entre* de los territorios. Esto supone detenernos, desde el punto de vista ontoepistémico y político-pedagógico, en los *bordes* o *fronteras* de los territorios que se han (hemos) configurado en el campo educativo. Las fronteras son estructuras estructurantes que se construyen como imaginarios de exclusión. Implica poner el cuerpo en lo que acontece en el *entre* de las instituciones, privilegiando nuestros recorridos de vida.

Pensar las prácticas de educativas y sociales de extensión crítica desde la integralidad y la interdisciplina, nos remite a posicionarnos en los lugares o espacios silenciados. En este sentido, el término *frontera* remite a justicia, «como la promesa de un nuevo acto fundador donde las deudas del pasado pueden escucharse» (Puiggrós, 1999, pp. 7-9). *Hacer* prácticas educativas y sociales entre las *fronteras* de los imaginarios de exclusión remite a cepillar a contrapelo lo configurado como hegemónico y anudar las posibilidades que se abren y sedimentan que potencian la construcción de nuevas direccionalidades en la educación como (trans)formación de sujetos sociales (Paleso, 2022).

Entendemos que las prácticas *entre las fronteras*, nos invita a trascender la lógica binaria instalado por la colonialidad del blanco, burgués, varón, adulto y

heterosexual (Pérez Orozco, 2018) y habitar las voces silenciadas e invisibilidades por lo hegemónico. Implica darle relevancia a la corpopolítica del conocimiento (Mignolo, 2015) y saberes que circulan en el diálogo entre los que la episteme occidental ha categorizado como seres humanos, no humanos y la naturaleza. Esto implica pensar en nuevas u otras relaciones con el lenguaje y en diferentes maneras de tejer puentes con la trama pedagógica entre pasado, presente y futuro. Pensar en el *entre* abre a los espacios de imaginación a futuro.

Pensar y habitar en los márgenes, bordes o límites, implica fijar la mirada en las deudas que quedan, con los derechos que faltan por conquistar y construir. Fijar la mirada en el *entre* de las instituciones u organizaciones, implica fijar la mirada de lo que ya no está. Hacer una cita secreta con los dolores que quedan y con las generaciones pasadas que reclaman a gritos por justicia.

bell hooks (2020) nos dice:

Estar [en el] margen es ser parte del todo, pero fuera del cuerpo principal. [...] Viviendo así, en el borde, desarrollamos una manera especial de ver la realidad. La veíamos a la vez desde fuera y desde dentro. Centrábamos nuestra atención en el centro tanto como en los márgenes. Entendíamos ambos. Este modo de mirar nos recordaba la existencia de todo un universo, de un cuerpo principal compuesto tanto de margen como de centro. Nuestra supervivencia dependía de una constante conciencia pública de la separación entre margen y centro y de una constante conciencia privada de que éramos una parte necesaria, vital, de esa totalidad. Esa sensación de totalidad, impresa en nuestra conciencia por la estructura de nuestras vidas cotidianas, nos proporcionaba una visión del mundo en oposición, un modo de ver desconocido para la mayoría de nuestros opresores, que nos sostenía, nos ayudaba en nuestra lucha para trascender la pobreza y la miseria, que fortalecía nuestro sentido de nosotros mismos y de nuestra solidaridad (pp. 23-24).

El *entre* es una posición político-pedagógico-epistemológica porque implica mirar la totalidad de nuestros recorridos o trayectorias por distintos *territorios* y darle lugar a los márgenes o silencios que se han desplazado desde lo hegemónico o la colonialidad del poder. Lo visualizamos como un rizoma que llega a un punto y, a su vez, les otorga continuidad a múltiples puntos que entraman la maraña.

En cada persona quedan huellas y marcas que dejan (y nos han dejado) los distintos *territorios* que habitamos; la trayectoria por los pasajes escolares y otros que imprimieron huellas subjetivas-temporales. Para cada uno/a/e es «un borde que habilita y provoca, no desde el lugar de la pérdida, la falta y la imposibilidad, sino en lo que liga y desliga, reúne y separa» (Grecco y Nicastro, 2012, p. 129). El desafío es que esos *entre* se abran, se desplieguen, se espacien: «Entre teorías y prácticas, ellos y nosotros, niveles del sistema, posiciones institucionales. Diversos *entres* que pueden ser leídos en forma de trama poniendo en discusión, las dicotomías, oposiciones, contrarios» (p. 129). En este proceso, «identifico nuestras necesidades, les doy voz [...]. Recojo todas las partes astilladas y repudiadas [...] y las cargo en mis brazos. Todas las partes de nosotros valen» (Anzaldúa, 2015, p. 140).

Entendemos que este proceso *entre las fronteras* también supone una articulación de utopías con la memoria: no entendemos una práctica que busque la transformación anclada en el presente sin articular con los saberes que están siendo, es decir, que se están constituyendo con base en los sujetos que fueron y que son de la historia. La incorporación de la memoria en la configuración de las utopías es crucial, porque sin memoria colectiva es muy difícil organizar una visión de futuro (Zemelman, 1992). Hablamos de memoria no como memorización, sino en sentido benjaminiano, como alumbramiento del pasado que nos permite dialogar con el presente y por-venir.

*Ilustración de Mariana Martínez
Montero
(julio de 2023)*



¿Cómo vivir y re-existir desde los daños ya existentes? A modo de un colibrí: un ave que, desde la dulzura y su lugar de apertura armónica, vuela (“mira”) hacia atrás para sanar (y aprender) del pasado y toma impulso hacia adelante; hacia el presente para tejer un gran imaginario de porvenires. Sobrevive a los tiempos turbulentos con la potencialidad de imaginar otras formas de re-existencia, des-aprendiendo lo aprendido para volver a construir otros modos.

Estas voces, que en su momento fueron silenciadas por la historia oficial o no fueron escuchadas, son constitutivas de las utopías e inéditos viables que forman parte de las experiencias que se traman y despliegan a nivel local-barrial. En este sentido, nos interesa hacer experiencia de la memoria: «re encontrarse con los recuerdos de los protagonistas, sus narrativas, los documentos que las registran, las preguntas que se activan desde el presente incorporando las subjetividades de quienes indagamos. En este encuentro de intersubjetividades que trabajan en tiempos no lineales, surgen nuevas reflexiones puestas en el porvenir» (Moreira y Paleso, 2019).

De las experiencias desarrolladas *entre fronteras*, los barrios daban cuentas de configuración de su manera de ser y de estar. Los ecos del pasado se nos aparecen e interpelan las identidades barriales y las formas de organización colectiva.

A modo de enunciación, los ecos de la Unidad Educacional Cooperaria en Uruguay resuenan en las prácticas de los centros educativos formales, así como en formas de organización colectiva que resisten a los atropellos del gobierno neoliberal-conservador actual.

A modo de cierre; un nuevo punto de partida

Desordenando y sembrando utopías. Si perdemos la esperanza, morimos

No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él

Freire (2019)

Desordenar la «arborización de la Universidad» y hacer prácticas desde las *fronteras, márgenes o bordes* es un ejercicio ontoepistémico y político-pedagógico que nos habilita a pensar las formas de poner la vida en el centro. Poner la vida en el centro significa priorizar los cuidados y el sentipensar; articular el pasado, presente y por-venir. Poniendo la vida en el centro, y no el capital-mercado, «desarboriza» prácticas jerárquicas y dicotómicas que conllevan a la reproducción de la colonialidad del poder y del género.

Habitar y hacer prácticas educativas y sociales en espacios que circule la palabra, la confianza, el pensamiento colectivo en detrimento de la cosificación de nuestras vidas y pensamientos. Es en estos lugares que se habilita la apertura para la construcción colectiva de inéditos viables e inviables (en sentido freireano) o utopías (en sentido zemelmaniano).

Nos posicionamos en hacer prácticas que produzcan junto con los actores humanos involucrados en lo que se teje, construye y anuda en el diálogo de saberes. Esto implica incorporar los saberes del sentipensar que se construyen de forma individual y colectiva entre sujetos y entre estos con el mundo no humano y la naturaleza. Desde estos marcos, también nos oponemos al «extractivismo académico» y jerárquico de las prácticas educativas y sociales que reproducen la colonialidad en sus diversas expresiones y nos posicionamos en la «extensión compañera» (Martínez Montero, 2022). Producir un diálogo de saberes que construya y produzca procesos de democratización que sean parte de las prácticas de existencia, re-existencia y transformación que, a su vez, incluya y provoque la construcción de «otras-nuevas» utopías y esperanzas de los sujetos colectivos. Para esto nos interesa pensar en las prácticas educativas y sociales como aquellas que se despliegan y posicionan en el *entre de las fronteras de los territorios*.

La pregunta que nos susurra es, ¿por qué privilegiar la utopía o los inéditos viables (e inviables) en nuestras prácticas educativas y sociales cotidianas? Posicionarnos e interrogarnos sobre el mañana, sobre qué conocer, cómo conocer, a favor de quién, en contra de quién son claves ante los desafíos que nos toca vivir. Es el modo hacer una lucha individual (con nuestro opresor y oprimido) y colectiva. Una lucha

con aquellos proyectos y posibilidades humanas cargadas «de creencias, valores sueños, deseos, aspiraciones, miedos, ansiedades, ganas y posibilidades de saber, [de] fragilidad y grandeza humanas». En ella está «intrínseco el deber y el gusto de cambiarnos dialécticamente a nosotros mismos, cambiando el mundo y siendo cambiado por este» (Streck, Redin y Zitkoski, 2015, p. 279).

La utopía entendida como una «expresión de la subjetividad social que incorpora la futura, la potencialidad del presente [...] [es] donde el imaginario social se despliega formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible, entre el presente y el futuro» (Zemelman, 1992, p. 14). En este marco, la utopía no garantiza la construcción de nuevas realidades, pero transforma el presente en horizontes históricos compartidos y dota de sentidos a las prácticas colectivas. La utopía como apertura de los espacios de experiencias; aquellos espacios donde se despliegan prácticas colectivas que «objetivizan» lo potencial del presente para transformar lo deseable en posible. Utopía que está cargada de una relación con la memoria, no en un sentido memorístico, sino como alumbramiento (en sentido benjaminiano).

Nunca hablo de utopía como una imposibilidad que, a veces, puede resultar bien. Mucho menos hablo de la utopía como refugio de los que no actúan o [como] objetivo inalcanzable de quien solo devanea. Por el contrario, hablo de utopía como necesidad fundamental del ser humano. Es parte de su naturaleza —constituida histórica y socialmente— que hombre y mujeres no prescindan, en condiciones normales, de los sueños y de la utopía. [...] No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción (Freire, 2019, p. 69).

El intercambio con las personas que me fui cruzando en la vida (actores barriales, estudiantes, colegas, compañeras), me enseñaron a desaprender lo aprendido y a interpelarme en torno a las formas de hacer prácticas educativas y sociales en las aulas, en las calles... para buscar la potencialidad de reencantar (en sentido de Federici, 2023).

Agradezco a todas las personas que, desde la relación opresor-oprimida, «despertaron» mi lugar de (in)comodidad en el que habitaba. También a las especies de compañía y la naturaleza, por enseñarme a desaprender lo aprendido por las lógicas del capital y anudar otras (nuevas) formas de habitar en la vida.

Si perdemos la esperanza de tejer otros modos, morimos.

Referencias bibliográficas

- ABBADIE, L., FOLGAR, L., ISACH, L., y CASSANELLO, C. (2020). Territorialidades barriales en el proceso de construcción de identidades en el Área Metropolitana de Montevideo. *Iluminarias*, 21(54), 399-427.
- ANZALDÚA, G. (2015). *La frontera*. Madrid: Capitán Swing.
- BLOCH, E. (1979). *El principio esperanza*. Madrid: Aguijar.
- CANO, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. *InterCambios*, 3(1), 13-23.

- CASSANELLO, C., CAVALLI, V., y PALESO, A. (2021). Circulación de saberes en tiempos de crisis: la experiencia del EFI Pedagogía, política y territorio frente a la pandemia. En E. Villarmarzo, M. Camejo y C. Bica (Comps.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia. Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* (pp. 135-157). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO (2017). Mapeo del cuerpo como territorio. Recuperado de <https://territoriodefeminismos.org/metodologias/mapear-el-cuerpo-como-territorio/#:~:text=El%20cuerpo%20como%20territorio%20habitado%20en%20el%20que,hegemon%C3%ADa%20del%20sistema%20econ%C3%B3mico%20y%20pol%C3%ADtico%20trata%20de.>
- DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (2020). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pre-Textos.
- FEDERICI, S. (2023, marzo 26). *Reencantar el mundo desde los barrios*. *Conversatorio con Silvia Federici* [Archivo de audio]. Recuperado de <https://traficantes.net/actividad/reencantar-el-mundo-desde-los-barrios-federici>
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1993). Educación y participación comunitaria. En P. Freire, *Educación y política* (pp. 73-87). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, G., y RUIZ GOYCO, J. (en prensa). Pinturas del pensamiento: escrituras subversivas en Simón Rodríguez y Roque Dalton. Buenos Aires: Clacso.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (2018). Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivoseo39>
- GRECO, B., y NICASTRO, S. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de acción*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2013). Insubordinación, antagonismo y lucha en América Latina. ¿Es fértil todavía la noción de «movimiento social» para comprender la lucha social en América Latina? Recuperado de http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/texto_raquel_gutierrez.pdf
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HOOKS, B. (1992). El poder de descreer. En S. Chejter (Comp.), *El sexo natural del Estado. Mujeres: alternativas para la década de los 90* (pp. 161- 172). Montevideo: Nordan.
- HOOKS, B. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- KOROL, C. (2018). El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. Recuperado de <https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-El-di%C3%A1logo-de-saberes-en-la-pedagog%C3%ADa-feminista-y-en-la-educaci%C3%B3n-popular-2018.pdf>
- KOROL, C. (2019). Vínculos entre Educación Popular y Pedagogía Feminista. Entrevista a Claudia Korol de *Pañuelos en Rebeldía*.

- LUGONES, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- MARTÍNEZ MONTERO, M. (2022). *La huerta urbana «huceba»: saberes y pedagogías que interpelan los sentidos de la extensión universitaria*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas Carlos Vaz Ferreira, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- MIGNOLO, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB.
- MOREIRA, C., y PALESO, A. (2019). La Unidad Educacional Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas en el porvenir. *Hemisferio Izquierdo*, (31). Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/la-unidad-educacional-cooperaria-en-la-trama-de-la-memoria-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-del-pasa>
- NICASTRO, S. (2020). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- OCHOA, K. (2019). (Coord.) *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*. Ciudad de México: AKAL.
- PALACIO, M. (2020). *Gloria Anzaldúa: poscolonialidad y feminismo*. Barcelona: Gedisa.
- PALESO, A. (2020). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico* (Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).
- PALESO, A. (2022). Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 11(3), 183-199.
- PÉREZ OROZCO, A. (2018). ¿Espacios económicos de subversión feminista? En C. Carrasco Bengoa y C. Díaz Corral (Comps), *Economía feminista: desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 29-58). Buenos Aires: Madreselva.
- PINEAU, P., DUSSEL, I., y CARUSSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso-Unesco.
- REBELLATO, J. L. (2009). Utopías y neoliberalismo. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato, intelectual radical* (pp. 181-204). Montevideo: Universidad de la República.
- REBELLATO, J. L. (1996). El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato, intelectual radical* (pp. 93- 106). Montevideo: Universidad de la República.
- RODRÍGUEZ, S. (2018). Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros. En M. del Rayo Ramírez, R. Mondragón y F. Cervantes (Coords.), *Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez* (Edición facsimilar documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa.
- SEGATO, R. (2015). Género y colonialidad. En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (pp. 69-100). Buenos Aires: Prometeo Libros.

- SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SKLIAR, C., y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- STRECK, D., REDIN, E., y ZITKOSKI, J. (Orgs.) (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- TOMMASINO, H., y De Hegedüs, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Universidad de la República.
- WALSH, C. (2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde el Abya Yala. En J. R. Losacco (Comp.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (pp. 161-163). Caracas: El Perro y la Rana.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón I*. Barcelona: Antrophos.
- ZEMELMAN, H. (1995). La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje). En *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina* (pp. 11- 28). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Nueva Sociedad.