

La producción de conocimiento en torno a la relación cuerpo, saber y enseñanza. Consideraciones a partir de una experiencia de extensión

*María Darrigol Lecuona¹, Paola Dogliotti Moro², Paula Malán³,
Juan Muiño⁴, Gabriela Rodríguez⁵, Giannina Silva⁶ y Felipe Torres⁷*

Recibido: 25/4/2020. Aceptado: 18/8/2020

Resumen

El artículo propone realizar una mirada longitudinal al trabajo desarrollado entre los años 2016 al presente, en el Espacio de Formación Integral (EFI) Cuerpo y Educación en Malvín Norte. A su vez, a partir de un corte transversal, presenta los aspectos teóricos comunes de la sistematización y análisis de las experiencias institucionales que formaron parte en estos años del EFI. Se busca problematizar, a la luz de los ejes centrales del proyecto (cuerpo, sujeto, saber, educación y enseñanza), los nudos metodológicos y teóricos generales del EFI, y rescatar los principales desafíos atravesados a lo largo de estos años.

Palabras clave: Educación; Cuerpo; Concepción metodológica; Integralidad.

- 1 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar); Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar. mariadarrigol@hotmail.com
- 2 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar; Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar. paoladogliottimoro@gmail.com
- 3 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. paulamalan@gmail.com
- 4 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. juan_1331@hotmail.com
- 5 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, de la FHCE, Udelar. gabriela.rodbis@gmail.com
- 6 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar; CES y CEIP de la ANEP. gianninarss@gmail.com
- 7 Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. feli12494@hotmail.com

Presentación

El presente trabajo tiene por objeto realizar una mirada transversal a las experiencias institucionales que reúne el presente *dossier*, así como longitudinal al trabajo desarrollado entre los años 2016 al presente, en el EFI Cuerpo y Educación en Malvín Norte.⁸ Se busca problematizar, a la luz de los ejes centrales del proyecto (cuerpo, sujeto, saber, educación y enseñanza), los nudos metodológicos y teóricos generales del EFI, rescatando los principales desafíos atravesados a lo largo de estos años.

Los principales aspectos abordados, durante este proceso de trabajo, estructuran las seis secciones del trabajo. En primer lugar, se reflexiona sobre el proceso de construcción del problema de intervención. En segundo lugar, se presentan los principales dispositivos de trabajo desarrollados y la relación entre los actores universitarios y territoriales. En un tercer apartado se aborda el tema de la evaluación en los espacios de formación integral donde el centro justamente no está en esta, como suele suceder en el aula tradicional, sino en los procesos de producción de conocimiento que estos espacios generan. En un cuarto apartado se problematiza sobre los procesos de sistematización que fueron en este EFI lo que otorgó cierta unidad en la diversidad del trabajo con cada una de las instituciones. En un quinto apartado se presentan brevemente los principales nudos conceptuales que atravesaron a este EFI donde se muestran puntos en común y diferencias rescatando algunos ejemplos de los productos de sistematización que componen el *dossier*. El sexto apartado que constituye el cierre del

artículo, reflexiona sobre los desafíos que requiere y requirió, desde este espacio de construcción colectiva, la producción de conocimiento en articulación con las tres funciones universitarias.

La construcción del problema de intervención como proceso inacabado

Con el objetivo de realizar una mirada amplia del trabajo desarrollado durante todos los años de implementación de este EFI, resulta fundamental recuperar el proceso de construcción del problema de intervención, en tanto este se configuró como uno de los nudos fundamentales de las discusiones teóricas y metodológicas en torno al EFI.

Consideramos que el proceso de formulación de todo problema de intervención en y con la comunidad se realiza a partir de instancias continuas de construcción y reconstrucción colectiva, en tanto cada espacio institucional-territorial transita un movimiento particular constante que requiere la revisión y ajuste de todo problema de intervención. Partimos de considerar que los problemas de intervención «constituyen el recorte conceptual y por lo tanto construido que hacemos de la realidad [...] que se nutre de conocimientos que provienen de diversas vertientes» (Acosta, 1999, p. 27). Puede notarse aquí que, desde la perspectiva en la que nos inscribimos, la construcción del problema de intervención articula dos elementos centrales: por un lado, la construcción es teóricamente orientada y por otro, debe nutrirse de la mirada conjunta de

8 Para una presentación descriptiva en lo que consistió el EFI, con qué instituciones educativas se trabajó y los principales problemas abordados en ellas se recomienda la lectura de la Introducción del presente *dossier*. No queremos dejar de agradecer nuevamente a todos los actores de las instituciones con las que trabajamos que sin ellos todo lo consignado en el presente artículo hubiera sido imposible.

los diversos sujetos involucrados. La construcción de los problemas de intervención consistió en un trabajo conjunto que nos permitió realizar una delimitación específica de la realidad a partir de un posicionamiento teórico donde se articuló la mirada de los sujetos que forman parte de cada espacio institucional-territorial con la mirada del equipo del trabajo del EFI. Al mismo tiempo, en tanto problema de intervención, se diferenció de un problema de investigación, problematización que resultó especialmente trascendente en el caso del EFI Malvín Norte, dado que este se inscribe en un grupo y una línea de investigación. A grandes rasgos diremos que en el caso de los proyectos que hacen foco en la intervención, se realizó un recorte de las demandas del territorio para construir un problema de intervención en el entrecruzamiento de esas demandas y un abordaje teórico particular. En este sentido, la intervención requiere de la formulación de un problema sobre el cual desplegar acciones tendientes a modificar la situación inicial de la que se parte. Diremos entonces que todo problema de intervención, propone un recorte teóricamente orientado de las demandas del territorio sobre el cual se desplegará un trabajo conjunto.⁹

Destacamos que la construcción de los problemas de intervención en todas las instituciones interpeló directamente la relación entre intervención e investigación. Consideramos que la discusión de este tema es fundamental en todo EFI, en la medida que estos ponen a funcionar la articulación de la extensión, la investigación y la enseñanza en la Udelar. Asimismo, en nuestro caso, esto se vio particularmente tensionado

por el hecho de tomar a la sistematización de experiencias como eje de trabajo del EFI en las instituciones.¹⁰ En este momento, nos limitamos a plantear que la necesidad de diferenciar un problema de intervención de un problema de investigación, ya planteada en términos generales, resurgió ahora a la luz del trabajo en el territorio. En este sentido, mencionamos que uno de los ejes centrales de las discusiones teórico-metodológicas del EFI se configuró a partir de la problematización junto a las y los estudiantes de la relación investigación e intervención.

Como queda reflejado en los artículos de este *dossier*, los problemas de intervención se fueron redefiniendo a partir de instancias continuas de construcción y reconstrucción colectiva. Consideramos que tanto el momento inicial de formulación general de un problema marco que sirviera de telón de fondo común a todas las intervenciones como el proceso continuo de pensar y repensar ese problema para cada institución en particular fueron fundamentales. El primero, al tener una formulación general, permite realizar una construcción del problema teóricamente orientado y da unidad al trabajo. El segundo permite recuperar la mirada de los sujetos que forman parte las instituciones, respetando las particularidades y las voces locales con la finalidad de desplegar un trabajo conjunto que permita alcanzar formulaciones particulares del problema de intervención. Encontramos aquí una de las tensiones teórico-metodológicas claves que demandó al equipo del EFI una revisión de los problemas de intervención particulares que debió articularse y modificarse sin perder el

9 Esta discusión se verá enriquecida posteriormente cuando abordaremos el lugar de la producción de conocimiento en el encuentro de la investigación, la extensión y la enseñanza.

10 Por la centralidad que esta temática tiene en el EFI Malvín Norte, más adelante, dedicaremos un apartado al abordaje de la sistematización y los desafíos que esta nos presentó.

anclaje en el problema de intervención que nos convocaba.

Para realizar una primera formulación del problema de intervención del EFI, tomamos contacto con la identificación de las principales problemáticas de la comunidad a partir de la mirada del Equipo Territorial de Malvín Norte (ETMN) y de los actores locales de la comunidad.¹¹ De una amplia lista de problemáticas, recuperamos aquí aquellas que resultaron determinantes para la formulación de nuestro problema de intervención. En cuanto a las problemáticas señaladas por el ETMN destacamos: 1) la necesidad de sistematizar las prácticas y fomentar la diversidad de formatos de enseñanza en articulación con diferentes instituciones y actores de la comunidad territorial y 2) la posibilidad de generar intercambios sobre las líneas de trabajo actualmente desarrolladas por los diferentes actores institucionales. En cuanto a las problemáticas señaladas por los actores locales, destacamos 1) el interés de los centros educativos de recibir apoyo de la Udelar y 2) la demanda de que la Udelar colectivice sus experiencias de trabajo en el barrio.

Al analizar estas problemáticas en el marco de los objetos de estudio del grupo de investigación y de la línea de investigación, la primera construcción del problema de intervención del EFI fue

formulada en el Proyecto 2016 de la siguiente manera:

La problematización del lugar del cuerpo, el saber y el sujeto en la educación y en la enseñanza. Desde aquí se busca potenciar el trabajo realizado por los diferentes actores/instituciones, favorecer la sistematización, evaluación y colectivización de sus propuestas y profundizar teóricamente en el análisis y abordaje de las problemáticas educativas desde la especificidad de lo corporal contribuyendo a la producción de conocimiento sobre esta temática¹² (Dogliotti y otros, 2016, p. 8).

Como se mencionó en la Introducción del presente *dossier*, para abordar teóricamente nuestro objeto de intervención, partimos de la distinción entre educación y enseñanza, la primera remite al gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 1992) y la segunda «ubica en el centro de su indagación teórica y empírica la dimensión epistémica» (Bordoli, 2007, p. 49). A partir de esto, en el EFI buscamos reflexionar con los actores locales y educadores sobre esta distinción colocando el énfasis en la problematización del lugar del cuerpo en la educación y en la enseñanza.¹³ De este modo, entendemos que el cuerpo como objeto de educación/enseñanza en el aula-patio-ámbito

11 Para la recolección de esta información realizamos una serie de reuniones con actores universitarios referentes en el barrio Malvín Norte, dentro de las que destacamos la reunión realizada con Juan Caggiani en el marco de su trabajo en el Programa Integral Metropolitano (PIM).

12 Los ajustes realizados a este problema pueden verse en la Introducción del presente dossier.

13 En términos generales el EFI, al realizarse en el marco de un grupo de investigación, comparte su posicionamiento teórico, lo que nos permite decir que se inscribe en el entrecruzamiento de tres vertientes de afectación teórica que fueron centrales para abordar teóricamente el problema de intervención: Foucault (1992), Pêcheux (1988) y Chevallard (1991). La primera de estas vertientes teóricas, como ya se mencionó, resultó central para la educación en marco del gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos. La segunda vertiente aporta la noción de discurso como estructura y acontecimiento, esta fue clave para nuestra conceptualización del cuerpo, la enseñanza, la educación y el sujeto. Por su lado, la vertiente de Chevallard según Bordoli (2007, p. 45) permite «centrar lo didáctico (y lo curricular) como una estructura específica de saber», y alejarlo de este modo de las concepciones modernas dominantes en el campo didáctico y curricular (técnicas, psicológicas e interpretativas).

educativo, está expuesto a estos dos movimientos que conforman la dialéctica del saber: la estructura (redes de sentido históricamente conformadas y representables, el saber-conocimiento sobre el cuerpo) y el acontecimiento (el lugar de la falta, del equívoco) (Dogliotti, 2007). Es en esta tensión que el EFI pretendió problematizar el lugar del cuerpo y del sujeto en la educación/enseñanza.¹⁴

Una vez definido el problema general de intervención, nos abocamos a la recuperación de algunas de las particularidades que este adquirió en el territorio. No nos detendremos en la formulación particular que tomó el problema de intervención en cada institución, lo que ya fue esbozado en la introducción del presente *dossier* y se profundiza en cada uno de sus artículos, sino que puntualizaremos aquellas particularidades que habilitan la reflexión sobre los procesos de construcción de problemas de intervención cuando se trabaja en y con la comunidad.

Si analizamos los problemas formulados en cada institución, incluyendo 2018 y 2019, en todos los casos vemos que algunas problematizaciones se mantuvieron a lo largo de todo el proceso mientras que otras fueron propias de cada año de trabajo. En este sentido, los artículos de este *dossier* recuperan de manera pormenorizada las particularidades de cada proceso. Nos detenemos ahora en la descripción de algunos ejemplos que permiten ver cómo la coyuntura particular de cada institución requirió

de una redefinición constante del trabajo del EFI en cada espacio territorial.

En el caso del Centro Juvenil Lamistá, en ambos años, el problema de intervención se vio interpelado por particularidades propias de la educación no formal, dentro de las que se destaca el valor que el equipo de trabajo le dio a la posibilidad de modificar lo previsto a partir de la contingencia que emergió en el cotidiano, la apertura de la planificación para que surjan nuevas posibilidades a partir de lo imprevisto y la centralidad dada al vínculo entre los adolescentes y el equipo de trabajo. Como cambios significativos al problema de intervención, surgidos a partir del trabajo en territorio, destacamos la inclusión de la temática de género y la posibilidad de complementar la sistematización de experiencias con el desarrollo de talleres llevados adelante por las estudiantes del EFI, donde ya no fueron solo los educadores del Centro los que problematizaron sobre el lugar del cuerpo en la educación sino los propios adolescentes los que discutieron y reflexionaron sobre los aspectos teóricos del EFI.

En el caso de la Escuela n.º 267 en el año 2018 el problema de intervención se vio particularmente determinado por la coyuntura específica que atravesaba la escuela, el cambio de formato, y esto presentó un gran desafío a la vez que abrió la posibilidad de reflexionar juntos respecto a la interrogante de ¿cómo seguir trabajando desde el EFI? En este caso, el problema de intervención trabajó en la tensión de amoldarse a las

14 Esto no quita que los procesos vividos por los subgrupos en cada institución nos hayan llevado a incorporar otros autores y otras miradas, proceso que consideramos fundamental en todo trabajo en territorio. A modo de ejemplo, algunas preguntas llevaron al subgrupo que trabajó en el Centro Juvenil hacia la lectura de Judith Butler (2002, 2007) y a adoptar discusiones desde una perspectiva problematizadora del género, mientras que un subgrupo que realizaba su intervención en la escuela 268 indagó en el ámbito del discurso con autores más ligados al Análisis Político del Discurso como Rosa Nidia Buenfil (1991), y los subgrupos de la escuela 267 incorporaron la mirada sobre el cotidiano escolar y las alteraciones al formato tradicional a partir de Frigerio (2000), Stevenazzi (2009, 2016) y Stevenazzi y Martinis (2014).

demandas del momento particular sin perder el eje de trabajo en torno a la problematización del lugar del cuerpo y el sujeto.

En el caso de la Escuela n.º 268, tal como se ve en el artículo referente al segundo año de trabajo conjunto, el problema de intervención definió la sistematización como un proceso; y sus movimientos de reactualización constantes puede recuperarse a partir del cambio en la formulación de preguntas que fueron realizándose por los y las estudiantes y docentes para pensar críticamente junto al colectivo docente la intervención del EFI.

Recuperar el movimiento constante que transitaban los problemas de intervención pone de manifiesto, a partir del trabajo en el territorio, que la necesidad de particularizar los problemas se torna imprescindible en todo trabajo comunitario que se asiente en la mirada de lo intersubjetivo. En este sentido, en el EFI los problemas de intervención se fueron articulando en un movimiento constante a partir de: las reflexiones e intercambios conjuntos como motor del trabajo en el territorio y en la interna del EFI, la necesidad de escucha colectiva de todos los sujetos involucrados, el análisis de los momentos particulares que transita cada institución, y la búsqueda de ampliar la mirada teórica a partir de las experiencias vividas en el territorio

Para finalizar este apartado, consideramos pertinente mencionar que la permanente necesidad de construcción y reconstrucción del problema de intervención, nos enfrentó al desafío de repensar las prácticas que se realizaron en territorio en el marco del EFI, al tiempo que puso en evidencia otra distancia entre el problema de intervención

institucional y el problema de investigación de nuestro grupo. Frente a la necesidad de actualización constante de los problemas de intervención, los problemas de investigación, a pesar de su relectura sistemática, se juegan parte de su rigor teórico en la posibilidad de mantener una permanencia que habilite la consolidación del proceso de producción de conocimiento en cada territorio respecto a sus objetos de estudio teóricamente definidos.

Los principales dispositivos de trabajo del EFI

El EFI comienza a trabajar en el segundo semestre de 2016, con reuniones del equipo de trabajo y en 2017 con la incorporación de estudiantes e inserción más sistemática y quincenal en el territorio. En este primer acercamiento al barrio, el equipo no se nuclea a partir de instituciones, sino que el principal desafío fue presentar un relevamiento de instituciones, a partir de la realización de entrevistas a sus actores territoriales, y de un conocimiento y participación en las redes barriales (la Red Educativa Malvín Norte, la Mesa de Convivencia y el SOCAT,¹⁵ entre otras). Es con este punto de partida que, a partir del año 2018 con una mayor solidez y conocimiento del territorio, se comenzó a trabajar con algunas instituciones educativas del barrio a partir de la construcción de un problema de intervención/sistematización.

La forma de funcionamiento del EFI constó de una reunión semanal de dos horas de duración entre docentes y estudiantes universitarios y una inserción quincenal en cada una de las

15 SOCAT: Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial. Es un dispositivo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local, desde la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas.

instituciones del territorio con una duración aproximada de dos horas. En el caso de la reunión semanal, el objeto fue variando según el momento del proceso en que se encontrara el EFI o las demandas del territorio que hicieran trabajar en determinada categoría o problemática. Lo fundamental fue la construcción y reflexión conjunta, entre estudiantes y docentes, a partir de los problemas que se presentaron en el territorio. A su vez, poder conjugar las categorías que eran ejes centrales del EFI —cuerpo, saber, sujeto, educación y enseñanza— en su relación con la extensión, la investigación y la enseñanza. Sin lugar a dudas, la obtención de los artículos que se publican en este *dossier* no hubiese sido posible sin este trabajo semanal de encuentro entre docentes y estudiantes.

La organización de la reunión semanal gozó de distintas formas; se entendía que había que tener un momento para colectivizar cómo iba avanzando cada territorio y colocar en el equipo las tensiones o preocupaciones que estaban sucediendo, esto era enriquecedor y generaba la posibilidad de que todos estuvieran reflexionando en torno a problemas comunes. En otros momentos el eje de las reuniones estaba puesto en los modos de abordaje del análisis teórico, a partir de lecturas previas, a veces con pautas, otras de manera más espontánea para acercarnos teóricamente a los ejes del EFI. Cabe destacar que en más de un caso la lectura o el estudio de alguna categoría conceptual surgió por necesidad del territorio y así se fueron incorporando nuevos autores que se pusieron en diálogo con los ejes del EFI establecidos en primera instancia. En otros momentos, el eje de las reuniones se enfocaba en el abordaje de los aspectos metodológicos centrales del proyecto: modalidades y tipos de registro de observación, entrevistas, y su posterior transcripción.

Finalmente, otro eje central del EFI estuvo dedicado al trabajo sobre la construcción del problema de intervención/sistematización, donde fue central en ese momento la selección de las categorías de análisis centrales desde donde se analizarían los registros. Aquí se trabajó muchísimo con borradores de avances de la sistematización, puestas en común de esos avances, correcciones de la escritura en sus diversas formas (duplas, individuales, en subgrupos). En este punto, parece importante destacar que a inicios de 2019 se contó con los primeros productos de sistematización del año anterior, lo que ayudó al nuevo grupo de estudiantes a tener un punto de partida claro de lo que se esperaba como producto de trabajo para el segundo año.

El espacio en territorio se presentaba distinto en cada una de las instituciones, donde se establecieron distintas posibilidades de interacción con los actores locales. En algunos casos fue posible participar de las reuniones de los equipos docentes, dando lugar más fluidamente a una construcción compartida del problema de intervención, y de la reflexión colectiva en territorio en relación con cada una de las etapas y productos que se iban obteniendo a lo largo del proceso. En un caso, este espacio fue inexistente, generando en las y los estudiantes dificultades a la hora de dialogar con los actores locales, pero a su vez, desafiando a encontrar momentos en los que fuera posible mantener un intercambio. En términos generales, la inserción en el territorio se presentó de forma muy fluida y cuidadosa, lo que permitió que fuera posible el encuentro de la universidad y las instituciones en una relación bidireccional en el que ninguna de las partes se sintiera invadida y cada una pudiera aportar desde su rol y especificidad. Esto fue fundamental ya que los actores territoriales fueron

protagonistas claves de los análisis y reflexiones que luego fueron volcadas en los artículos. En ellos se buscó de forma cuidadosa recuperar sus voces, experiencias y aportes. Cabe rescatar también que este espacio quincenal en territorio siempre estuvo acompañado de las y los docentes, rol que resultó clave para la formación desde la experiencia a las y los estudiantes, para intermediar el diálogo con las instituciones y llevar adelante el trabajo semanal de reuniones.

Otro aspecto a destacar es que, en 2019, el EFI planificó un Trayecto II para aquellos estudiantes que quisieran continuar con el proyecto. Es así que comenzaron a convivir estudiantes del Trayecto I (que cursan su primer año en el EFI) y del Trayecto II. Para ello fue necesario reflexionar sobre cuál sería el rol del estudiante en esta nueva etapa. Se determinó que debería tener un rol de «estudiante referente»; se construyó su perfil haciendo eje en los siguientes aspectos: referencia en el territorio y acompañamiento y guía de las y los estudiantes a través de la preparación de diversas actividades en los distintos espacios del proyecto (territorio, reunión semanal); profundización teórica en los ejes conceptuales del EFI y preparación de diversos temas a ser abordados en el espacio de reunión semanal; incorporación a los grupos y líneas de investigación que conforman el EFI; y una mayor profundización en la escritura académica. En efecto, el perfil de este estudiante fue construido en la práctica, tomando como punto de partida la propuesta programática de este segundo trayecto. Si bien solo una estudiante cursó el Trayecto II, esta fue fundamental en el proceso de su subgrupo, al lograr ser una referencia para este en relación con el conocimiento del territorio, y por su

familiaridad y cercanía con los actores territoriales. En el plano teórico-conceptual, a partir de su aproximación a las y los estudiantes, apoyó la dinamización de las reuniones semanales del subgrupo, así como también concretó un nexo sustancial en la relación del EFI con la Red Educativa como representante del proyecto.

Otro aspecto a destacar del EFI, fue la instauración y desarrollo de las –Jornadas de Cuerpo y Educación en Malvín Norte– desarrolladas en los años 2018 y 2019.¹⁶ Ellas fueron desarrolladas un sábado de noviembre, con una duración de cuatro horas, con el objetivo de intercambiar los principales productos logrados en cada una de las instituciones. Entre los principales desafíos estaba el abrir el diálogo hacia los otros actores de la Red Educativa de Malvín Norte, presentar los avances de informes anuales en conjunto entre estudiantes, docentes y actores territoriales, e impulsar un espacio de reflexión y crítica colectiva en torno a los ejes centrales del EFI. Sin dudas estas instancias fueron de gran valor y crecimiento para el proyecto. Algunas reflexiones que se recogieron en ellas giraban en torno a la necesidad de que estos encuentros se multiplicaran, ya que permitían la reflexión local entre las instituciones, el conocimiento de lo que estaba haciendo el otro y habilitaba la reflexión sobre las prácticas. A partir de las devoluciones e intercambios recibidos, estos se configuraron en insumos para seguir puliendo y mejorando la escritura colectiva. Consideramos que estas jornadas tenían el fin sobre todo del encuentro y el diálogo entre los actores universitarios y los actores territoriales tanto de las instituciones participantes como aquellas que están en la red educativa.

16 Se proyecta para el corriente año las Terceras Jornada de Cuerpo y Educación en Malvín Norte, a modo de cierre, donde se presentará e intercambiará el presente *dossier*.

El vínculo de la universidad con la sociedad implica no solo un discurso construido históricamente por la extensión universitaria, sino un complejo proceso de compaginar un entramado de intereses, tiempos, demandas, apuestas, que se tejen cotidianamente entre la universidad y los sectores sociales (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 33).

La evaluación se dota de sentido desde la producción de conocimiento

Un EFI, tal como se establece en el discurso universitario, se orienta a la producción de prácticas integrales que articulen las tres funciones universitarias —enseñanza, investigación y extensión—, configurándose como espacios propicios para la formación de los estudiantes, distanciándose a priori de los formatos de enseñanza tradicionales en los cursos de grado. En este sentido, se apunta a modalidades de trabajo interdisciplinario, donde estudiantes de distintos servicios universitarios, junto con docentes y actores no universitarios, se vinculen en ocasión de problemáticas sociales, favoreciendo un rol más activo por parte de los estudiantes en cuanto a los procesos individuales de aprendizaje y aportando a la relación entre la Universidad y el medio. Esta cuestión, no obstante, plantea una dificultad en cuanto a la propia estructura de la formación universitaria.

Para que se pueda desarrollar la integralidad son necesarias una verdadera articulación y la transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas

y estrategias) no subordine a las demás funciones. Este es un riesgo latente dado que lo que mayormente hacemos en la Universidad es enseñanza (Stevenazzi y Tommasino, 2016, p. 122).

En este sentido, el problema de la evaluación adquiere un significado particular que convoca a su problematización: se podría asumir, de antemano, que la evaluación se relaciona directamente con la enseñanza, y no así con la investigación ni la extensión; no obstante, si bien hay algo de cierto en esta afirmación, no refleja el problema tal como se plantea en el caso concreto del EFI, donde la evaluación está intrincada en cuestiones que atañen tanto a la investigación como a la extensión. Esto se puede visualizar en dos sentidos; primero, en que la producción de los trabajos de sistematización y análisis de las experiencias en territorio —que representan, si se quiere, el objeto más *concreto* de evaluación de los trayectos estudiantiles— está directamente vinculado con el problema de intervención del EFI como proyecto, al tiempo que se constituye en el espacio donde se articulan más visiblemente las tres funciones universitarias;¹⁷ en segunda instancia, la evaluación de los trayectos estudiantiles individuales se compone, no solo de estos trabajos de sistematización, sino que, el sentido mismo de una práctica formativa integral habilita una evaluación continua y más individualizada de los procesos de los estudiantes, donde el discurso de la *integralidad* se actualiza de forma inédita en cada uno de ellos, con el acompañamiento sostenido por parte de los docentes en este recorrido.

Se produce, por lo tanto, una doble inversión del problema de la evaluación en relación con lo que sucede en

17 Los artículos que conforman este *dossier* son el producto de este trabajo de sistematización y análisis de las experiencias particulares en territorio, acumulados entre 2018 y 2019.

un formato de aula tradicional; por un lado, se invierte la relación de jerarquía en cuanto a las funciones universitarias, al centralizar el lugar de la producción de conocimiento en las prácticas de extensión; la segunda inversión remite al sentido que se le otorga al trabajo de sistematización, que se ubica en torno al problema de intervención del EFI y no en la evaluación estudiantil. Dos problemas, por ende, se presentan en torno a la evaluación, atravesados ambos, por una necesidad de acreditación de los trayectos estudiantiles: a) la evaluación continua de los trayectos estudiantiles; b) los productos de sistematización y análisis de experiencias educativas como objeto de evaluación y problema de intervención.

Con relación al primer punto, la evaluación continua, de carácter formativo, se articula con un acompañamiento sistemático y trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Esta se compone de diversos elementos u objetos parciales de evaluación, algunos más formales que otros, algunos más cuantificables que otros. Como no es objeto de este trabajo ubicar el foco en la evaluación estudiantil, sino más bien, problematizar el lugar de la evaluación en el EFI como proyecto de formación integral, se presentan en términos generales algunos aspectos que configuran la evaluación en este sentido.

Entre los aspectos formales, más fácilmente cuantificables, se encuentra la asistencia a las reuniones semanales, la ida al territorio al menos una vez cada quince días, la participación en otras instancias que forman parte del proyecto (eventos académicos o jornadas en territorio), la participación en la Red Educativa de Malvín Norte o de otros espacios de diálogo con actores e instituciones en el territorio, la realización en tiempo y forma de los productos de

sistematización. A esto, se suma otra serie de elementos que no son requisitos formales y son tanto más difíciles de cuantificar cuanto que dependen de la valoración del docente-evaluador o del equipo docente que evalúa, donde se conjugan elementos más subjetivos. En este sentido, se podría incluir la participación activa en las reuniones semanales, el dominio conceptual de las lecturas fundamentales del EFI, el vínculo con los demás integrantes del EFI y el grado de apropiación del proyecto, el vínculo y compromiso asumido con el territorio y con la institución particular con la cual se trabaja, el lugar construido en el territorio y el dominio de las técnicas de investigación, los aportes en la construcción del problema y en la escritura académica, la capacidad de sistematización y de análisis. A la vez, cada una de estas categorías se podría ampliar con subcategorías o referentes, que harían posible valorar cada una de estas categorías más generales; por ejemplo, sobre la participación en las reuniones, podría distinguirse la forma y el contenido de la participación, si se da mayormente en los espacios de discusión general o particular de cada subgrupo, si se produce de forma sostenida en todo el proceso o presenta altibajos, etcétera.

Los trabajos de sistematización, tanto en su versión final como también los subproductos que se fueron elaborando y poniendo en discusión durante el proceso de construcción colectiva, son parte del proceso que implicó la evaluación continua. Ahora bien, tal como se anticipa en la presentación del problema, el lugar que estos productos tienen en el proyecto global del EFI habilita una reflexión particular, al asumir la centralidad que tiene la producción de conocimiento compartido entre los actores implicados.

La elaboración de estas producciones escritas, se estructuró a partir de una premisa tan fundamental para la «integralidad» como difícil de implementar en la práctica, lo que supuso un verdadero desafío: la necesidad de producir conocimiento y escribir un artículo académico, que fuera a la vez producto de un trabajo colectivo y de continuo diálogo entre las y los estudiantes, las y los docentes del EFI y los actores educativos del territorio. Como se señala anteriormente, la articulación de las funciones universitarias se asienta, en cierta medida, en esta posibilidad/exigencia.

Emprender este camino implica necesariamente abandonar las cómodas certezas y el espacio protegido del rol prefijado de docente y de estudiante, permitir que la realidad interroge y desafíe. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo «por conocer»; desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación, con los «otros» en la comunidad, y es necesariamente desde ese «nosotros» que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente (Stevenazzi y Tommasino, 2016, p. 124).

A la vez, es preciso señalar que estos productos no pueden limitarse someramente al lugar de un dispositivo de evaluación —si bien en una etapa anterior de los artículos que componen este *dossier*, los trabajos de cada subgrupo formaron parte del dispositivo de evaluación estudiantil—, sino por el contrario, son los productos de la sistematización que el EFI se planteó como problema¹⁸ y se enraízan en la posibilidad misma de articulación de las funciones universitarias que definen al proyecto como tal. En

este sentido, supone uno de los desafíos más importantes y complejos que el EFI asume: conjugar las tres funciones universitarias implica responder a exigencias vinculadas a la extensión a través de una dialogicidad en torno al saber que convoca el diálogo entre los actores universitarios (docentes y estudiantes) y no universitarios, y donde la pregunta de investigación opera como motor de la reflexión, y posibilita la construcción colectiva y bidireccional del conocimiento, el análisis compartido de los problemas planteados y sus posibles abordajes. Tal como lo plantea Bordoli:

La Universidad, sus docentes y estudiantes no son agentes promotores de bienestar en sí mismo, sino de cultura y saber (lo cual, indudablemente, tendrá como efecto una mejora en las condiciones de vida). Lo específico que la Universidad debe poner a disposición del colectivo social es el conocimiento que ha generado junto a sus docentes y estudiantes. Por medio de estos y en diálogo constante con la comunidad deben articularse nuevas soluciones, positivas y creativas a los problemas emergentes del medio [...] el rol específico de la Universidad es crear conocimiento y habilitar los canales que permitan su democratización, con un claro compromiso crítico, ético y político (2009, p. 17).

En última instancia, cabe mencionar la importancia que tiene para el proyecto la continuidad de estos más de tres años en el territorio, lo que permitió asentar un compromiso de trabajo en las instituciones, que alcanzó un nivel de reflexión y de diálogo con los actores y posibilitó un trabajo de sistematización y análisis realizado en conjunto, a partir del registro de las observaciones

18 Ver el apartado primero en este mismo artículo, «la construcción del problema de intervención como problema inacabado».

y el encuentro entre todos los actores. Es relevante destacar que, en el caso concreto del Centro Juvenil Lamistá, este recorrido hizo posible poner en diálogo las reflexiones teóricas que se iban elaborando, no solo con los educadores, sino también con los adolescentes de la institución.¹⁹ El mayor desafío en este sentido, se hallaba en habilitar la discusión y problematización de las preguntas y reflexiones que orientaban el trabajo de sistematización y análisis —en este caso se inscribían en una perspectiva crítica de género, entendido como una construcción discursiva a partir de los aportes de Butler (2002, 2007)—. El antecedente que se produjo al integrar a los adolescentes al trabajo de sistematización y análisis, abre el camino hacia nuevas reflexiones y preguntas sobre el trabajo de extensión y el lugar de los actores sociales en la producción de conocimiento.

La sistematización de experiencias y la experiencia de sistematizar

La apuesta a que la participación de cada equipo del EFI en la institución en la que se inscribía tuviera como una de sus finalidades la de la sistematización de una experiencia fue uno de los pilares que dio unidad al trabajo de los diferentes subgrupos. Las dificultades y las preguntas que se iban acumulando respecto del propio proceso de sistematización fueron uno de los elementos cohesivos del trabajo amplio del EFI, más allá de las vivencias particulares en cada uno de los centros educativos. La necesidad de vincular la experiencia en territorio con lecturas y reflexiones teóricas,

de conceptualizar y problematizar lo que se observaba en las prácticas particulares con las que nos vinculábamos condujo con naturalidad a esta propuesta de sistematización pero abrió al mismo tiempo muchas interrogantes e hizo necesaria la discusión sobre el propio concepto de sistematización como práctica y de su vinculación con la extensión universitaria.

De esta manera, en consonancia con lo que plantean Berrutti, Cabo y Dabezies (s/f), podemos decir que el proceso fue el de aprender a sistematizar sistematizando y que en cada caso se abrieron múltiples interlocuciones que dieron lugar a la interna del EFI a procesos de sistematización con puntos de contacto así como diferencias y singularidades. Si bien se puede pensar en algunas etapas medulares del proceso, no hay un método o un conjunto de técnicas de sistematización que pueda aplicarse como válido para cualquier experiencia (Sierra Vásquez, 2011; Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f) y muchas de las reflexiones que se dieron tuvieron al mismo tiempo la intención de llegar a algunos acuerdos y lineamientos compartidos así como a orientaciones que se (re)inventaban y adaptaban en cada práctica y de acuerdo a las condiciones de cada subgrupo y cada institución.

El objetivo de generar conocimiento pertinente y localizado, de hacer comunicable algo de lo que surgía en el encuentro de los equipos universitarios con los actores en territorio y con sus prácticas educativas conllevaba necesariamente una reflexión crítica y colectiva que daba lugar a la construcción de un relato que constituye cada sistematización. En este sentido, la sistematización es una práctica que «tiene una

19 Referencia a los talleres realizados con los adolescentes del Centro Juvenil Lamistá, tal como se describen en el artículo «Género y participación... entre los usos de la palabra y el espacio», presente en este *dossier*.

existencia y una identidad que le es propia» (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 27) y que involucra un compromiso orientado a conocer, reflexionar, poner en diálogo, actuar y también renunciar, negociar, hacer silencio y escuchar.

En algunos casos, el proceso llevó a cambiar de preguntas, a hacerse preguntas nuevas, a abandonar unos temas y optar por otros, a participar más activamente de los espacios institucionales, a identificar prejuicios o errores de interpretación: a desprogramar lo planificado y emprender un nuevo recorrido.

Desde el comienzo nos enfrentamos a una dificultad. La primera lectura compartida por docentes y estudiantes sobre la sistematización de experiencias nos exhortaba a cuidar el lugar que ocuparíamos como equipo universitario al vincularnos con los espacios de *otros*:

Adherimos a la premisa de que es necesario haber sido parte de la experiencia para poder sistematizarla. Este es un proceso en el que buscamos generar un «nosotros» para poder «sistematizar nuestras propias prácticas». Este «nosotros» puede estar dado, pero de otra forma, se deben generar estrategias para construirlo en el propio proceso de sistematización. Determinar de qué forma van a estar involucrados «todos» en este proceso reflexivo, es un tema clave a definir tanto política como metodológicamente (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, p. 71).

Se desplegaron entonces distintos modos de acercarse a los centros educativos y de intentar construir un *nosotros* con los actores de territorio. Esto no quiere decir que se desdibujen los roles ni que se esfumen las pertenencias institucionales, sino que se procura generar un espacio de trabajo conjunto. Mientras esto sucede, ¿quiénes son los que efectivamente sistematizan? ¿Y cuál

es efectivamente la experiencia sistematizada? En el contexto del EFI había una producción que era claramente propia de las y los estudiantes del equipo universitario, orientada y luego también evaluada por las y los docentes del equipo. En algunos casos, como se mencionó, los equipos de docentes y educadores de las instituciones participaban junto con los equipos universitarios de instancias de discusión colectiva de esos avances de escritura y llegaban incluso a tener participación directa en el proceso. En otros, las dinámicas institucionales no permitieron ese grado de interacción sobre el texto en construcción pero se propiciaron intercambios más informales, a veces individuales y entrelazados en las propias instancias de observación participante, en las que el diálogo ayudaba a tensionar algunos de los ejes de análisis que se venían desarrollando. De este modo, un punto original podría ubicarse en la idea de sistematizar «una experiencia» en el sentido de una práctica llevada adelante en un centro educativo; sin embargo, el proceso de vincularse con esa práctica buscando generar articulaciones con sus protagonistas que den lugar a reflexiones colectivas que propicien esa sistematización es finalmente indivisible de «la experiencia» que se sistematiza, dando lugar a lo intersubjetivo. Las perspectivas que se adoptan, las preguntas que se formulan, las modalidades de trabajo que se instalan, el discurso que se produce, la mirada sobre la realidad que se construye en el proceso de sistematización hace a la práctica. En otras palabras, la experiencia que se sistematiza es la experiencia de sistematizar.

Relacionar la práctica con la teoría fue un desafío constante, que iba de la mano con la tarea de ir dando cuenta del proceso vivido en las reflexiones que se generaban y en las preguntas nuevas que

se iban abriendo a lo largo del trabajo. También fue una preocupación reconocer la imposibilidad de la conclusión definitiva y de encasillar la práctica en los conceptos teóricos al tiempo de poder dejar abiertos los análisis: «... pensar en sistematizaciones que se resistan a la formalización, estandarización y transferencia —extensión— de los saberes que se tienen sobre el quehacer pedagógico o social» (Ghiso, 2011, p. 5). En este sentido se buscó articular las búsquedas teóricas con los análisis de la empiria sin forzarlos y haciendo un esfuerzo por complejizar el objeto de abordaje mostrando distintos puntos de vista y diferencias.

Del mismo modo, se buscó propiciar un encuentro de los equipos universitarios con los actores de los centros educativos en el que el diálogo entre la reflexión teórica y la vivencia de la práctica no quedara dividido institucionalmente. Esto es, que la construcción de ese *nosotros* que se buscaba propiciar para la sistematización permitiera un intercambio vivencial-teórico-reflexivo de todas las partes. Así, educadores del territorio propusieron autores y categorías teóricas de análisis, estudiantes del EFI planificaron y llevaron adelante actividades educativas con los adolescentes del Centro Juvenil,²⁰ se registraron en entrevistas las voces de los niños y niñas de las escuelas, y se procuró generar una circulación en la que se reconocían saberes diversos y los aprendizajes fueron plurales, abiertos y se originaron de todos lados. Por esto, estos procesos engloban un conjunto de decisiones ético-políticas: «Es importante preguntarse: ¿a quién beneficia

la sistematización?, ¿para transformar qué y a quiénes? La sistematización desde esta concepción no es un producto, aunque puede haber diferentes productos como resultados, es eminentemente un proceso formativo» (Berrutti, Cabo y Dabezies, s/f, pp. 63-65), para todos los actores involucrados.

El cuerpo en el cotidiano de las prácticas educativas

La experiencia transitada durante estos más de tres años de trabajo en el EFI Cuerpo y educación en Malvín Norte no hubiera sido posible si los sujetos integrantes del proyecto no hubieran sido constantemente interpelados por el proceso de construcción del problema de intervención. Pensar sobre el lugar del cuerpo en la educación, a partir de la integración a diferentes propuestas educativas que tienen lugar en el territorio, implicó por lo menos tres grandes desafíos: a) reflexionar y ahondar en la producción teórica específica sobre esta problemática y en el marco de la extensión universitaria; b) pasar a formar parte del territorio «poniendo el cuerpo», colocando el cuerpo en un lugar de diálogo, de tránsito y afectación, con otros cuerpos, discursos, prácticas, gestos, palabras, silencios, en una estética espacial y temporal que da paso a la política; c) volver a la teoría sin perder la textura, el espesor de la práctica.

Asumir estos desafíos implicó tener en cuenta tres premisas o distinciones. La primera es que tanto la práctica como la teoría, en tanto discursos, están atravesadas por el lenguaje, por la inabundancia del significante, y, por lo tanto,

20 En algunas instancias además de su observación participante, estudiantes y docentes del EFI, en diálogo con los y las educadoras de la institución, llevaron adelante propuestas de talleres para adolescentes del Centro Juvenil. En ellas uno de los objetivos fue reflexionar teóricamente y desde la vivencia con las y los adolescentes sobre algunos de los principales nudos conceptuales del EFI.

el diálogo entre ambas no podría circunscribirse al efecto de una aplicación, filiación o relación lineal, sino que debe ser entendido como un reflejo equívoco, escurridizo, donde la significación se escapa entre los agujeros, huye entre los vacíos significantes que atraviesan a una y a otra. Solo la inquietud intrépida, la pregunta cargada de curiosidad, de no saber, puede dismantelar este juego, solo el sujeto en su deseo de saber es capaz de afectar al significante y producir teoría en relación con la práctica o viceversa. La segunda de estas premisas es que hay cuerpo porque hay significante. Es por medio de la palabra que se organiza la relación entre sujeto y organismo, es la palabra encarnada en esta superficie de inscripción la que da existencia a un cuerpo. La tercera de estas premisas es que la enseñanza es una relación de significación intersubjetiva —hay palabra, hay deseo, hay sujetos—. Para que esta relación tenga lugar es necesaria la presencia significativa. Hay significantes porque hay cuerpo. Entonces podemos decir, que la enseñanza —la relación signica— es posible porque en el encuentro subjetivo, hay un encuentro corporal que se da por medio de la palabra. En tanto significante, el cuerpo puede rozarse por medio de la palabra —la palabra que en forma de sutura puede envolver el deseo del sujeto y ponerlo a funcionar en la cadena significativa—.

En las diferentes propuestas de sistematización llevadas a cabo en los centros educativos, pensar el lugar del cuerpo en las prácticas cotidianas del aula o de los talleres constituyó un relevo continuo entre teoría y práctica: ¿Cómo entendemos la relación entre saber, cuerpo y enseñanza en el territorio? ¿De qué modo aparece el cuerpo en la relación educativa que se sucede en esa práctica de la que pasamos a formar

parte? ¿Cómo se establece la relación con el saber? ¿Es el cuerpo siempre parte de esta relación? ¿De qué modo la distribución de los cuerpos en el espacio determina una política de los cuerpos? ¿De qué manera los discursos, el movimiento, los gestos, la palabra, presentes en la práctica educativa, desbordan la posibilidad de una teoría? ¿Cómo acercarse a la práctica evitando significaciones ideales y abstractas? ¿De qué modo descifrar la lógica de la práctica acercándose humildemente a su singularidad?

En todas las experiencias de sistematización algunas palabras clave permitieron acercarse a la noción de cuerpo como eje de análisis de las prácticas educativas. Estas palabras tejieron un hilo tenue entre la teoría y la práctica: ritual, rito, performatividad, *techné*, sentidos, alteración del cotidiano.

La experiencia en el Centro Juvenil Lamistá, durante el año 2019, conjugó un trabajo donde la noción de ritual —trabajada por Agamben (2003)— y la noción de performatividad —tomada de Butler (2002, 2007)— fueron claves para pensar la relación cuerpo, movimiento, voz y política. La repartición de los espacios y la toma de la palabra visibilizaron la forma generalizada de las relaciones políticas de los sujetos. La noción de rito —en Scharagrodsky (2014)— acompañó el planteo para poner de manifiesto aquellas interacciones corporales, modos de hacer cultural, familiar que se inscriben en los sujetos por medio de la cultura. El cuestionamiento principal que surge en torno a este planteo es cómo desde las prácticas educativas del centro juvenil se puede incidir en la transformación o resignificación de los estereotipos sociales y las relaciones generalizadas que han impregnado la historia cultural de los cuerpos. Durante el 2018, el trabajo de sistematización propone como noción clave de análisis para ser pensada junto

a la noción de ritual: la noción de *techné* —siguiendo el planteo de Alonso (2007)—. Esta noción como la noción de ritual permitió articular la idea de reestructuración de lo ya dado como acto que se repite en el cotidiano, para dar paso a la producción y a la creación como instancia práctica que supone una relación específica con el saber del cuerpo.

Desde la Escuela n.º 267, las y los estudiantes también toman la noción de ritual para dar cuenta de cómo el espacio de convivencia «también tiene el efecto de destruir lo establecido [...] cuando una clase pasa al centro y realiza una coreografía, una canción o cuenta un cuento, hay algo que se desordena».²¹

En la Escuela n.º 268, cuando las y los estudiantes de 2019 se preguntan «¿cómo se pone en juego y cómo se piensa el cuerpo en el taller?», rescatan un fragmento de entrevista que vale la pena volver a subrayar: «Y bueno, el cuerpo en el taller, primera cosa que hay, una circulación, y hay un movimiento y hay una cosa que es distinta. Hay un «poner» el cuerpo, porque nosotros también trabajamos con distintas técnicas, siempre implican esta cosa de tocar, de ensuciarse» (Maestra de la escuela, entrevista n.º 1). Varias palabras aparecen asociadas al significativo cuerpo: movimiento, técnicas, tocarse, ensuciarse. Las y los estudiantes de 2018 destacan el papel de los sentidos en los talleres, cómo el taller de cocina es el más solicitado por los niños, el que además de todos los demás sentidos envuelve al olfato. El colectivo de la escuela destaca durante estos años de qué modo la lógica del taller reactualiza de algún modo el ritual escolar de una clase y una maestra, para pasar a hablar de mis maestras, mi escuela. En esta reactualización también se convoca el cotidiano a través de rituales familiares como es el cocinar.

21 Ferreira y otros en el presente *dossier*.

En la sistematización de la escuela 267 y 268 se trae la noción de alteración de la forma escolar —siguiendo el planteo de Stevenazzi y otros (2016)—, a través de propuestas que tienen la capacidad de romper el orden establecido, resignificando el lugar del cuerpo en la enseñanza a través de nuevas formas de habitar la escuela, restableciendo los límites del tiempo y del espacio. Las y los estudiantes de la Escuela n.º 267 retoman de Redondo (2006) la idea de «poetizar el espacio para politizar la educación» para pensar de qué modo el espacio de convivencia constituye una «ceremonia mínima» —siguiendo a Minnicelli (2008)— donde la creatividad y el juego conforman una nueva estética escolar, en la que la relación de los sujetos con el saber se reparte de otro modo.

A partir del planteo de los diferentes trabajos vemos cómo el cuerpo se hizo presente en «las maneras de hacer» —retomando los planteos de De Certau (2018)— del cotidiano de las diferentes instituciones educativas. La reflexión sobre este modo de hacer cotidiano desemboca en la posibilidad de politizar las prácticas educativas, cada vez que se plantea la conformación de una estética que permita establecer una nueva repartición de lo sensible —siguiendo los planteos de Ranciere (2000)—, donde los sujetos se hagan presentes en la instancia de saber.

La producción de conocimiento en la articulación de las funciones: la centralidad del saber como posicionamiento ético en la práctica de extensión

En vista de las funciones universitarias de extensión, enseñanza e investigación, las distintas modalidades de su articulación y su participación en las diversas formas del trabajo universitario, a modo de cierre, quizá podamos resaltar que una de las condiciones más particulares —y no por ello exclusiva— de este proyecto sea el privilegio de las dinámicas de producción de conocimiento en la práctica extensionista. En su forma articulada con la enseñanza y la investigación, los artículos que reúne este *dossier* son producto y testimonio de una experiencia de extensión que se organizó con miras a la producción de conocimiento en sus dinámicas de sistematización y análisis de la realidad educativa de las instituciones con las que se trabajó.

Como se vio, los productos son resultado de un proceso sistemático de contemplación y reflexión, en una sistematización que configura la intervención propiamente dicha que desarrolló el proyecto en territorio. La particularidad de la articulación de las tres funciones universitarias en nuestra experiencia radica quizás allí. A saber, en una práctica de extensión que organizó su participación en la realidad educativa del territorio Malvín Norte, con miras a la producción

de un conocimiento, específico y localizado —que es efecto de una experiencia y un trabajo sistemático de reflexión y análisis— que incluya de forma activa y protagónica en los procesos de interpretación tanto a docentes y estudiantes universitarios como a los actores del territorio, para el caso, representados/as, principalmente,²² por los equipos de trabajo de las instituciones. A su vez, a propósito de un objeto específico de indagación que no se anticipe —sino precariamente— a la inserción del proyecto en territorio y que, en vínculo con los márgenes laxos del objeto *cuerpo y educación* (que encuadran al proyecto en grupos de investigación y unidades curriculares), se delimite en ocasión de la observación de la realidad educativa del territorio, y las interpretaciones y demandas de sus agentes en un diálogo constante. Todo esto, que condensa lo descrito antes con mayor minucia, configura una forma ciertamente particular de articulación de las funciones universitarias en nuestro proyecto. Podemos destacar así, una forma de articulación de las tres funciones que reconoce la centralidad del saber y la singularidad para el desarrollo de la práctica.

En este sentido, se puede observar que los productos del proyecto dan cuenta de experiencias concretas de esta forma de promoción de la extensión en su vínculo con todas las funciones universitarias. Se trata de una perspectiva que intenta «contribuir al fortalecimiento de los vínculos entre la Universidad y la comunidad aportando aquello que le es específico a nuestra institución: la producción de conocimientos», y evitando el tributo a formas asistencialistas,

22 La salvedad es la de la experiencia (dividida en dos instancias de taller) en una de las instituciones, en la que se logró incluir a los y las adolescentes en talleres con dinámicas de análisis y crítica de resultados parciales de la escritura, tal y como se realizó, de distintas maneras, con los equipos docentes de todas las instituciones.

voluntaristas y reproductivistas (Bordoli, 2009, p. 16).

Las experiencias sistematizadas en los artículos muestran los caminos recorridos con cada institución en este sentido. En la Escuela n.º 267, la vía fue la de la realización de entrevistas y observaciones del Espacio de Convivencia, que en vistas del pasaje de la institución al formato de «tiempo completo» impulsó una reflexión sostenida y sistemática sobre las formas escolares. En la Escuela n.º 268, la de la sistematización de los «talleres multigrado», que a partir de observaciones y entrevistas problematizó los cambios en el formato escolar, el cuerpo y la enseñanza, en el año 2018, y en su análisis como espacio de posibilidad, en 2019. En el Centro Juvenil Lamistá, en 2018, la vía fue la del análisis de los procedimientos de ritualización del cuerpo en sus vínculos con el juego y la desestructuración, a partir de la observación y participación en los talleres de expresión, y en torno al género y su construcción performativa en 2019. Todos estos, son testimonios de participaciones en el territorio que se produjeron con base en un diálogo: entre las realidades territoriales y los objetos de conocimiento que se implican con los grupos de investigación y unidades curriculares del proyecto, así como también entre los actores universitarios y territoriales, para identificar objetos de reflexión e indagación específicos no preestablecidos.

En definitiva, todos estos son testimonios de una práctica de extensión que se desarrolló en una solidaridad particular con la investigación, entendida como producción de conocimiento, como modalidad del saber. Para ello, en cada una de estas experiencias, se puede observar que ha sido central dar privilegio el tiempo de formular preguntas a la hora de disponer las prácticas. La apuesta

ha sido la de desmarcarse de posturas vanguardistas que organicen la práctica en torno a una extrapolación del conocimiento producido en el ámbito académico hacia el contexto social, para ubicarse en una perspectiva de trabajo que configure la práctica de extensión como un espacio de interrogación. Por un lado, en relación con la emergencia de los problemas institucionales, en el sentido de aquello de su realidad que es problematizable, que es de interés para los propios actores y que se configura como una demanda del territorio para el proyecto. Y, por otro, respecto a los caminos a recorrer conjuntamente entre docentes, estudiantes, profesionales y actores comunitarios a partir de ello (Bordoli, 2009).

En este sentido, más tarde o más temprano, hay que enfatizar en que, en definitiva, un proyecto de estas características, en cuanto se implica con una práctica —en la articulación de las funciones— está comprometido con una dimensión ética y política. El proyecto ha sostenido su práctica de extensión, asentada sobre la producción de conocimiento como modalidad del saber, reconociendo la exigencia de participación ética en la rigurosidad de los conocimientos producidos y en las formas de relacionamiento con todos los actores que interactúan en él (Bordoli, 2006). De tal manera, se puede observar en los distintos testimonios que este posicionamiento ético supuso, bajo diferentes formas y dinámicas concretas, «ubicar al otro y ubicarnos a nosotros mismos como sujetos de posibilidad» (Bordoli, 2009, p. 19).

Con todo, la filiación es a una perspectiva ética que entiende que la práctica está implicada con una acción política que no es reductible a las decisiones volitivas de los sujetos pragmáticos allí convocados, y que por lo tanto,

no se deja anticipar por ellos, abriéndose como espacio para sujetos de posibilidad. De tal modo, entendemos que al implicarse con entidades sociales a partir de las modalidades del saber, incluso por articularse con la enseñanza y la comunicabilidad del conocimiento, la práctica del proyecto ha estado siempre implicada con una «acción de decir que es en el fondo la única dimensión política posible» (Behares, 2013). En definitiva, el privilegio de las dinámicas de producción de conocimiento en la articulación de las funciones universitarias, es una forma de reconocer esta dimensión política y de posicionarse éticamente en una práctica en la que los distintos actores (comunitarios, docentes y estudiantes) se relacionen entre sí en ocasión de un saber que da lugar a la singularidad.²³

De tal manera, trabajar desde una perspectiva que suponga ubicarnos, representarnos, a nosotros mismos y a los otros como sujetos de posibilidad, implica, sin dudas, reconocer la emergencia de lo imposible desde una dimensión ética que privilegie al saber. Para el proyecto, el protagonismo de la pregunta y la producción de conocimiento, estructuran una forma que atiende a la precariedad del conocimiento en representación de un saber imposible (Behares, 2013), rechazando su reificación e instrumentalización, que deviene fácilmente de y en una reificación e instrumentalización de nosotros mismos y de los otros (en nada ajena a la reificación del cuerpo), asociables a las prácticas asistencialistas de

las que las experiencias del proyecto han intentado desmarcarse. En definitiva, el esfuerzo ha sido el de atender en la práctica a la condición de igualdad y singularidad de los sujetos frente a un saber que no se sabe y en el que consiste la posibilidad de que un conocimiento se produzca.

En cierto punto, todos los trabajos de este *dossier* dan cuenta —de maneras distintas— de la posibilidad de que algo del orden del saber y la intersubjetividad se haya inscripto en esta experiencia de extensión, habilitando la producción de un conocimiento. Las descripciones de las experiencias, la conformación de los objetos de indagación y su exploración, nos deja la sistematización de esta práctica de extensión. De una práctica articulada con la enseñanza y la investigación que, en ocasión de la experiencia de un saber que por no saberse ha exigido una representación (Behares, 2013), en un trabajo de sistematización y análisis ha convocado a docentes, estudiantes, equipos de trabajo de las instituciones e, incluso, a adolescentes de uno de los centros educativos del territorio en su singularidad subjetiva. En definitiva, de la posibilidad de una práctica que en el privilegio de la producción de conocimiento, que es una forma de privilegio social y político del saber —muy propia de nuestra universidad—, y ubicada en una ética que reconoce la emergencia de lo imposible en ocasión del saber, ha intentado transitar por una experiencia que interpele al cuerpo y a los sujetos y se deje interpelear por ellos.

23 La referencia es aquí a una distinción de peso para los márgenes teóricos en los que trabaja el proyecto y que, a su vez, se introduce en algunos de los análisis presentados en los distintos artículos de este volumen: saber y conocimiento. En lo que respecta al saber y su relación con el sujeto, se dirá que este último es «efecto de su relación con el lenguaje, de lo que se deriva una ausencia de plenitud singular, que llamamos saber» (Behares, 2013, p. 248) y se inscribe como imposible de ser representado. Por su parte, «el conocimiento se nos presenta como un conjunto de estructuras de lenguaje, de naturaleza representacional» (Behares, 2013, p. 248) en ocasión de un imposible saber. En este sentido, no está demás aclarar que con «sujeto de posibilidad» (en oposición a «sujeto carente») nos referimos, en rigor, a una representación posible —históricamente producida— de un sujeto en falta, imposible de ser representado en su singularidad.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, B. (1999). Participación y Calidad de vida. *Revista de Trabajo Social*, XIII (15).
- AGAMBEN, G. (2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALONSO, V. (2007). Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. *ETD Educação Temática Digital Campinas*, 8 (esp.), 314-332.
- BEHARES, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En A. ROMANO y M. SOUTHWELL (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- BERRUTTI, L.; CABO, M. y DABEZIES, M. J. (s/f). Sistematización de experiencias de extensión. *Cuadernos de Extensión* (3). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n_3-Sistematizaci__n-de_experiencias-de-extensi__n.pdf
- BORDOLI, E. (2006). *Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la Udelar*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- (2007). La triada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. BORDOLI y E. BLEZIO (Comps.). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2009). Aportes para pensar la extensión universitaria. *Extensión en Obra* (pp. 13-20). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- BUENFIL, R. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. Ciudad de México: DIE-Cinvestav-IPN.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CHEVALLARD, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DE CERTAU, M. (2018). *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. BLEZIO. *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- y otros (2016). Proyecto del Espacio de Formación Integral «Cuerpo y Educación en Malvín Norte». Convocatoria 2016-2017, Montevideo: UAEX-ISEF, Universidad de la República.
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva*. Santiago de Chile: Unesco-OREALC. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- GHISO, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. *Decisio* (28). Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.pdf
- MINNICELLI, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen*, X, (5).
- PÊCHEUX, M. (1988). *O discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes Editores.
- RANCIERE, J. (2000). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- REDONDO, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En: P. MARTINIS y P. REDONDO (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante.
- SCHARAGRODSKY, P. (2014). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias del mundo contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- SIERRA VÁSQUEZ, J. F. (2011). Sistematizar para aprender a ser consistentes. *Decisio* (28). Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.pdf

- STEVENAZZI, F. (2009). Mandatos, tiempos y formatos (escolares). En E. BORDOLI y A. ROMANO (Orgs.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Waslala Psicolibros.
- y MARTINIS, P. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7 (2), 89-109.
- STEVENAZZI, F. y otros (2016). Alteraciones a la forma escolar desde la experimentación pedagógica. *Encuentro internacional de investigadores de políticas educativas*. Montevideo: Universidad de la República, setiembre de 2016.
- STEVENAZZI, F. y TOMMASINO, H. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital* (6), 120-129.