

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

Experiencia de extensión crítica en un programa en extinción. Voces para armar una memoria educativa agosto-noviembre 2021

Alberto Capellán Cárcamo¹, Emilia Díaz Arévalo²,
Antonio Ferreira³, Moisés Galindo⁴, Alejandra Maurente⁵,
Cecilia Mier⁶, Mauro Silvera⁷, Gianela Turnes⁸

Recibido: 21/4/2023; Aceptado: 5/6/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.5>

En el CEC me siento yo mismo.

(Comentario de un alumno a la salida del centro)

Resumen

El contenido del artículo tiene por objetivo dar cuenta del proceso de una práctica de extensión desde una perspectiva etnográfica, crítica e integral; desarrollada en un Centro Educativo Comunitario dirigido a población adolescente en el contexto de su inminente cierre. El proceso de construcción de la demanda derivó en talleres de educación popular para la creación de un pódcast que intentó recuperar la memoria pedagógica a través del tejido de las voces de estudiantes y docentes.

Palabras clave: educación, extensión, integralidad, memoria pedagógica, voces

- 1 Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. alberto.capcar@gmail.com
- 2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. emiliadiazarevalo@gmail.com
- 3 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. ferreirantonio82@gmail.com
- 4 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. 2mig71@gmail.com
- 5 Instituto de Profesores Artigas. Consejo de Formación en Educación. alejosgula.am@gmail.com
- 6 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. ceciliamier@gmail.com
- 7 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. mesilveraf@gmail.com
- 8 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, gianela.turnes@fhce.edu.uy

Resumo

O conteúdo do artigo visa dar conta do processo de uma prática extensionista a partir de uma perspectiva etnográfica, crítica e compreensiva; desenvolvido em um Centro Educacional Comunitário (CEC) voltado para a população adolescente no contexto de seu iminente fechamento. O processo de construção da demanda deu origem a oficinas de educação popular para a criação de um podcast que buscava resgatar a memória pedagógica por meio da tessitura das vozes de alunos e professores.

Palavras chave: integralidade, memória pedagógica, extensão, educação

Abstract

The content of the article aims to account for the process of an extension practice from an ethnographic, critical and integral perspective; developed in a Community Educational Center aimed at the adolescent population in the context of its imminent closure. The process of building the demand led to popular education workshops for the creation of a podcast that tried to recover the pedagogical memory through the weaving of the voices of students and teachers.

Keywords: Education, extension, integrality, pedagogical memory, voices

Introducción

El siguiente trabajo presenta una experiencia de intervención en el Centro Educativo Comunitario (CEC) de Bella Italia desarrollada en el marco de la unidad curricular Seminario II de Estudios en Docencia y el Espacio de Formación Integral «Pedagogía, política y territorio» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Uruguay en coordinación con el Programa Integral Metropolitano (PIM).

El artículo pretende dar cuenta de una experiencia de extensión crítica, acotada en el tiempo (cuarenta días), en un contexto de crisis institucional ante el posible cierre de esta institución educativa. A partir del relato de esta experiencia esperamos contribuir a la divulgación de los esfuerzos realizados en el marco del CEC por fortalecer los vínculos educativos de las y los jóvenes que asisten a él, insertos en un contexto social que no ofrece suficientes vías para su desarrollo integral.

La definición de este problema surge a partir de un proceso de construcción de la demanda en diálogo con les docentes y el equipo de trabajo. Nos propusimos registrar y dar a conocer la memoria pedagógica a través de la reconstrucción de las voces de les estudiantes y docentes. Diseñamos talleres de educación popular con el fin de hacer más audibles las voces entre ellos y la comunidad. Concluimos en la creación de un podcast que recuperara la memoria pedagógica a través de las voces de les estudiantes y docentes.

El artículo se estructura en cinco partes. En la primera se describe el proyecto pedagógico CEC de Bella Italia y el territorio donde está inserto. En la segunda se da cuenta del marco teórico y metodológico del cual partimos. En una tercera instancia se detallan los pasos seguidos para la construcción de la demanda. Y en un cuarto momento se describe, en forma cronológica, la práctica. En el cierre del artículo se encontrará el análisis y las reflexiones, a modo de conclusión.

El proyecto educativo, el territorio y las personas que lo habitan

Los CEC fueron impulsados por el Consejo de Educación Técnico Profesional en 2014 en Uruguay, en los departamentos de Montevideo y Maldonado. En 2021, durante el desarrollo de nuestro trabajo, funcionaban seis centros.

El CEC de Bella Italia, donde desarrollamos nuestra práctica, está inserto en un enclave territorial del Noreste montevideano perteneciente al Municipio F.⁹ En este municipio más del 11 % de los hogares eran pobres en el primer semestre de 2022.¹⁰ Según datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) de 2019, la mitad de los niños y niñas de este municipio nacieron en hogares pobres, con una tasa de desempleo total de 11,4 % (la segunda más alta de Montevideo) que cuando se desglosa por edades muestra que el 31 % de los menores de 25 años estaba desempleado en 2019 en ese municipio. En este territorio se puede observar una oferta educativa con varios centros (nivel inicial, primaria, secundaria) que denota una densidad de población importante. Sin embargo, solo la mitad de los jóvenes de este municipio asistía a los centros educativos: un 23,9 % no estudiaba ni trabajaba en 2019. La misma ECH indica que uno de cada cuatro jóvenes de esta región de Montevideo (25,8 %) había culminado el Bachillerato, configurando el porcentaje más bajo de la ciudad. Si se considera el clima educativo de esos hogares, medido en la misma ECH 2019 por la cantidad de años de educación promedio del hogar, se observa que los integrantes del 87 % de ellos accedieron a menos de 12 años de educación formal en promedio.

La política educativa que sostenía la propuesta de estos centros es la del Sistema Nacional de Protección a las Trayectorias Educativas, que hace foco en la población considerada «desvinculada o disconforme» (CETP, 2019) con la educación formal. Es así que los CEC se establecieron como un programa que pretendía revincular y fortalecer herramientas necesarias para la continuidad educativa en jóvenes de entre 12 y 17 años. Para ello se aceptaban inscripciones a lo largo de todo el curso, característica que era exclusiva de estos centros dentro del sistema educativo público.

El objetivo específico de los CEC, según Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional, fue generar ámbitos que dieran oportunidad al

9 <https://municipiof.montevideo.gub.uy/>

10 https://www3.ine.gub.uy/boletin/informe_pobreza_1er_semestre2022.html

desarrollo personal de los jóvenes con énfasis en aquellas dimensiones asociadas a la integración social, la convivencia, la creatividad y el pensamiento crítico (CETP, 2019). Al mismo tiempo se procuraba el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la generación de proyectos y la comunicación, utilizando la tecnología como elemento transversal y clave de desarrollo (CETP, 2019). Dentro del centro, que funcionaba en dos turnos y contaba con una población de 145 estudiantes, los jóvenes podían optar por uno de tres talleres: Robótica, Audiovisual o Informática. Transversalmente, en cada uno de ellos se trabajaba en forma colaborativa e interdisciplinaria con las asignaturas Lengua, Matemáticas, Deporte y Filosofía.

Los docentes jugaban un rol esencial en estos centros, ya que los espacios de coordinación se diseñaron para la planificación de las propuestas pedagógicas, adaptándolas a la realidad e inquietudes y necesidades de los estudiantes. A su vez, el contacto con las familias y la comunidad era fundamental para establecer el trabajo en red y la protección necesaria de la continuidad educativa de los jóvenes.

La pandemia por covid-19 recrudesció la brecha ya existente en este territorio. Coyunturalmente, los CEC se transformaron en centros de referencia, esenciales en tiempos de una fuerte desvinculación y rezago (Sánchez, 2021). La organización del cuerpo docente ante este escenario fue sustancial. «Desde el CEC, se organizaron colectivos y brigadas de trabajo entre profesores para entregar canastas a las familias y se movilizaron todos los recursos institucionales de los que disponían» (Sánchez, 2021, p. 5). Esto fue determinante para lograr algunas revinculaciones efectivas.

En este contexto, las estrategias adoptadas por las autoridades simplificaron el acto educativo a la conectividad, desatendiendo la complejidad que exigía la emergencia sanitaria y concibiendo la realidad estudiantil como un problema técnico, omitiendo la multiplicidad de dimensiones que afectaron a los adolescentes. Por su parte los docentes también habían denunciado que las autoridades no garantizaron el acceso universal a equipos y conexión para la enseñanza virtual, ni las condiciones edilicias, organizativas y de limpieza para la presencialidad plena en concordancia con los protocolos de cuidado vigentes. Por otro lado, las organizaciones de padres insistían en los perjuicios que el distanciamiento físico prolongado tuvo en niños y adolescentes en relación con sus aprendizajes, socialización y salud mental (Bustos, Calisto, Cano y Sánchez, 2022).

Pensando una práctica de extensión desde lo desconocido

El trabajo de intervención de nuestro equipo es una propuesta de práctica nacida en el curso Seminario de Docencia II. Se inserta dentro de una línea de investigación desarrollada por el Núcleo de Educación y Territorio del PIM.¹¹

11 Este programa se asienta territorialmente en zonas precarizadas del medio urbano y rural de Montevideo, donde desarrolla procesos de extensión, investigación y docencia en torno a problemáticas sociales relevantes de dichos territorios (Tommasino y Cano, 2020).

El CEC nos proporcionó un marco territorial para desarrollar una actividad extensionista, desde una perspectiva integral, entendida como

un conjunto de desafíos y tensiones que abarcan desde el papel docente, la organización curricular, la evaluación de aprendizajes y procesos, la relación teoría-práctica y las oportunidades de transformación institucional que brinda la profundización del diálogo entre universidad y sociedad (Cano y Castro, 2016, p. 334).

Por lo tanto, partimos de un concepto de integralidad como estrategia de transformación de la sociedad, de la tarea docente y de la formación de los estudiantes, que considera insuficiente al aula por sí sola mientras no dialogue con el saber popular (Tommasino y Rodríguez, 2010).

Nos acercamos a la situación de los adolescentes de Bella Italia a través del CEC, conociendo la situación real del barrio y reconociendo problemas rumbo a la construcción conjunta de la demanda y sus posibles soluciones.

Esta práctica ha promovido en nosotros nuevos saberes y nuevas preguntas, que quedarán retratadas a lo largo de este trabajo. Como expresan Tommasino y Cano (2020): «La enseñanza en estas condiciones implica abrir la posibilidad a lo contingente y lo desconocido, dando espacio a las preguntas novedosas que surgen desde la praxis extensionista e investigativa y sus diferentes actores» (p. 12).

Partimos del postulado epistémico que afirma que no son los procedimientos, sino las conversaciones las que generan conocimiento (Spink, 2005), aquellas donde el diálogo de saberes entre academia y territorio no subalterniza a ninguno. En ese encuentro intentamos configurar las condiciones para que esa conversación se dé, sabiéndonos parte constitutiva de esa trama de representaciones y materialidades que configuran el campo-tema, que las sostiene y modifica al mismo tiempo (Spink, 2005). Centrar nuestra atención en *todo el sujeto* (Zemelman, 2021), no es solo hacer foco en el sujeto racional, sino también en los lenguajes simbólicos que construye para significar su experiencia. Nos definimos también nosotros mismos como investigadores desde esa perspectiva que nos coloca como sujetos históricos en debate con las circunstancias que se atraviesan, e intentando abonar un pensamiento epistémico que tensione la relación entre el universo de significación teórica y el de significación histórica (Spink, 2005).

Definimos que nuestro foco prestará atención a las experiencias pedagógicas. Haciéndolo, nos posicionamos dentro del campo-tema desde una elección no solo epistemológica, sino también ético-política (Spink, 2005). Elegimos centrar allí nuestra mirada porque la voz, percepciones, sentimientos, acciones y reflexiones de los actores/as actoras sobre sus propias experiencias está siendo subestimada social y políticamente. En este marco de corrimiento del Estado consideramos fundamental el rescate de sus narrativas y lo entendemos como un acto político y epistémico que pretende interpelar una «política del olvido» que hace de «la materialidad de la experiencia en relación con la memoria y la tradición [...] un espacio de intervenciones

políticas, psicológicas, estéticas o culturales» que pretenden imponerse como «estrategia del coloniaje, del totalitarismo y del neocoloniaje» (Martínez de la Escalera y Lindig Cisneros, 2013, p. 94).

Una pobreza de experiencia nace al no poder narrar los acontecimientos dolorosos, según Walter Benjamin (1998). Hemos atendido a su advertencia: las experiencias como la capacidad de intercambiar relatos nos están siendo arrebatadas. Crear ese espacio para narrar lo que nos pasa, hacer que otros la conozcan y la experimenten a través de nuestra narración, para poder (re)construir la propia; hará que la trama de la experiencia siga tejiéndose. Consideramos que los propios actores/as al narrarse y (re)construir una narrativa común adquieren mayor conciencia, claridad y autonomía para atravesar la incertidumbre y la angustia provocada por un tiempo histórico signado por la incertidumbre. Consideramos el peso de la ausencia de respuestas del Estado en medio de los coletazos de una crisis sanitaria que profundizó desigualdades ya existentes.

En un contexto de política educativa marcada por una concepción neoliberal de apartamiento del Estado de sus funciones esenciales como garante de derechos humanos, y de un capitalismo cognitivo que mercantiliza un bien público como la educación, afirmamos que es una preciosa oportunidad para que la Universidad colabore a «la invención de un recorrido heterogéneo, en otra dimensión que la estructura» (Lewkowicz, 2001, p. 154) y colabore a la construcción de una resistencia global que proponga otras alternativas de vida (De Sousa Santos en Marginson y Ordorika, 2010).

Nuestra intervención adhiere a una mirada etnográfica, en concordancia con los aspectos generales que plantea Rebellato (2000) con relación al trabajo de campo, que ese autor concibe como una práctica comprometida con el territorio, con los sujetos y sus condiciones. Un trabajo que pone en juego complejidades y contradicciones que suponen una nueva identificación, una constante actualización y resignificación de nuestra intervención y un posicionamiento teórico-práctico que nos configura dentro de una perspectiva necesaria para nuestra acotada participación, ya que contábamos solo con cuarenta días para completarla.

Nuestro equipo, conformado por ocho estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se dividió en subequipos y planificó el trabajo de aquellas ocho semanas, luego de una primera visita al CEC.

Hallamos la devolución del informe final de la investigación «Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia» (Bustos et al., 2022), aún no compartido con la coordinación del CEC Bella Italia, como la excusa perfecta para comenzar nuestra práctica. En una reunión con los docentes, participamos algunos de nosotres en calidad de observadores silentes.

Esta instancia estuvo atravesada por la posibilidad —luego concretada— del cierre del centro de estudios. La incertidumbre estuvo presente no solo en esa primera instancia, sino en las siguientes compartidas con estudiantes. El cierre era inminente,

desde la voz más consciente de los docentes y autoridades, hasta una gama variada de manifestaciones de les estudiantes que iban desde el casi desconocimiento de la situación a las confesiones cargadas de emoción y sentimientos de desamparo.

La forma en que se desarrolló el discurso de las autoridades sobre el cierre de los CEC pasó de un formato de rumores a confirmaciones a medias con expectativas de cierres parciales, a documentos filtrados con la noticia del cierre total del proyecto para el próximo año. Por otra parte, es necesario aclarar que esto no fue obstáculo para el trabajo de intervención que todo el tiempo contó con el apoyo incondicional del equipo docente y de les estudiantes. La presencia, casi ominosa, de la decisión de cierre del proyecto CEC por parte de las autoridades fue por momentos un eje impulsor del trabajo, una necesidad del conjunto de involucrados en dar su testimonio en esos momentos, brindar su voz en tiempos donde se los quería silenciar. Expresarse como forma de resistir, resistir incluso cuando la batalla parece perdida, quizás esa sea la mayor muestra de la resistencia.

Recortar el problema de investigación

Esta batalla se dio, y se sigue dando, en los márgenes del territorio montevidеоano precedida por otras relativas a los efectos de la pandemia, donde las desigualdades sociales están pronunciadas. Aquí, el trabajo del cuerpo docente no solo se centró en la transmisión de conocimientos, sino también emprendió la tarea de convertirse en un hilo fundamental de referencia para adolescencias a las que no se les había garantizado el derecho a la educación, entre otros derechos vulnerados.

Nuestro trabajo de extensión fue construido en diálogo con el equipo socioeducativo del CEC donde se estableció y planificó nuestra práctica, entendiendo nuestro primer acercamiento como la posibilidad de reconocer los aspectos sustanciales que emergían desde sus protagonistas. Por lo tanto, nuestro posicionamiento no fue únicamente epistemológico, teórico y político, también fue un posicionamiento ético (Rebellato, 2000).

Asimismo nos apoyamos en trabajos de extensión precedentes que aportaron insumos para enmarcar nuestra intervención (Bustos et al., 2022) que centraron su mirada en la situación de pandemia.¹² A fines de 2021, cuando se enmarca nuestra

12 En 2020 y parte de 2021, muchos de los estudiantes del CEC no lograron mantener la conectividad. Les docentes, planificando en medio de la incertidumbre y en jornadas laborales muy extensas, decidieron sostener el vínculo pedagógico a través de la entrega de canastas proporcionadas por AFUTU (Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay) y otras organizaciones, a lo que sumaron más tarde la asignación de tareas domiciliarias escritas que se entregaban con ellas. La sensación de les docentes fue de «un descuido por parte de las autoridades centrales de la educación [...] tuvieron que construir en solitario estrategias que contemplan las particularidades de su propuesta educativa y del estudiantado del CEC» (Bustos et al., 2022, p. 35). La mayoría de madres y padres de estos estudiantes son trabajadores informales (Bustos et al., 2022, p. 35), un sector de la sociedad al que la crisis sanitaria golpeó duramente. Cuando vuelven a la presencialidad, muchos de sus alumnos presentaron situaciones de violencia intrafamiliar, separaciones conyugales de sus referentes familiares,

práctica, eran otras las contingencias. La preocupación enunciada por el colectivo docente, que hacía foco en el inminente cierre de la propuesta educativa en todos sus centros para 2022, nos convocó desde la Universidad de la República (Udelar) a defender la propuesta educativa. El primer planteo que recibimos por parte de los docentes fue «ayúdenos a pensar», en un ambiente emocional que les describían como de «terrorismo psicológico». Desde 2020 sentían que debían justificar frente a las autoridades la permanencia del centro: «Trabajamos con el sufrimiento por el proyecto». El pedido es entendido como síntoma, y evidencia la problemática de base que lo sustenta. Entendemos que la incertidumbre y el malestar que acompaña al pedido es en cierto sentido sintomático de la impotencia frente a la respuesta que se obtiene de las autoridades. El pedido inicial pretendía que desde la Udelar se visibilizara el trabajo pedagógico llevado adelante en el centro.

Ante esto, en primera instancia, problematizamos este pedido desde una dimensión epistemológica: nuestra intervención era demasiado acotada para tener los argumentos conceptuales con los que defender la propuesta pedagógica. De todas formas, avanzada nuestra práctica y en medio de la intervención propiamente dicha surge por parte de las autoridades de la Dirección General de Educación técnico profesional, de la que dependen los CEC, que les docentes se presenten ante ellos a defender el proyecto pedagógico. En esta situación somos invitados como representantes de la Udelar, a acompañarles a dicha instancia. Finalmente se suspendió la cita y no acudimos. De todas formas, fue un debate interesante en la interna del equipo, donde se tensionaron los posicionamientos epistemológicos, metodológicos y políticos, además de interrogar el rol que cumplíamos como investigadores. Dicho debate se actualizó posteriormente en clase previo al día que acudimos al CEC a hacer una observación participante de un día de paro docente y pintada de pancartas en la puerta del centro. Aquí se puso en tensión nuestro rol como investigadores participantes. Participar de forma activa sería tomar el pincel e hincarnos sobre nuestras rodillas para pintar una pancarta; formaría parte de nuestra tarea como investigadores.

En segundo lugar, y sin dejar de lado las necesidades de los docentes, nos preguntamos qué sucedía con las experiencias estudiantiles con relación a esa propuesta. Así, resignificamos nuestra intervención y adecuamos el sentido de nuestra práctica, dando voz a los verdaderos protagonistas de una propuesta educativa: los estudiantes. La construcción colectiva de la palabra es esencial para nuestro objetivo, que es recuperar la memoria del CEC a través de las voces de los sujetos, no a través de los discursos dominantes.

dificultades para acceder a alimentación en forma regular, mudanzas o pérdida de la vivienda, entre otras situaciones críticas (Bustos et al., 2022). Los protocolos a la vuelta a la presencialidad hicieron del CEC un lugar desconocido para algunos de sus alumnos, «esto no es el CEC» (Bustos et al., 2022, p. 38), decían. Esto creó en los estudiantes cierta desilusión de la vuelta a clases y confirmaba, de alguna manera, el perfil específico de este proyecto educativo basado en vínculos interpersonales donde la confianza de estudiantes y la autoridad docente se construye desde una proximidad que la distancia obligatoria por protocolo sanitario desalentó profundamente.

La construcción de la demanda, piedra angular en nuestra intervención

El proceso posterior de construcción fue una articulación de las necesidades, los pedidos y las posibilidades de intervención. Para construir demanda nos desplazamos desde lo preestablecido hacia una construcción colectiva de nuestra intervención. Ella partió de la definición de nuestro problema: la respuesta de los estudiantes a la situación. En un contexto de incertidumbre ante el posible anuncio del cierre del CEC les docentes del centro se están movilizand. En ese proceso, ¿qué expresan los estudiantes? En un momento de reflexión del colectivo docente del CEC sobre sí mismo nuestro problema de intervención se formuló para integrar la voz de los estudiantes a este proceso.

Las voces cuentan historias

Nuestro objetivo de intervención se dirigió a aportar al proceso de sistematización pedagógica del CEC a través de la voz de los estudiantes, mediante las siguientes actividades: pódcast, entrevistas para pódcast, fonoplatea en la comunidad educativa y emisión del producto sonoro final en Enseñaje, columna de radio sobre educación en Uniradio 107.7 FM (radio de la Udelar).

Como estrategia metodológica para articular las voces planificamos varios talleres siguiendo la línea de Cano (2012) para el uso de esta herramienta que la define como:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, p. 33).

Las técnicas utilizadas en los diversos talleres con los estudiantes se basaron en las propuestas que presenta la publicación *Ponele onda. Herramientas para producir radio con jóvenes* del Colectivo La Tribu (2011) que concibe la producción de relatos radiofónicos como:

... Reciprocidad y colaboración. Porque puede eliminarse la competencia. Porque la magia puede ocupar el lugar de la costumbre. Porque más voces que se animan reducen la concentración de los discursos. Porque de a muchos se puede producir lo que se quiere, cómo se quiere y cuándo se quiere escuchar. Porque conocer es decidir. Porque no es obligación ni deber. Porque las ondas no son rígidas. Porque imaginar es un hecho concreto (Rodríguez, 2011, p. 1).

Según Le Huche y Allali (1993), la voz es «un instrumento de expresión y de comunicación, que adopta aspectos infinitamente variados [...]. La voz es el soporte físico de la comunicación humana».

Diseñamos un programa de radio donde todas las voces fueran de los estudiantes del CEC Bella Italia. Este medio nos permitiría abordar diferentes objetivos: visibilizar

las experiencias de vida y significar la cotidianidad de los alumnos en el marco de esta circunstancia que se vivía en el CEC. No se trataba de dar la voz puesto que todos tenemos una, se trataba de brindar un vehículo de escucha y autoescucha, lograr un relato construido por la comunidad de jóvenes y también una posibilidad de ampliación de sus discursos. Hallábamos importante que el repertorio de sus experiencias en el CEC llegara a otros públicos, a otros auditorios.

La realización del pódcast de audio nos permitiría además centrar la atención y el foco en el discurso mismo, de la voz en el espacio, dar un vehículo a la experiencia y la oportunidad de perpetuarla, de revivirla, de darle un tiempo que es ahora y es después.

Pretendimos conocer de primera mano las experiencias de los estudiantes y lograr observar cómo sentían, vivían la enseñanza y sus aprendizajes dentro del centro, indagar sobre cómo eran los vínculos entre ellos y los docentes, qué niveles de pertenencia sentían con la institución y qué significaba para sus trayectos vitales y educativos participar de esa experiencia pedagógica.

La melodía que surgiera de esa polifonía podría quedar como un registro de la memoria estudiantil del CEC, una bitácora a la que futuras generaciones pudieran acceder y al mismo tiempo oficiaría como reelaboración de sentimientos y pensamientos en torno a los efectos que este particular momento histórico les invitaba a atravesar.

En los talleres con los adolescentes trabajamos principalmente sobre dos ejes: uno pretendió conocer el registro emocional de la vivencia de los actores en la institución y el otro se propuso poner en juego el ejercicio de la pregunta a través del ensayo de técnicas de entrevista (más tarde serían ellos mismos quienes entrevistarían a compañeros y docentes).

Con la excusa de invitar formalmente a los estudiantes a participar de las instancias futuras de encuentro donde realizaríamos el pódcast, diseñamos un pequeño taller, de poco más de 20 minutos, donde indagamos, en forma lúdica, sobre las percepciones estudiantiles en torno a cuatro preguntas. Entre las respuestas se destacaron:

¿Cómo me siento en el CEC?	¿Qué me gusta del CEC?	¿Qué no me gusta del CEC?	¿Qué aprendo en el CEC?
«alegre»	«cocinar»	«las peleas»	«a hacer amistades»
«feliz»	«estar con amigos»	«que hagan barullo en clase»	«a separar sílabas»
«me siento yo»	«la robótica»	«tener prueba»	«a ser responsables»
«me siento bien porque aprendo cosas»	«el fútbol»	«Lengua»	«sobre las plantas»
«me siento querido y feliz»	«hablar»	«Matemáticas»	«que antes de un conflicto debo hablar con los docentes»

En una segunda visita, diseñamos otro taller donde exploramos más sobre el registro emocional de la experiencia pedagógica en el centro. Evocamos con diversos paisajes sonoros posibles emociones y se les sugirió luego relacionarlas a momentos vividos en la institución, o con su historia como estudiantes del CEC. En la misma visita, el objetivo fue habilitar la palabra y desplegar el ejercicio de la pregunta.

A medida que avanzábamos en los encuentros las voluntades de participar con su voz en el pódcast se iban confirmando. Al mismo tiempo, las técnicas implementadas en los talleres nos ayudaron a observar que la comunicación entre estudiantes oscilaba entre cariño y confianza, pero también provocación. Entre ellos, por momentos, se instalaban algunas agresiones que les docentes debían disipar. Pero esto fue solo en los primeros encuentros, ya que los posteriores fueron en un clima de mayor colaboración mutua y con la propuesta. Se notó que el compromiso con el rol que asumirían en el pódcast les hacía sentir protagonistas del proyecto y esto, seguramente, redujo los niveles de ansiedad que se daban al comienzo. Dicha ansiedad también estaba signada por el momento histórico que atravesaba la institución ante el cierre inminente.

La elección de los segmentos del pódcast fue algo que resolvieron los estudiantes, acompañados por el equipo de intervención. Fue así que surgió un segmento deportivo, un «CEC recomienda» (donde diversos estudiantes hicieron sugerencias de series televisivas, música y videojuegos) y otro segmento de entrevistas (unas relacionadas a la cobertura de un partido de fútbol —antes / durante - relato / después— donde les entrevistados interpretaron diversos roles: jugadores, director técnico, etc.) y otras relacionadas con expresar con su voz cómo vivían la experiencia pedagógica en el CEC, tanto estudiantes como docentes.

Toda esta tarea se realizó con un guion previo confeccionado por ellos mismos. Algunos docentes nos comentaron sorprendidos que no preveían con la naturalidad con la que estudiantes tímidos desplegaban habilidades de movileros de radio. Durante la actividad donde recreábamos entrevistas que se hacían ellos mismos y a sus docentes, corroboramos que desconocían las causas del inminente cierre de la institución. La recreación de una entrevista periodística generó la posibilidad y el marco de confianza para el juego, necesarios a la hora de abordar preguntas que no se habían animado a hacer a sus profesores en otras instancias. Las respuestas brindadas por los docentes eran sobrias y tranquilizadoras para los estudiantes. Sin embargo, no olvidaremos las lágrimas de uno de ellos al enterarse del cierre. También surgieron preguntas personales que profesores respondieron con naturalidad, generando la hilaridad de los allí presentes.

El tiempo de intervención era muy limitado para el proyecto de pódcast que teníamos en mente. Nos habría gustado configurar en diversas instancias y junto a ellos su edición y montaje, pero contábamos solo con cuatro semanas, debimos ajustarnos a los tiempos disponibles. Decidimos dejar en manos de un profesional la edición y el montaje. Una vez finalizada la última visita, el equipo de intervención dedicó

un tiempo de trabajo sobre la escucha de todo el material recabado, identificación y selección de los momentos clave que serían materia prima de edición y montaje (actividad que se conoce como *timecodeado*). Tras una semana de edición, el producto final quedó listo media hora antes de su estreno.

Cuarenta días después de comenzar la intervención acudimos al CEC en el turno vespertino y escuchamos, en cada aula y con altavoces, el programa Comunidad Udelar (Uniradio, 107.7 FM),¹³ donde se emitió el producto final de nuestra intervención, que no finalizaría ahí.

Ante esta exposición en directo del podcast notamos que se generó espontáneamente un silencio que resaltó la escucha y percibimos un alto grado de atención de los alumnos, pocas veces generado antes según comentarios de los docentes. Los jóvenes mostraban sorpresa constante, desde las primeras voces escuchadas, procurando identificar cada una de ellas, bien fuese de docentes o de compañeres, hasta el momento en el que la integrante del equipo que desempeñaba el rol de conductora de radio entró a la clase para dirigir una entrevista en directo. Los educandos percibían que su trabajo y todo lo que ocurría en el CEC, trascendía más allá de sí mismos, de que sus realidades les importaba a alguien más que a los que ocupan normalmente ese espacio.

Nos había quedado pendiente compartir el podcast con los jóvenes del turno matutino y por esa razón coordinamos asistir a las clases de dicho turno en otra jornada. Divididos en tres grupos, nuestro equipo, pertrechado de parlantes y el podcast en los celulares invadió las tres aulas para escucharlo. Mientras sonaban los efectos que tamizaban las voces de los estudiantes pudimos mirar sus expresiones. Algunos dibujaban o jugueteaban con pequeños objetos para canalizar la ansiedad que les venía al escuchar sus propias voces y la de sus compañeres. El turno matutino estuvo quizá menos representado en el audio que el de la tarde, y puede que por eso cuando aparecían voces conocidas una agitación recorría el aula. Una de las chicas, que tuvo participación relevante en el audio, sonreía nerviosa y emocionada. Luego declaró que, tras la experiencia, decidió que trabajaría en medios de comunicación. Los jóvenes de la última fila permanecían en silencio, con mirada esquiva y expresión ausente. ¿Son voces que esperan ser escuchadas en otras instancias, con otras herramientas, por otros oídos proactivos?

Al finalizar nuestra intervención compartimos un espacio y un tiempo con los docentes para cerrar el proyecto. Una de las miradas docentes nos mostró su autopercepción, el sentimiento de estar «acostumbrados a estar en una cierta retaguardia». Y otra intervención: «Un algo estaba viniendo y estaba dejando registro de eso».

.....
13 Para acceder al archivo con el programa de radio donde se difundió el podcast Memorias del CEC: <http://www.uniradio.edu.uy/2021/11/comunidad-udelar-lunes-22-de-noviembre/>

Para acceder al podcast Memorias del CEC: <https://drive.google.com/file/d/1jyba-X986aCuUVeEjdcEVRAYB4sYP88st/view?usp=sharing>

Estuvo también presente la mirada docente sobre las actitudes y respuestas de los estudiantes: «Ellos haciéndose los que no les importaba y le estaban mandando whatsapp a la familia para que escucharan Uniradio», «ver dos o tres gurises que para ellos fue una experiencia de impacto». Otra docente expresó:

Quiero reconocerles el compromiso político. Cómo encararon y le pusieron el cuerpo en este tiempo en que cuesta mucho, [...] fue como que me devolvieron ¡está bueno ponerles el cuerpo a las cosas! Y también pudimos decirle a los gurises también eso.

En particular, destacaron cómo vieron la actitud del equipo con los estudiantes: «Se involucraron con los chiquilines y tuvieron otro acercamiento que se notó en el producto» (comunicaciones personales, entrevista grupal, 2 de diciembre, 2021).

Asimismo, nos devolvieron una nueva mirada sobre la Udelar, representada por nuestro equipo. Una docente, luego de recordar experiencias anteriores donde había sentido la distancia de los universitarios en las intervenciones, ahora señalaba «entonces esos doctores sirven para algo».

Memoria pedagógica como respuesta al olvido: una memoria de resistencia

La memoria es el lugar donde algo ocurre por segunda vez.

(Paul Auster, La invención de la soledad, 1982)

En esta sección resumimos nuestras sensaciones en torno al proceso de la intervención y analizamos la importancia de la reconstrucción de la memoria promovida a partir de las voces de los estudiantes.

¿Cuál es la posición ideológica, política, epistemológica desde donde se realizó nuestra práctica?

Para Connerton (1989), la memoria nos provee los marcos para interpretar la realidad a partir de las experiencias en el tiempo y el espacio: Las experiencias del presente dependen fuertemente de nuestro conocimiento del pasado y las imágenes del pasado sirven para legitimar el orden social presente (p. 3).¹⁴ Restituir las voces implica acompañar el agenciamiento de los actores desde la perspectiva de la extensión crítica. Dar respuesta a la despolitización, consecuencia de la política neoliberal del olvido. Rescatar y reconstruir la(s) memoria(s) sería una de las estrategias de resistencia, con la finalidad de propiciar su repolitización. Hablamos de construcción de memoria y la frase de Marc Augé (1998) «Dime qué olvidas y te diré quién eres» (p. 24) nos abre el camino a la comprensión, al entendimiento de la importancia del hecho en el tiempo y su fijación en nosotros, su trabajo transformador y constitutivo. Construir memoria es casi en sí misma una contradicción en términos, una definición entre dos mundos aparentemente opuestos, el de lo concreto y el de lo inasible.

.....
14 Traducción propia.

Involucra, además, por oposición al olvido, una fuerza abrumadora que es en sí misma creada por la inacción del recuerdo. El valor del proceso y del proyecto realizado en el CEC Bella Italia se afirma en la posibilidad de generar memoria situada en tiempos de incertidumbre, crear un fragmento de historia que se mezcle en un relato que no la incluía en su guion original.

Nos quedó una experiencia registrada en la memoria y en la piel, con una contraparte como el CEC atravesada por un acontecimiento crítico que tensionó la posibilidad de sostener el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes que asisten al centro, derecho consagrado en el artículo que abre la Ley 18437 General de Educación vigente (Uruguay, 2009). Un derecho que con Rinesi (2020, p. 95) entendemos debe ser ejercido por quienes lo detentan y no otorgado por otros. Inalienable, ya que no es inclusión del que está afuera, sino ejercicio de quien es parte de una sociedad que se propone ser democrática.

Ser cómplices del olvido es lograr finalmente que los actores sociales pierdan la capacidad de narrarse a sí mismos y, al mismo tiempo, acompañar esa incapacidad o desposesión con una complicidad secreta: querer no saber, no investigar, no informarse.

¿Qué valor tienen las experiencias narradas en pos de lo común si no recuperan las voces comunitarias que reconstruyan y demandan? A partir de la experiencia en el CEC entendemos que esa recuperación necesaria es la transformación educativa que falta. Nos sumamos a la reflexión de Fardella y Sisto (2013):

Lo interesante de esto es que, al demandar una acción en nombre del bien común, se encamina determinado sentido para la acción. Esta retórica del bien común se inmiscuye en la construcción de sentido realizada por el interlocutor, desviando otras posibles interpretaciones. Así, lo dicho tiene el efecto de ser leído como invitación a participar en un proyecto común y no como solicitud de determinada acción por parte de una autoridad (p. 141).

Vemos la educación como un campo de disputa de sentidos donde la experiencia del CEC nos permite vislumbrar que —a partir de una política educativa basada en la racionalidad instrumental y tecnocrática— se denuncia una crisis de la educación y a la vez se la conduce hacia fines diferentes de la promoción de la autonomía de los sujetos y la construcción de ciudadanía crítica en una sociedad democrática. Así, el cierre del CEC encuadra en la teoría del capital humano, según la cual los saberes son subordinados a su forma utilitarista y los objetivos educativos se dirigen a perfiles de egreso centrados en competencias.

¿Cómo dar resistencia cuando se desdibuja el conflicto? ¿Cómo pensar una «transformación educativa»¹⁵ que desconoce la tarea docente y los territorios donde se desarrollan los proyectos educativos? ¿Cómo pensarla desde una política educativa macro que fagocita una propuesta singular?

15 Transformación Educativa es el nombre de la reforma educativa implementada de forma inconulta con los docentes por parte del gobierno de Lacalle Pou en 2023 en Uruguay.

En la experiencia analizada no vemos una mirada de conjunto, sino de enfrentamiento, puesto que hay un actor colectivo que se pretende neutralizar (docentes) y con ellos también se pretende neutralizar a estudiantes, familias y comunidad. Cuando se piensa una política educativa se piensa con base en las necesidades de los sujetos. Parecería que el sujeto pedagógico en su complejidad no fuese relevante, sino lo que importa es tener al sujeto en el centro de una política educativa global de mercado.

Entendemos que los saberes y los aprendizajes que resultan de este proyecto educativo con fuerte enclave territorial y comunitario deberían ser mirados con mayor atención ya que son quienes interpretan y trabajan en la realidad y se inscriben en experiencias singulares, quienes saben de qué hablamos cuando hablamos de desigualdad y de exclusión, de población vulnerable y vulnerada.

A su vez, la visión reduccionista y mercantilista que fragmenta al sistema entre focalización y generalización es un problema que encontramos en esta decisión de cierre. En cambio, complejizar la educación parametrizada entendiendo que sus objetivos son más ricos, más plurales y ambiciosos que los resultados sería un camino deseable a transitar. Encontramos en este episodio de cierre del CE una insistencia en articular las propuestas educativas en términos de ofertas y demandas, basándose en el concepto de oportunidad, afectando sustantivamente la concreción de un derecho.

Lo peligroso de este discurso desde las autoridades de la educación es contribuir a la naturalización de la violencia en las instituciones, al determinar qué es lo que corresponde o no a una determinada población, arrojándose el derecho de desestimar una propuesta que considera a los adolescentes como sujetos que deben construir su propia visión del mundo. Este discurso cristaliza la desigualdad, la segmentación estanca de la sociedad, al pretender que los jóvenes adquieran competencias funcionales. Se está suponiendo que los sujetos a los que llegará la transformación educativa deben, casi por definición, entrenarse para un mercado precarizado e incierto.

Se hace necesario establecer alianzas, sumar voces que definan el problema a resolver en torno a la finalidad del quehacer pedagógico. Siguiendo a Santos (en Marginson y Ordorika, 2010): «La meta es reinsertar a la universidad pública en la solución colectiva de los problemas sociales, los cuales por ahora son insolubles a menos que se les considere globalmente» (p. 143).

Entonces, ¿cómo construir una comprensión de esta realidad junto al territorio y que a la vez promueva autonomía en los sujetos?

Esta alianza pretendida cumpliría, por lo menos, una doble función: crear nuevos sentidos tejiendo memorias sobre caminos diversos a los esperables, mientras interroga servidumbres y dominaciones, abonando territorios de resistencia y liberación.

Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- AUSTER, P. (1982). *La invención de la soledad*. Barcelona: Anagrama.
- BENJAMIN, W. (1998). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 167-173). Madrid: Taurus.
- BUSTOS, M., CALISTO, E., CANO, A., y SÁNCHEZ, C. (2022). Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia (Montevideo). En A. Cano, G. Parrilla y V. Cuadrado (Comps.), *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio* (pp. 189-216). Montevideo: Universidad de la República.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- CANO, A., y CASTRO, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 313-337.
- CONNERTON, P. (1989). *How societies remember*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (CETP). (2019). *Boletín UPIE: n.º 6. Centros Educativos Comunitarios. Serie Educación e Investigación*. Recuperado de 666520630 https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-03/Bolet%C3%ADN_UPIE_6.pdf
- FARDELLA, C., y SISTO, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de biopolítica*, 7(2), 133-146.
- LE HUCHE, F., y ALLALI, A. (1993). *La voz. Anatomía y fisiología*. Barcelona: Masson.
- LEWKOWICZ, I. (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo 12.
- MARGINSON, S., y ORDORIKA, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍNEZ DE LA ESCALERA, A., y LINDIG CISNEROS, E. (Coords.). (2013). *Alteridad y exclusiones: vocabulario para el debate social y político*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- REBELLATO, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- RINESI, E. (2020). *Universidad y democracia*. Buenos Aires: Clacso.
- RODRÍGUEZ, L. (2011). *Ponele onda. Herramientas para producir radio con jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones La Tribu.
- SÁNCHEZ, C. (2021). *El aula en su encrucijada. Notas más acá y más allá de la pandemia* (Trabajo final del Seminario «Educación popular y desarrollo rural», Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo).
- SPINK, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (8). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700818.pdf>
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2020). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos. *Cuadernos de Extensión n.º 1. Integralidad: Tensiones y Perspectivas*. Recuperado de https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres_tesis_basicas_sobre_extension_y_practicas_integrales_en_la_universidad_de_la_republica_bases_y_fundamentos_version_publicada.pdf
- URUGUAY (2009, enero 16). Ley N.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- ZEMELMAN, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.