

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

Coordinadores del dossier

Carina Cassanello. Programa Integral Metropolitano y Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República

Valeria Cavalli. Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República

Cecilia Sánchez. Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Agustín Cano Menoni. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Programa Integral Metropolitano, 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

Contenido

- 5** Presentación del Dossier «Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»
Agustín Cano, Carina Cassanella, Valeria Cavalli, Cecilia Sanchez, Victoria Cuadrado
- 12** Desordenando fronteras: territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas.
Resonancias desde la experiencia en el Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio
Anabela Paleso
- 33** Una sistematización del Espacio de Formación Integral Prácticas lúdicas y Artísticas en Punta de Rieles 2022
Mayra Azambuya, Federico Martín Guillén, Luciana Mainero, Romina Riera, José Sciandro
- 56** Experiencia de extensión crítica en un programa en extinción.
Voces para armar una memoria educativa agosto-noviembre 2021
Alberto Capellán Cárcamo, Emilia Díaz Arévalo, Antonio Ferreira, Moisés Galindo, Alejandra Maurente, Cecilia Mier, Mauro Silvera, Gianaela Turnes
- 73** Educación, comunidad y universidad: una mirada que rueda cuando lo alternativo emerge en diálogo con el territorio, las experiencias y el hacer diario de los pueblos
Marcela Gómez Sollano, Beatriz Cadena Hernández, Christian Aarón Cruz Cruz
- 100** La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria.
El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
Florencia Faierman
- 119** Conceptualización de la práctica docente universitaria integral con la comunidad, en el territorio del zonal 17 de Montevideo (2020-2022)
Kail Márquez García, Andrea Giménez Guillén
- 134** Aprendizaje, planificación educativa y territorio.
Un Espacio de Formación Integral en diálogo con las parentalidades en la adolescencia
Alvaro Silva Muñoz, Farah Chalup, María Eugenia García, Micaela González, Natali Marta, Jimena Pérez, María Pía Viera, Marcia Lezcano
- 152** Aprendizajes en el territorio: lo conocido, lo nuevo y lo socialmente necesario
Reflexiones a partir de una experiencia en un Espacio de Formación Integral
Gianaela Turnes
- 171** Espacio cultural El Nido: génesis y gestión de una experiencia pedagógica que se construye en tensión entre las lógicas hegemónicas y los futuros posibles
Luz Jennifer Reyes Perlas, Camila Ruiz Vizcarra, María Noelia Silva Rief Correa, Leonidas Raquel Vizcarra Brizueña
- 190** Abriendo camino a la educación física en el primer nivel de atención. Un recorrido por el Espacio de Formación Integral «Estrategias interdisciplinarias para la producción de salud. Un camino posible»
María Rosa Corral, Malena Damián, Lucila Guerra y Camila Piñeiro
- 208** Sentidos y prácticas de la Educación Médica Continua
Liz Hamui Sutton
- 223** Educación superior en territorios rurales en Bolivia: el programa Gestión Socio-cultural Comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés
Weimar Giovanni Iño Daza
- 251** Disfrutar es algo serio
Mauricio Ramos De Rosa, Camila Ramírez Lloret, Irene Porzio Zavala, Laura Menchaca Fried, Osvaldo Leite, Marianoel Flain, Lucía Bruce Sarno

Presentación del Dossier «Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

*Agustin Cano¹, Carina Cassanello², Valeria Cavalli³,
Cecilia Sanchez⁴, Victoria Cuadrado⁵*

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.2>

La propuesta de este dossier se realiza como celebración de los cinco años del Espacio de Formación Integral (EFI)⁶ «Pedagogía, política y territorio». Desde entonces, este EFI se ha afianzado como un espacio de formación en educación articulado con procesos de extensión y sistematización de experiencias pedagógicas realizados en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM), junto con colectivos docentes, centros educativos y organizaciones del territorio. Desde este quehacer, el EFI se ha integrado a la red latinoamericana del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), con nodos en México, Colombia, Brasil, Chile y Argentina.

Desde el 2018 hemos sostenido esta propuesta de formación integral que articula procesos de extensión, investigación y enseñanza, orientado a estudiantes de grado de diferentes formaciones de la Universidad de la República (Udelar) y del Consejo de Formación en Educación (CFE). A través de este dispositivo pedagógico, hemos logrado integrar conceptualmente ciertas categorías teóricas y metodológicas con las

- 1 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República . acano@pim.edu.uy.
- 2 Programa Integral Metropolitano y Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), Universidad de la República. carinacassanello@cseam.udelar.edu.uy.
- 3 Programa Integral Metropolitano. vcavalli.pim@gmail.com.
- 4 Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. ceciliasanchezg14@gmail.com
- 5 Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. comunica.pim@gmail.com.
- 6 En 2010, el Rectorado de la Universidad de la República, en el marco de la discusión sobre la curricularización de la extensión y la renovación de la enseñanza, define a los EFI como los «ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. [...] De este modo, los EFI son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad —prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación— asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio» (SCEAM, 2010, pp. 9-10).

cuales miramos las relaciones que se establecen entre los territorios y los procesos educativos desplegados por los actores sociales y colectivos que los habitan.

En ese sentido, el proceso formativo que proponemos parte de indagar en dimensiones teórico-metodológicas definidas desde el «campo problemático» de la educación (Puiggrós, 1990) para, desde allí, generar proyectos de intervención en el territorio que llevan adelante estudiantes y docentes, conjuntamente y en diálogo con actores sociales e institucionales. Buscamos construir un espacio de reflexión sobre las prácticas educativas vinculadas a procesos de extensión desarrolladas desde el PIM, un programa universitario territorial que, desde una mirada integral, desarrolla sus actividades desde el año 2008 en zonas de la región noreste de Montevideo y parte de Canelones. En ese sentido, la propuesta del EFI se nutre de líneas de investigación del PIM y del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPEd, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE]), e incluye la inserción de los y las estudiantes en algunos de los procesos de extensión que, desde dichas líneas, se generan en el PIM. En los últimos años, se incorporaron también a la propuesta el Observatorio del Derecho a la Educación (FHCE, Udelar) y la Casa de la Universidad de Río Negro (CURN), los cuales han enriquecido la propuesta del EFI y afianzado su perspectiva territorial.

Es así como desde 2018 hasta el presente se han desarrollado numerosas prácticas que articularon miradas interdisciplinarias y múltiples abordajes territoriales. Estas significaron el diálogo con una diversidad de actores sociales e institucionales e implicaron la puesta en marcha de estrategias metodológicas diversas y desafíos propios de la coyuntura histórica y geográfica donde se desarrollaron, incorporando elementos tanto coyunturales como estructurales. Estos espacios propiciaron diálogos entre estudiantes, docentes y una diversidad de actores, que tendieron puentes para pensar intervenciones socialmente valiosas y produjeron conocimientos situados. También, supusieron desafíos para volver a pensar las prácticas integrales universitarias en el territorio e interpelaron nuestro propio referencial teórico-metodológico.

La extensión universitaria como objeto de estudio ha suscitado un interés creciente en la investigación educativa, desde diferentes enfoques y abordajes teórico-metodológicos. La formación pedagógica, a su vez, se ha visto enriquecida por las producciones y experiencias extensionistas y su acumulado conceptual y metodológico. Procurando aportar a esta articulación, en el dossier se propone una aproximación al campo de la extensión universitaria y la integralidad desde una perspectiva pedagógica que pone en el centro la cuestión de las «alternativas pedagógicas». Esta perspectiva, que desde la década del ochenta ha sido desarrollada por los equipos del Programa APPEAL, propone un conjunto amplio de referentes teóricos que permiten estudiar el campo problemático de la educación en sus diferentes articulaciones con los campos económico, social y cultural, atendiendo a las relaciones entre sujetos y saberes, finalidades y medios, legados y horizontes, en prácticas educativas con una intencionalidad democratizadora de transformación educativa y social.

Este número incorpora 13 artículos que exponen contribuciones relevantes de docentes, estudiantes y actores sociales que han participado en diferentes ediciones del EFI, así como autores del Uruguay y otras experiencias latinoamericanas que trabajan en torno a temas relativos a la extensión universitaria, la perspectiva territorial, la educación popular y las alternativas pedagógicas, compartiendo experiencias, conceptualizaciones y reflexiones que enriquecen el campo de estudios educativo y extensionista.

Las contribuciones de este dossier podrían dividirse en tres grandes apartados, aquellas que han sido parte del EFI Pedagogía, Política y Territorio y desde allí generan distintas reflexiones y problematizaciones; aquellas que traen experiencias de otros dispositivos de EFI y nos permiten potenciar intercambios que enriquecen el campo de la formación universitaria, y aportes que nos traen experiencias latinoamericanas para pensar también lo educativo en clave regional y territorial.

En el artículo «Desordenando fronteras: territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas. Resonancias desde la experiencia en el EFI Pedagogía, política y territorio», escrito por Anabela Paleso, la autora nos comparte algunas reflexiones y sentires de su pasaje por el EFI. Para esto integra aportes desde las claves decoloniales y feministas, ofreciendo una lectura que nos zambulle en un ir y venir de afectos y diálogos con referentes teóricos y escenas de la experiencia vivida.

Asimismo, el escrito «Una sistematización del Espacio de Formación Integral Prácticas lúdicas y artísticas en Punta de Rieles 2022», realizado por Mayra Azambuya, Federico Martín Guillén, Luciana Mainero, Romina Riera y José Sciandro, nos cuenta su experiencia como estudiantes del EFI Pedagogía, Política y Territorio y su práctica vinculada a la sistematización del EFI Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA). Los/as autores/as relatan cómo desde la observación participante, entrevistas y otras técnicas fueron delimitando un espacio de experimentación pedagógica en el EFI PLA en el que registraron y problematizaron en torno a las formas de enseñar y aprender, los modos de participación y el diálogo de saberes en un EFI que acontece en la Unidad Penitenciaria n.º 6. De esta manera, nos comparten sus reflexiones desde la sistematización de su pasaje por ambos EFI, lo que permite, además, mostrar un modo particular de producir conocimiento acerca de las prácticas integrales.

Por otro lado, la indagación que realizan Alberto Capellán Cárcamo, Emilia Díaz Arévalo, Antonio Ferreira, Moises Galindo, Alejandra Maurente, Cecilia Mier, Mauro Silvera y Gianela Turnes, «Experiencia de extensión crítica en un programa en extinción. Voces para armar una memoria educativa», relata un proceso de extensión en el Centro Educativo Comunitario (CEC) Bella Italia, en un contexto marcado por la incertidumbre que generó la noticia de su eventual cierre. Los y las autoras comparten reflexiones sobre la creación colectiva de un podcast, junto con los y las estudiantes del centro, que refleja una memoria pedagógica del CEC. Desde una perspectiva situada, aportan una interesante problematización de la construcción de tramas de

participación, la creación de conocimiento desde el lugar de investigador participante y dan cuenta de un proceso que, lejos de proponer una metodología y espacios prefijados, se van componiendo desde el diálogo entre los actores y la reflexión colectiva. El recorrido propuesto nos brinda miradas que nutren el análisis sobre los procesos socioeducativos y la extensión crítica.

Asimismo, el artículo de Mauricio Ramos, Camila Ramírez, Irene Porzio, Laura Menchaca, Osvaldo Leite, María Noel Flain y Lucía Bruce, «Disfrutar es algo serio», plantea un conjunto de análisis y reflexiones producidas en el marco del proyecto de extensión Villa Sonora, desarrollado por docentes del Instituto de Música de Facultad de Artes de la Udelar en el PIM. Los y las autoras profundizan en los fundamentos de su propuesta metodológica, planteando la idea del disfrute como motor de un proceso pedagógico que combina la improvisación, la creación, la escucha y la interpretación, en un trabajo grupal que promueve una experiencia sensible, vivencial y cognitiva que posibilita un acercamiento integral a la música.

Asimismo, otro de los escritos que permite indagar en la dimensión de las prácticas integrales en el marco de un programa integral es el de Kail Márquez García y Andrea Giménez Guillen, «Conceptualización de la práctica docente integral con la comunidad, en el territorio del zonal 17 de Montevideo (2020-2022)». Este realiza un recorrido por diferentes modalidades de actividades llevadas adelante por la dupla de docentes en otro de los programas territoriales que tiene la Udelar: el Programa APEX (Aprendizaje y Extensión). El período considerado está atravesado por un momento de crisis sanitaria que incidió en las formas de trabajo docente, sobre todo, en aquellos casos donde el trabajo con la comunidad es la principal función. En ese sentido, nos muestran una diversidad de actividades integrales que desarrollan destacando, por un lado, la forma de insertarse y modalidad de cursada de los y las estudiantes de los diferentes servicios universitarios y, por el otro, la referencia a temáticas y formas de participación comunitaria variadas. Estas particularidades enriquecen el quehacer integral del equipo docente, que repercute positivamente en los y las estudiantes que transitan por estas experiencias y que han permitido desarrollar estrategias propias para potenciar la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes.

El artículo de Alvaro Silva Muñoz, Farah Chalup, María Eugenia García, Micaela González, Natali Marta, Jimena Pérez, María Pía Viera, Marcia Lezcano, «Aprendizaje, planificación educativa y territorio: un espacio de formación integral en diálogo con las parentalidades en la adolescencia», relata la experiencia en el EFI «Aprendizaje, planificación educativa y territorio: retroalimentación para un proyecto educativo a través de los aprendizajes de las jóvenes que participaron de su trayectoria». Los y las autoras comparten algunos ejes de las prácticas que allí se desarrollaron y que supusieron el trabajo con jóvenes, educadores y profesionales de Casa Lunas, un centro de atención a adolescentes madres y padres con sus hijos e hijas, ubicado en el barrio Jardines del Hipódromo de la ciudad de Montevideo.

Asimismo, la indagación que realiza Gianella Turnes, «Aprendizajes en el territorio: lo conocido, lo nuevo y lo socialmente necesario», también recupera la experiencia pedagógica transitada en el Espacio de Formación Integral «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas». En ese sentido, nos plantea una sugerente problematización en torno a las formas pedagógicas que adquieren los EFI, los desafíos y potencialidades para pensar la formación de los y las estudiantes y la propia formación docente, y los diálogos posibles con otras y otros actores sociales e institucionales que son parte de la propuesta, a partir de problematizar sobre la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país.

En ese mismo sentido va también el artículo de Luz Jennifer Reyes Perlas, Camila Ruiz Vizcarra, María Noelia Silva Riet Correa y Leonidas Raquel Vizcarra Brizueña «Espacio cultural El Nido: génesis y gestión de una experiencia pedagógica que se construye en tensión entre las lógicas hegemónicas y los futuros posibles», que también nos acerca a la experiencia transitada por estudiantes en dos EFI. Se destaca la dimensión territorial y subjetiva para indagar en la experiencia del espacio cultural El Nido y se problematiza en torno a la concepción de la pedagogía social. A través de un abordaje metodológico cualitativo e indagando sobre la historicidad y caracterización del colectivo, el artículo reflexiona sobre la dimensión de la participación comunitaria, la construcción de la identidad colectiva, las formas organizativas que se despliegan, y la dimensión pedagógica que adquiere este espacio comunitario en tanto práctica educativa. Por ello nos aporta una mirada interesante para pensar en la potencialidad de los entramados comunitarios que se construyen y funcionan como espacios pedagógicos, donde el compartir saberes y proyectos comunes se hace posible.

Otro de los escritos que incorpora la experiencia de tránsito por un EFI es el de María Rosa Corral, Malena Damián, Lucila Guerra y Camila Piñeiro, «Abriendo camino a la educación física en el primer nivel de atención. Un recorrido por el Espacio de Formación Integral Estrategias Interdisciplinarias para la Producción de Salud. Un camino posible», donde se llevó adelante una propuesta de intervención en la Policlínica San Lorenzo, ubicada en el Cerrito de la Victoria (Montevideo). A partir de indagar en el propio devenir del EFI, como propuesta teórica, metodológica y epistemológica, se busca contribuir y problematizar en torno a la relación entre educación física y salud, a través de un abordaje interdisciplinario e intersectorial. Para ello, indagan por un lado en la articulación entre la salud colectiva y la producción de salud, y por otro lado, en las prácticas corporales, cuestionando el modelo hegemónico de salud. Así, se piensa la salud como proceso, reconociendo las múltiples determinaciones, estructurales, coyunturales, históricas, sociales y subjetivas, que inciden en ella, y anclada en sujetos concretos. El trayecto formativo que propone el EFI les permite también indagar en las relaciones que se establecen entre la universidad y otros actores sociales e institucionales, a través de proponer dispositivos de

abordaje interdisciplinarios donde prevalece el diálogo y se prioriza la relación entre práctica y teoría.

Asimismo, las contribuciones que han realizado docentes e investigadores de Argentina, Bolivia y México nos han permitido ampliar nuestro horizonte en relación con la articulación entre educación, territorio y comunidad.

En ese sentido, el artículo de Marcela Gómez Sollano, Beatriz Cadena Hernández y Christian Aarón Cruz Cruz, «Educación, comunidad y universidad», comparte un recorrido por las bases conceptuales y metodológicas que orientan al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y una sistematización del proyecto político pedagógico de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), una experiencia alternativa, popular y comunitaria de educación superior indígena que se desarrolla en el estado mexicano de Guerrero. El proyecto de la Unisur redefine los supuestos epistemológicos desde los que tradicionalmente se sostienen la producción de conocimiento, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación universidad-comunidad. Además, se conforma como un espacio plural e intercultural que crea y recrea las memorias e identidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes de México. Parte de un compromiso comunitario y ambiental y del pleno derecho a la educación superior de quienes han sido históricamente relegados de su ejercicio. A contracorriente de una formación universitaria que jerarquiza la lógica meritocrática y de la creciente mercantilización de la educación y de la vida, la Unisur promueve un proyecto ligado a la construcción de lo común y de tejidos de solidaridad. El texto recupera voces y vivencias de estudiantes y actores involucrados, da cuenta de algunas dificultades que atraviesa el proceso y recupera la potencia pedagógico-política de la experiencia, constituyendo un valioso aporte a la reflexión comprometida y situada de las alternativas pedagógicas de Nuestra América.

Asimismo, el apartado de Florencia Faierman, «La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria», nos muestra un análisis conceptual del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) como un dispositivo que tiene la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires para curricularizar la extensión. El artículo hace un recorrido de cómo se constituyó este programa en una práctica de extensión innovadora. La autora lo describe como un dispositivo que tiene en su potencialidad convertirse en una alternativa pedagógica universitaria y lo compara con otro modelo de curricularización de la extensión denominado Aprendizaje-Servicio Solidario. El análisis parte de las dimensiones y categorías desarrolladas por el grupo APPEAL, para incorporar otras dos categorías propias del dispositivo PST que permiten mejorarlo, y abonar la discusión sobre la curricularización de la extensión en otras universidades latinoamericanas.

Por su parte, la indagación de Liz Hamui-Sutton, titulada «Sentidos y prácticas de la Educación Médica Continua», nos trae la perspectiva de las alternativas pedagógicas para abordar el tema de la Educación Médica Continua (EMC) también en

México. La autora analiza las formas en que este dispositivo procura generar espacios de formación, actualización y aplicación de innovaciones científicas del campo de la medicina, a través de programas académicos, diseños curriculares y actividades didácticas, así como su evaluación y acreditación. El trabajo pone el foco en las prácticas médicas relacionadas con la extensión universitaria. La mirada de la autora abarca también el tema del sujeto pedagógico, en este caso con respecto a los médicos graduados que participan del programa.

Finalmente, el artículo de Weimar Giovanni Iño Daza, «Educación superior en territorios rurales en Bolivia: el programa Gestión Socio Cultural Comunitario de la Universidad Mayor de San Andrés», nos permite conocer una experiencia de desconcentración universitaria de la universidad boliviana. El artículo describe las características de esta política de democratización universitaria, en particular en relación con la población rural de Bolivia, para luego focalizarse en el programa de Gestión Socio Cultural Comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés, sintetizando sus antecedentes y sus fundamentos pedagógicos, que se nutren de la pedagogía del territorio, la identidad y la memoria biocultural, y el desarrollo local sustentado en una revalorización de saberes ancestrales.

Este dossier es el resultado de un proceso de cinco años de encuentros entre docentes, estudiantes y actores sociales e institucionales. Invitamos a leer las reflexiones que aportan los y las autoras, y que creemos siguen enriqueciendo el campo de los estudios de la educación y la extensión universitaria, desde el diálogo de saberes y la perspectiva integral.

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

Anabela Paleso¹

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

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

Resumen

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

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

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

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

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

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

Resumo

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

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

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

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

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

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

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

Preâmbulo³

«Se dedica»:⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

«Se dirige»:

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

The Hanged Man



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desordenando los límites: territorio como categoría ontoepistémica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Territorio(s) y procesos democratizadores feministas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

bell hooks (2020) nos dice:

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

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

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

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

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



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

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

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

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

A modo de cierre; un nuevo punto de partida

Desordenando y sembrando utopías. Si perdemos la esperanza, morimos

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

Freire (2019)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si perdemos la esperanza de tejer otros modos, morimos.

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Una sistematización del Espacio de Formación Integral Prácticas Lúdicas y Artísticas en Punta de Rieles 2022

Mayra Azambuya¹, Federico Martín Guillén², Luciana Mainero³, Romina Riera⁴, José Sciandro⁵

Recibido: 15/04/2023; Aceptado: 9/06/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.4>

Resumen

Este artículo presenta una sistematización de la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA), la cual se desarrolla en la unidad penitenciaria n.º 6, Punta de Rieles, durante el período de agosto a diciembre de 2022.

Desde el EFI PLA, se le propone al EFI Pedagogía, Política y Territorio (PPT) participar de su propuesta para llevar adelante una sistematización de la experiencia. De esta manera, nos posicionamos desde un espacio de experimentación pedagógico en torno al EFI PLA, para problematizar las formas de enseñar y aprender, así como para indagar qué saberes se ponen en juego y de qué manera.

La experiencia fue llevada adelante por un grupo de cinco estudiantes provenientes de distintas formaciones universitarias, participantes de la quinta edición del EFI PPT. Este curso es organizado por el Núcleo de Intervención e Investigación en Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano y por el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Durante dicho período, acompañados por dos docentes, comenzamos a intervenir en la propuesta obteniendo, a través de la observación participante, entrevistas y diversos elementos que posibilitaron el análisis de la experiencia del EFI PLA.

-
- 1 Instituto Superior de Educación Física, Udelar. may.azambuya@gmail.com
 - 2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. fguillentamiel@gmail.com
 - 3 Facultad de Psicología, Udelar. lucianamainero16@gmail.com
 - 4 Instituto de Formación en Educación Social, CFE. romi15798@gmail.com
 - 5 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. pepesciandro20@gmail.com

A través de este trabajo, buscamos dar cuenta de las relaciones de participación de quienes son parte del EFI PLA; visibilizar la circulación, la producción y el diálogo de saberes. Por otra parte, intentamos reflexionar y problematizar acerca de las formas de enseñar y aprender, desde el vínculo con la interdisciplina.

Palabras clave: privación de libertad, educación, diálogo de saberes

Resumo

Este artigo apresenta uma sistematização da experiência do Espaço Integral de Formação (EFI) Práticas Lúdicas e Artísticas (PLA), que acontece na unidade penitenciária nº 6, Punta de Rieles, durante o período de agosto a dezembro de 2022.

A partir do EFI PLA, propõe-se ao efi Pedagogia, Política e Território (PPT) participar de sua proposta de realizar uma sistematização da experiência. Dessa forma, nos posicionamos a partir de um espaço de experimentação pedagógica em torno do EFI PLA, para problematizar os modos de ensinar e aprender, bem como para investigar quais saberes são colocados em jogo e de que forma.

A experiência foi realizada por um grupo de cinco estudantes de diferentes formações universitárias, participantes da quinta edição do EFI PPT. Este curso é organizado pelo Centro de Intervenção e Investigação em Educação e Território do Programa Integral Metropolitano e pelo Departamento de Pedagogia, Política e Sociedade do Instituto de Educação da Faculdade de Letras e Ciências da Educação da Universidade da República.

Nesse período, acompanhados por dois professores, começamos a intervir na proposta, obtendo, por meio da observação participante, entrevistas e diversos elementos que possibilitaram a análise da experiência do EFI PLA

Através deste trabalho buscamos dar conta das relações de participação daqueles que fazem parte do EFI PLA; tornar visível a circulação, a produção e o diálogo do conhecimento. Por outro lado, procuramos refletir e problematizar as formas de ensinar e aprender, a partir do vínculo com a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: privação de liberdade, educação, diálogo de saberes

Caracterización de la experiencia sistematizada

Nos proponemos desarrollar una breve contextualización de la institución carcelaria de nuestro país. Entendemos que esta acción es necesaria para comprender el territorio en el cual se están desarrollando los espacios de formación integral (EFI) Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA) y Pedagogía, Política y Territorio (PPT). A su vez, consideramos que no es posible entender la institución carcelaria si no se la comprende en el marco del proceso de reforma constante que se encuentra atravesando.

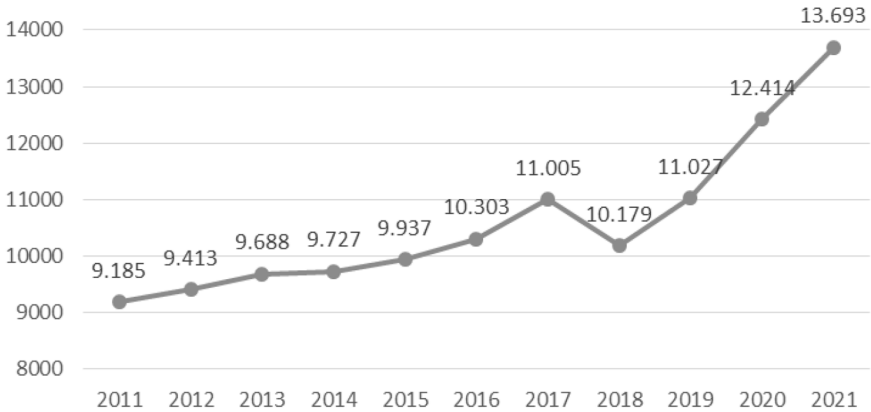
En las últimas dos décadas, el sistema penitenciario en nuestro país se ha visto cuestionado y reformado, criticado y ratificado, deconstruido y reconstruido. Es conocido como aquel territorio donde solo se puede sobrevivir y donde se vive, donde se rehabilita e inhabilita. Pocas instituciones de nuestro país presentan tantas contradicciones en sí mismas como la carcelaria. Sin embargo, estas contradicciones no son sinónimo de estancamiento. De hecho, al contrario de cómo la institución carcelaria está representada en el ideario colectivo, ha cambiado y evolucionado desde el principio de este siglo y, en gran medida, a partir del año 2010 en nuestro país.

La visita e intervención del doctor Manfred Nowak —quien realizó el informe, como relator especial de las Naciones Unidas, sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, en 2009— fue uno de los motivantes del desencadenamiento de una reforma penitenciaria.

Debido a este informe (Nowak, 2009), en el año 2010 se acordó entre todos los partidos políticos con representación parlamentaria un Documento de Consenso por el cual fue presentada la ley n.º 18.719, que dio surgimiento al Instituto Nacional de Rehabilitación y lo dotó de presupuesto.

Figura 1.

Promedio anual de personas privadas de libertad, (PPL) 2011 a 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de la información presentada por el Comisionado Parlamentario (2021)

Actualmente y a partir de la expansión del modelo punitivo del Estado, el sistema penitenciario se encuentra atravesado por el aumento exponencial (en 2020 creció en un promedio de 12,6% respecto al promedio anual de 2019 y la tendencia continuó en la primera mitad del 2021) de la población privada de libertad (Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario, 2022, p. 38).

Por otro lado, la unidad n.º 6 de Punta de Rieles es un establecimiento penitenciario que fue construido entre 1968 y 1972 y que era utilizado como centro de reclusión de presas políticas durante la dictadura cívico-militar. Este acontecimiento histórico busca ser transmitido mediante una placa que moviliza recuerdos y evoca al pasado.

Después de la dictadura, el establecimiento pasó a ser empleado como sede del Batallón Florida y como escuela de militares. Fue en el año 2010 que volvió a usarse como centro de reclusión, dada la necesidad de disminuir el hacinamiento existente y señalado por la relatoría previamente mencionada (Nowak, 2009).

Según el Informe Anual del año 2020 del Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario (2021), la unidad cuenta con un promedio mensual de 479 varones privados de libertad, manteniéndose así, como una de las pocas excepciones dentro del sistema penitenciario que no se encuentra en condiciones de hacinamiento (p. 261).

En cuanto a los datos educativos en la unidad, el informe menciona que hay un porcentaje de participación alto en ciclos de educación formal —primaria, secundaria, terciaria y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)—, lo que no resulta común en el sistema penitenciario. De hecho, con este porcentaje se sitúa entre las unidades penitenciarias mejor posicionadas en cuanto a cobertura de los ciclos educativos formales.

Estas particularidades se dan en una unidad penitenciaria que, como mencionan Burgueño Pereyra e Isach (2021), se caracteriza por la libre circulación, la autonomía y autogestión de las personas privadas de libertad, y es mencionada como una «cárcel modelo» (p. 8). Dicha libre circulación habilita que las personas privadas de libertad puedan ir a trabajar, estudiar o juntarse con otros compañeros hasta las 18 horas, ya que a partir de ahí, hasta la siguiente mañana, la circulación se limita y está prohibida fuera de las celdas.

Frente a ese contexto y producto de las demandas territoriales, surge en 2019 la propuesta del EFI PLA, que es llevado adelante por la Facultad de Artes (Fartes), el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Programa Integral Metropolitano. Como grupo del EFI PPT, buscamos realizar la sistematización del EFI PLA durante su edición 2022, en el período de agosto a diciembre.

Continuando con Burgueño Pereyra e Isach (2021), desde el EFI PLA se abordan «... las prácticas lúdicas y artísticas como prácticas culturales cuya singularidad y potencia se centra en los cuerpos y sus relaciones intersubjetivas». Son entendidas «como prácticas relacionales que integran aspectos somáticos y simbólicos». Asimismo, conllevan la experimentación de formas de acción colectiva, comprendidas como colaboraciones que trascienden la lógica individual e individualista, a la vez que contribuyen al intercambio cultural (p. 3). Es por eso que desde el taller se opta por esta metodología, debido a que permite la participación de los diferentes sujetos que forman parte del EFI PLA —personas privadas de libertad, estudiantes, docentes y egresados de la Universidad de la República (Udelar)— en

la formulación, experimentación y reflexión sobre y desde prácticas vivenciales en torno al cuerpo, el juego y la creación artística.

La propuesta plantea el diálogo entre los intereses de los participantes y las prácticas lúdicas y artísticas. Es así que a partir del juego, la música, el arte y la creación colectiva se va construyendo de manera conjunta el espacio del taller. Dichas instancias compartidas se perciben en clave dialógica y horizontal, lo que permite una participación activa de todos los integrantes y pone a conversar distintos saberes y conocimientos para la planificación de las actividades, donde las propuestas están en permanente movimiento y coconstrucción. Es un lugar de roles simétricos, sin jerarquías ni una estructuración lineal o predeterminada. Dadas estas características, nos referimos a este EFI como dispositivo, en el cual «... encontramos la capacidad de habitar el tiempo y el espacio y de producir nuevos pensamientos» (Cavalli Dalla Rizza, 2020, p. 2).

Al hallarnos en un territorio en el cual son las personas privadas de libertad quienes van eligiendo en cuáles propuestas participar, entendemos que el EFI PLA tenía un desafío en cuanto a qué se proponía allí. Pero, desde el comienzo, se pudo apreciar cómo, desde su lugar, habilitaban un espacio de escucha activa que invitaba al intercambio entre los participantes. Se generaba así un momento, dentro del habitar de la unidad, en el que las personas privadas de libertad encontraban una cierta horizontalidad; se lograba difuminar en ese tiempo la distinción entre quienes se encontraban adentro y quienes veníamos del afuera. Nos encontramos entre iguales, pero sin por ello, perder nuestras particularidades de estudiantes que aportan al intercambio de saberes.

Acercamiento a la propuesta de sistematización

Objetivos

Al momento de llevar adelante la sistematización, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Generar un registro y reflexión sobre la experiencia del EFI PLA, llevado a cabo en la unidad penitenciaria n.º 6 de Punta de Rieles en el año 2022, en el período de agosto a diciembre.

Objetivos específicos con relación al Espacio de Formación Integral Prácticas Lúdicas y Artísticas:

- observar tanto las relaciones entre los sujetos que integran el taller como las formas de participación;
- visibilizar la circulación, la producción y el diálogo de saberes;
- problematizar y reflexionar acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje.

Objeto de sistematización

El EFI PLA se desarrolló en la unidad penitenciaria n.º 6 de Punta de Rieles. Su propuesta consistió en un taller semanal (jueves en la mañana) que tuvo como lugar de encuentro el gimnasio polideportivo de la unidad. En él participaron de manera voluntaria personas privadas de libertad (algunos de ellos, estudiantes de educación media y superior), estudiantes y docentes universitarios de distintos servicios (ISEF, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Fartes, Instituto de Formación en Educación Social), cuyos roles fueron conformando el entramado colectivo.

Ejes

Para llevar adelante el trabajo, fue necesario definir los ejes que guiaron el análisis y la reflexión. Estos fueron la *participación* y *diálogo de saberes*. Dichos ejes fueron pensados conceptualmente a través de lo traído por Burgueño Pereyra, Caldeiro Branda e Isach (2020)—quienes en su trabajo ya abordaban la práctica llevada a cabo por el EFI PLA en la unidad n.º 6, Punta de Rieles—, así como a través de los aportes de Cavalli Dalla Rizza (2020) en torno a los sujetos y sus saberes y las formas de estar y ser en conjunto para que sea posible un diálogo de saberes.

Participación

En este eje, interesó prestar atención a las formas de participación en el espacio del EFI PLA. Para ello, observamos los distintos roles que aparecían y de qué manera interactuaban.

Desde lo mencionado por Burgueño Pereyra et al. (2020), tomamos la idea de que la participación activa de los cuerpos, desde su hacer-decir-pensar en los espacios creativos artísticos y lúdicos, puede contribuir a experimentar formas de acción colectiva y llevar a que se entiendan como colaboraciones en las cuales las lógicas individual e individualista trasciendan. Esto habilita el espacio para que las diferencias se encuentren, lo que posibilita que allí pueda surgir algo en común. Para ello, se intercambia, se discute y se decide en conjunto, teniendo en cuenta que igualmente existen

algunas disposiciones adquiridas o *habitus*⁶ (Burgueño Pereyra et al., 2020), pero abiertas a otras maneras de pensar, hacer, sentir, decir con y entre quienes participan.

Diálogo de saberes

A través de este eje, se buscó identificar y analizar las maneras en las que se articularon, relacionaron, circularon y produjeron los saberes en el espacio del EFI PLA.

Al entender «... que la realidad se manifiesta como compleja e indisciplinada con problemáticas que responden a múltiples fenómenos y causalidades, se requiere de diversas miradas disciplinarias para abordarla en su integralidad» (Burgueño Pereyra et al., 2020, p. 160) y surge la necesidad de que se produzcan intercambios entre las diversas personas que conforman el taller. Entran en juego, entonces, la idea de sujeto político y, como tal, la de participación. Esta participación es necesaria para que sea posible el intercambio cultural y la producción de nuevos conocimientos. De este modo, se da un espacio, en y desde las diferencias de quienes participan, que lleva a un diálogo de saberes con posibilidad de derivar a cambios en la realidad.

Esto último va de la mano con la idea de ecología de los saberes (De Sousa Santos, 2015), en la que se busca reconocer la pluralidad de conocimientos heterogéneos e incidir en las relaciones de los conocimientos y las jerarquías con los poderes que son generados entre ellos. Es así que, como nos plantea Cavalli Dalla Rizza (2020), «... el diálogo de saberes implica una disposición (en tanto posición) horizontal y bidireccional que permite la construcción colectiva entre saberes diversos y sobre todo se trata de una experiencia colectiva de creación» (p. 3).

Metodología utilizada para la sistematización

En primer lugar, consideramos relevante presentarnos como grupo de sistematización. Lo conformamos cinco estudiantes de diversas disciplinas: Licenciatura en Educación Física (ISEF), Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología), Licenciatura en Ciencias Antropológicas y Licenciatura en Educación (ambas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), carrera Educador Social (Instituto de Formación en Educación Social).

La metodología utilizada para la realización del trabajo es de carácter cualitativo. Con esta, aspiramos a comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes

6 *Habitus* como aquellos «... sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta» (Bourdieu citado en Burgueño Pereyra et al., 2020, p. 86).

formas y aspectos (Batthyány y Cabrera, 2011). Respecto al período agosto-diciembre de 2022, participamos del espacio realizando registros a través de nuestra observación participante en todos los encuentros, entrevistas, fotografías, bitácoras personales, bitácoras colectivas actualizadas semana a semana por los participantes del EFI.

Por otra parte, para conocer lo sucedido en la primera mitad del semestre, optamos por la realización de una entrevista a parte del equipo docente del EFI PLA.

También tomamos en cuenta el enfoque etnográfico, el cual implica un método que sirve para hacer trabajo de campo, a la vez que responde a «una perspectiva (epistemológica) con relación a la producción de conocimiento, traducida en un método que atraviesa todo el proceso y no únicamente la etapa de trabajo de campo» (Fasano, 2019). Entendemos importante, para continuar, realizar la aclaración de que para llevar adelante la sistematización no se realizó una investigación etnográfica, sino que tomamos en cuenta su perspectiva y técnicas.

La principal estrategia metodológica a implementar fue la observación participante, la cual permite percibir dentro de lo posible «la experiencia “en los zapatos del otro”» (Guber y Rosato, 1989, p. 60). Mientras que, el registro etnográfico es la principal herramienta para acompañar esta metodología.

Por otro lado, la entrevista abierta (también utilizada) permite seguir al informante en su propia línea de pensamiento y en sus asociaciones; por medio de ella, se puede ejercer la habilidad de profundizar en los temas referidos por el investigador, respetando siempre sus términos y prioridades. Mediante la técnica de la entrevista, se convoca a las personas que se encuentran implicadas en el tema, buscando dar un espacio en el cual se las aliente a que se puedan expresar y explayar espontáneamente (Sánchez Gómez, 2015).

Asimismo, la modalidad *taller* de los encuentros ofició como

... 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).

Plan de acción

Como venimos mencionando, en la metodología utilizada, la observación participante fue clave para experimentar la propuesta y sus lógicas, a la vez que desde nuestras experiencias generamos insumos con los cuales fuimos reflexionando.

A través de la observación participante, fuimos tomando nota de lo que iba sucediendo en los encuentros, al mismo tiempo que éramos partícipes de las propuestas. Esto llevaba a que en diferentes oportunidades ocupáramos diversos

roles como los de planificar un encuentro, realizar la bitácora de lo sucedido en algún día de taller, encargarnos de llevar algún material que se necesitara.

Entendemos que mediante esta metodología se puede obtener mucha información; de todas formas, el encuentro con las demás personas que participaban del espacio era necesario para saber qué tenían para decir al respecto. Es así que optamos por la realización de entrevistas, por un lado, a participantes privados de libertad (PPL) y, por otro, al equipo docente. A su vez, se formuló una encuesta en la que los participantes no privados de libertad nos dieron su opinión.

Fueron cinco las entrevistas realizadas a los participantes privados de libertad, en el correr de un mismo día. Mientras se iba desarrollando la propuesta de ese día, fuimos llamando de a uno a los participantes y, en un espacio más apartado del lugar donde sucedía la actividad, llevamos adelante las preguntas.

Por otra parte, se entrevistó al equipo docente de manera virtual, debido a las dificultades para coordinar instancias presenciales entre todos los miembros del equipo.

Las encuestas realizadas a los participantes del EFI que no estaban privados de libertad fueron llevadas a cabo mediante un formulario web, a causa de los tiempos con los que contábamos. De los formularios, obtuvimos las respuestas de dos personas. A pesar de haber sido pocas, se trató de información interesante, al igual que lo mencionado por las personas privadas de libertad y el equipo docente.

Cabe mencionar que, para proceder con el análisis de la experiencia, se tomaron en cuenta los registros obtenidos a partir de la observación participante y se decidió seleccionar ciertas escenas vivenciadas por diferentes miembros del equipo de sistematización mientras participaban en el EFI PLA. Por otro lado, se tomaron elementos de las entrevistas a los participantes privados de libertad, al equipo docente y a los estudiantes universitarios a través de formularios de respuesta, para componer el entramado narrativo. Fue así que a partir de nuestros objetivos y de la información obtenida fuimos detectando los siguientes ejes como relevantes para comprender la experiencia del EFI PLA.

Análisis de la experiencia

Ingreso a campo

Como grupo que debía sistematizar la experiencia de los talleres, así como participar activamente de estos, el primer ingreso a la cárcel (para aquellos primerizos en el taller PLA) no solo provocó cierta incertidumbre, sino también una cuota de nerviosismo. La ansiedad, tanto por conocer el espacio y a aquellas personas con las que íbamos a estar compartiendo las mañanas de los jueves como

por experimentar actividades, era cada vez mayor a medida que se acercaba el momento del primer ingreso a campo.

Cada uno de nosotros estudia algo distinto, pero todos, por razones que varían, elegimos participar de este espacio de extensión. Veníamos de compartir un semestre de clases teóricas y ahora llegaba el momento tan esperado de salir del aula y relacionarnos con el campo de trabajo, poniendo en práctica lo aprendido en una experiencia que para muchos de nosotros era nueva, desafiante. Por suerte, en nuestro grupo teníamos una compañera que desde hacía un tiempo venía trabajando en el taller, lo que nos permitía evacuar algunas dudas para calmar esos nervios.

Sin dudas, los prejuicios sobre las personas que habitan las instituciones penitenciarias estaban presentes en nuestros pensamientos; eran las charlas grupales, previas a la primera experiencia, las que producían un efecto tranquilizador en nosotros: nos preguntábamos cómo iba ser la relación con las personas privadas de libertad, pero, sobre todo, con los funcionarios penitenciarios a la hora de ingresar a la cárcel. A su vez, la idea de participar de talleres artísticos y lúdicos implicaba para algunos de nosotros un desafío, dado que eran prácticas corporales a las que no todos estábamos acostumbrados. Pero todos esos temores fueron mermando a partir de la primera participación en el espacio.

Conforme lo señalan Guber y Rosato (1989), el investigador debe recorrer cierto proceso por el cual logra «desnaturalizar» su tema de interés planteado desde el sentido común y transformarlo en un tema de investigación con fines de innovar en el conocimiento de un asunto. Para lograr esta «desnaturalización» desde la etnografía, se requiere una profunda elaboración; si se pretende plantear un problema de investigación que agregue conocimientos y no que reitere prejuicios sociales, se debe transitar desde la propuesta inicial presentada a nivel empírico hasta el problema teórico expresado en términos teóricos.

En la mañana del jueves 1.º de septiembre, aconteció el primer encuentro en la unidad; para nuestra sorpresa, el ingreso no supuso una requisa exhaustiva. Si bien con el transcurso de los talleres pudimos notar, alguna vez, cierta resistencia hacia el grupo —considerado de extraños, visto desde la óptica de la policía—, al provenir de la universidad, el trato era completamente distinto al que recibían los familiares y allegados en los días de visitas, quienes debían esperar y someterse a cacheos mucho más invasivos. Era la primera vez que nos veíamos en persona con la totalidad de los compañeros con los que desde la Universidad participaríamos en los talleres. Era también la primera vez que el EFI PLA contaba con tantos participantes.

Una vez superados los controles para poder ingresar, nos dirigimos en grupo al polideportivo, una cancha de fútbol y básquet techada donde se llevarían a cabo muchas veces las actividades del taller, el cual sería compartido con otras personas que allí hacían ejercicios y socializaban. Una vez allí, se sumaron los compañeros privados de libertad que participaban del EFI, ellos también se sorprendieron de ver tanta gente.

La primera actividad programada consistió en hacer una ronda de presentación alrededor de un parlante y mediante un celular conectado; esta presentación se hizo a través de preguntas que uno de los integrantes del grupo hacía a todos los demás en forma individual, simulando una especie de reportaje a quienes formábamos la ronda. El círculo supone una forma de disposición en el espacio en la que las jerarquías desaparecen o van variando. Todos nos vemos las caras y nos escuchamos, por tanto, el círculo da cuenta de la horizontalidad del espacio-tiempo que permite el taller, así como del intercambio de conocimientos y roles que acontece en la ronda (Cano, 2012).

Esta primera actividad sirvió para romper el hielo y empezar a conocernos. Cada uno transmitía alguna cuestión personal; también nos reíamos por la manera en la que se había planteado la actividad, totalmente desestructurada, lo que permitió a aquellos menos tímidos a empezar a jugar con las preguntas y respuestas. Se logró generar cierta confianza que con el tiempo se iría incrementando. Consideramos relevante esta experiencia, ya que cualquier intercambio puede implicar un aprendizaje del otro, y viceversa. Cualquier hecho cotidiano es digno de registrarse y analizarse (Guber, 2004). Como no nos conocíamos, esta primera técnica de presentación no implicó una exposición personal alta (ya que la confianza todavía no existía) y, en cambio, giró en torno a preguntas poco invasivas.

Llegando al final de este primer encuentro, se dispuso un papelógrafo: el cual, desde el equipo docente del EFI PLA, fue presentado como *Bebé*. La consigna fue que el que lo deseara escribiera un mensaje sobre las expectativas que tenía sobre taller; luego se prosiguió llenando los espacios en blanco con respuestas a lo ya escrito o con símbolos y palabras que representaran lo que sentía cada uno respecto al momento vivido. Para dar cierre, nos dispusimos en ronda y, como iba a ser común en el resto de los encuentros siempre que tuviéramos tiempo, planificamos las actividades para la próxima reunión. Todos podían aportar ideas que se escribían en el papelógrafo; también se intercambió acerca de cómo nos habíamos sentido en esta instancia.

De esa forma, cumplimos con la premisa aconsejada por Cano (2012):

Tanto para la creación y producción realizada, así como para la percepción colectiva de la misma, es importante que cada taller tenga un cierre en el cual recapitular, repasar acuerdos, objetivar aprendizajes, dar cuenta del proceso, y vivenciar las transformaciones operadas dando cuenta de un proceso de acumulación (p. 45).

A la salida de la unidad, volviendo en la camioneta de la Udelar, se percibían sensaciones encontradas: si bien la experiencia había sido gratificante, según las charlas que manteníamos, nos percatamos de que, a pesar de la buena experiencia al compartir y conocer a nuestros compañeros de la unidad, dicha relación representaba una clara asimetría entre nuestra situación (volvíamos a nuestras casas y a nuestras actividades cotidianas) y la de las personas privadas de libertad, que se quedaban allí encerradas. Esto marcaba una dicotomía que aparecería durante el resto de los encuentros: siempre seríamos *los de adentro* y *los de afuera*.

Horizontalidad y relaciones de poder

Estos sentimientos que algunos compañeros compartimos en el camino de vuelta desde la unidad nos llevaron a pensar en la reflexividad necesaria para intentar comprender a quienes comparten el espacio de taller con nosotros y están privados de libertad. Este intercambio nos sirvió para entender que *comprender* implica vulnerabilidad y que la relación etnográfica no puede sustentarse únicamente en la razón, es necesario promover la comunicación para lo cual es vital la compasión (Rostagnol, 2019).

Quienes veníamos *de afuera* a participar de los talleres éramos, casi en su totalidad, jóvenes estudiantes de nivel terciario, de posiciones socioeconómicas de clase media; en contraposición a *los de adentro*, que eran personas en situación de encierro y que, en su mayoría, poseían un capital económico y cultural menor (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975). Ello implicaba, de por sí, una relación asimétrica que —aunque fuera indeseada— era necesario considerar; sobre todo, teniendo en cuenta que a nosotros, encargados de la sistematización, nos correspondía una mayor reflexividad para reproducir lo menos posible las relaciones de dominación producto de las desigualdades de poder que existen en las relaciones humanas.

En uno de los cierres de los encuentros, un participante privado de libertad propuso un juego para que nos pudiéramos conocer más entre quienes participábamos. Esta propuesta generó una mayor confianza entre todos en tanto quedaron al descubierto rasgos de la personalidad de cada uno, con un grado significativo de sinceridad y empatía.

La demanda de este conocimiento mutuo vino de las personas privadas de libertad, que asumieron una actitud activa en cuanto a su interés en conocernos a nosotros como objeto de curiosidad y análisis de su parte; así, pasamos de ser investigadores a investigados por *los de adentro*.

La relatoría de lo sucedido, en este caso, recayó sobre nosotros, que éramos quienes interpretaríamos y elaboraríamos la versión final del relato. La autoría conlleva cierta potestad, y esta potestad demanda ser responsables y precavidos para no hacerles daño a quienes participan de la investigación. Al representarlos, se lo debe hacer con respeto y destacando su agencia (Rostagnol, 2019).

Dicho esto, nos centraremos en el análisis de las actividades de taller desarrolladas en la unidad. Para ello, haremos especial énfasis en algunas tareas que nosotros consideramos más relevantes para nuestra investigación y en aquellas que surgieron a partir de las entrevistas realizadas con los participantes.

Motivaciones y formas de participación

De las entrevistas y la observación participante, emergieron como causas o motivos de participación, además de la redención de pena, las siguientes:

Muchas personas privadas de libertad estudian como una forma de aprovechar el tiempo de detención y por ser un modo de reducción del período de condena; el hecho de ser estudiantes implica que el curso genera, además, créditos para su carrera como educandos, así lo explicitó uno de los entrevistados. Él también lo ve como una forma de interactuar físicamente con personas diferentes a sus compañeros de prisión, con los cuales no se identifica.

Otros lo ven como un escape a la rutina diaria de la vida carcelaria; es una distracción, una diversión, algo diferente, como también dijo uno de los entrevistados PPL. Todos los participantes se ven a sí mismos como personas con expectativas distintas a las de *los otros*, que se quedan en las barracas. «Es un cambio de entorno», dicen algunos; esa es su motivación, la pasan bien y se entretienen.

A algunos, las actividades lúdicas del taller los conectan con etapas pasadas de sus vidas, épocas de una adolescencia que se recrea con nostalgia de un tiempo mejor, muy diferente a su realidad actual. Para aquellos que tienen hijos, el aprendizaje de los juegos es visto como una expectativa de un nuevo relacionamiento con ellos, a futuro, cuando puedan volver a convivir en libertad. Los talleres cumplen una función y satisfacen necesidades simbólicas y prácticas que ayudan a los reclusos.

Asimismo, retomando aquella idea de quienes venimos de afuera, nos encontramos con las respuestas de los participantes no privados de libertad, que traen como motivación poder aproximarse al trabajo con personas privadas de libertad. En dicha aproximación, se encontraron con la necesidad de atravesar diferentes actividades que les posibilitaron conocer capacidades y limitantes en su participación al estar la corporalidad presente.

Como nos traen Burgueño Pereyra et al. (2020), «... la percepción y la reflexión suceden en y desde la acción de los cuerpos que componen relaciones y crean modos de organización, sentidos y convivencias a través de lo lúdico y la creación artística» (p. 166). De modo que una participación activa del cuerpo es necesaria desde su hacer, decir y pensar en relación con el tiempo y espacio en el que se encuentre.

La cometa como un símbolo

A través del papelógrafo, nos encontramos con un tercer momento de cierre y reflexión colectiva (Burgueño Pereyra et al., 2020). Ese momento nos trae a lo que mencionan Rodríguez y Varela (2011) en cuanto a que la educación supone vínculo, encuentro, relaciones intersubjetivas y se basa en la posibilidad de escuchar y de ser escuchados; por lo que el respeto por las diferencias y la inclusión del otro es imprescindible para la construcción de un saber.

En uno de los intercambios durante el cierre, se presentó la posibilidad de construir cometas. El 3 de noviembre se materializó dicha propuesta. Se trató de un día en el que hubo una gran concurrencia y participación por parte de las personas privadas

de libertad, algo que llamó la atención, porque por lo general asistían las mismas personas. Asimismo, ese día se había realizado una recorrida por la cárcel para colocar cartulinas, hechas en el propio espacio, como forma de invitación a sumarse a la propuesta.

Solíamos desarrollar las actividades dentro del polideportivo, ya que comúnmente los días eran nublados y frescos, pero ese día habilitaba la oportunidad de encontrarnos afuera, lo que permitió llevar adelante la construcción de cometas. Ese *estar afuera* probablemente haya tenido influencia en que se sumaran más personas a la actividad. De las personas que se integraban, muchas habían hecho en algún momento alguna cometa, por lo que transmitían de qué manera se tenía que hacer para que remontara.

Al momento de remontar aquellas cometas que habían podido ser terminadas, se complejizó la tarea, en ocasiones, porque el viento era poco y no levantaban vuelo. A pesar de eso, se pudo conseguir y hacer coincidir varias al mismo tiempo. La siguiente semana, las cometas volvieron a ser el foco. Ese día se pudo observar nuevamente una gran participación. Asimismo, aparecieron personas con cometas propias que tenían ya en sus barracas.

Nos encontramos así frente a una de las principales ideas que plantea la Universidad de la República (2010) en relación con la extensión. Esta supone un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados entre las figuras de educador y de educando, ya que todas las personas pueden aprender y enseñar. Involucra un procedimiento en el que se contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Cavalli Dalla Rizza (2020), por medio de diversos autores, menciona cómo el saber responde a un conjunto de enunciados y visibilidades respecto de algo en una época dada. Esto implica poner en acción prácticas discursivas. Esa acción puede ser vista desde la perspectiva de Arendt. Bárcena y Mèlich (2000) explican que la autora entiende a esta como la actividad en la cual uno muestra quién es (su propia identidad) a los demás, a través de actos y discursos.

Finalmente, cabe destacar la idea que trae Charlot (2006) en cuanto a que no hay saber sin relación con el saber, por lo tanto, no hay saber en lo abstracto. Interesa la relación que cada uno tiene con el saber y, en consecuencia, la relación que se establece con el mundo y los otros.

Esto último va de la mano con la idea de ecología de los saberes de De Sousa Santos (2015), porque esta busca reconocer la pluralidad de conocimientos heterogéneos, por lo que incide en las relaciones entre los conocimientos y las jerarquías con los poderes que son generados entre ellos. Se producen así relaciones horizontales que desafían a aquellas «... jerarquías universales y abstractas y los poderes que, a través de ellas, han sido naturalizados por la historia» (De Sousa Santos, 2015, p. 117). Se da espacio para que la ignorancia aparezca.

Al finalizar este día, así como la jornada anterior, hubo personas privadas de libertad pidieron quedarse con alguna de las cometas hechas para entregar a sus familiares. De esa forma lo manifestó un entrevistado PPL, y también nos contó que, a través de los diversos juegos que se llevaron a cabo en el espacio, podría el día de mañana proponérselo a sus hijos. Esto nos llevó a pensar en lo que traen Puiggrós y Gómez Sollano (2009) en torno a los saberes socialmente productivos. Estos son saberes que requieren ser vividos como significativos, valiosos, necesarios por quienes se encuentren en las prácticas pedagógicas durante el vínculo dialógico. Para este participante, estos saberes diversos adquieren un valor significativo, ya que le posibilitan la aplicación en su cotidiano.

Al entender cómo se continúa aprendiendo, surge la conceptualización de educación a lo largo de la vida, tomando como punto de partida que la educación responde a un derecho humano fundamental y bien público. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007) toma la idea de Savater en cuanto a que el ser humano es un ser inconcluso, por lo que necesita permanentemente de la educación para desarrollarse en plenitud.

Respecto al derecho a la cultura en cárceles, Rivero (2016) toma la idea de Susan McDade en cuanto a que, el derecho a la cultura en cárceles, es un elemento de integración social que provee un sentido de pertenencia, lo que ayuda a pensar y a expresarse libremente. En consecuencia, que se habiliten prácticas culturales en contextos de encierro es una forma de mantener vivos los vínculos entre personas privadas de libertad y el resto de la sociedad.

El asunto del derecho surgió también en el intercambio con el equipo docente; se mencionó, a su vez, cómo lo lúdico y lo artístico quedan muchas veces relegados, ya que no se entienden como lo prioritario. En cambio, desde su postura, los educadores consideran que lo productivo visto desde lo útil o inútil no juega un papel central, sino, por el contrario, lo importante es habilitar un tiempo y espacio a que lo lúdico y lo artístico simplemente sucedan. A través de una de las docentes entrevistadas, traemos la siguiente frase:

... algo que nos pone en diálogo, que nos pone en comunicación, que nos habilita a practicar algo en conjunto, que produce sensibilidad, que produce subjetividad [...] vamos como..., con herramientas lúdicas y herramientas artísticas un poco a ponerlas en relación con lo que pasa.

De esta manera, se busca romper con la mirada funcional en la que se centra la perspectiva de la educación, en una reproducción de contenidos que resultan provechosos y rentables; evitando así la búsqueda de un saber que presente algún tipo de beneficio, limitando la actividad creadora de los seres humanos (Rodríguez y Varela, 2011, p. 44).

Finalizando el segundo encuentro con las cometas, se produjo una situación que nos resultó interesante y creemos que lo fue para todo el grupo humano que allí

se encontraba. Una persona privada de libertad remontaba una de las cometas realizadas ese día. Esta comenzó a tomar vuelo y empezaron a surgir pedidos por parte de otras personas privadas de libertad para que la soltara: «Que cruce para el otro lado». Eso sucedió y la cometa se comenzó a aproximar al cerco de alambre. Terminó atrapada allí, por lo que otra persona privada de libertad la fue a buscar. En esa búsqueda, se observó una resistencia por parte de la cometa, que tenía un vuelo opuesto al que esta persona buscaba. Finalmente, consiguió que esta volviera al predio y se la entregó a quien la remontaba en un inicio.

La cometa comenzó a tomar vuelo nuevamente y se dirigió a los límites de la cárcel por segunda vez.

En ese acercamiento, se dieron nuevamente las manifestaciones de que la soltara, que la dejara salir. Luego de unos segundos, la cometa fue soltada y se pudo ver cómo cruzó primero el cerco y después el muro. Se oyeron aplausos.

Pasó muy cerca de una torre de vigilancia en la cual había en ese momento un efectivo militar cumpliendo su guardia, quien observó la trayectoria de la cometa mientras emprendía su salida del predio carcelario.

Fue notorio el efecto de esta situación sobre los participantes, que la adoptaron como una escena significativa para quienes allí se encontraban. A través del «Que cruce para el otro lado», se manifestó otra vez *el adentro y el afuera*. Quedó en evidencia que aquello que entra de afuera, como son los materiales para la construcción de las cometas, puede luego salir del espacio y es posible que sea una persona privada de libertad quien, junto con sus compañeros, habilite que algo de adentro salga.

El arte presenta una condición de libertad creadora y la ausencia de cualquier determinación que no sea la del propio deseo (Rodríguez y Varela, 2011), lo que habilita este tipo de momentos en los cuales se abren nuevas posibilidades, que probablemente no se hubiesen dado si no fuera de esa manera. Asimismo, la propia escena presentó un significado simbólico de libertad —como mencionó en una de sus respuestas una participante del taller no privada de libertad, lo cual fue conversado en diferentes instancias— e implicó un valor para el EFI PLA: «Construir y volar cometas considero que tiene ese significado simbólico de libertad del que hemos hablado y lo pudimos materializar en ese momento».

Esa escena, así como todo lo que involucró la construcción de cometas, fue inmortalizada posteriormente en a través de un estencil a través con la figura de una cometa. Esto fue parte del último encuentro del EFI, en el cual, entre las distintas actividades, se propuso la intervención de remeras. En esa intervención, estuvieron presentes otras frases que son parte de los dichos de los privados de libertad. Estas fueron: «Todo tranquilo, sin alteraciones», «Lo que somos, tiene lo que sostienes» y «El juego te fuga». Supusieron experiencias que tuvieron su impacto en la persona, y dejaron allí una huella (Larrosa, 2006). Pero estas experiencias involucran lo

colectivo, y la red de relaciones habilitó a que se diera una construcción y creación colectiva de saberes (Cavalli Dalla Rizza, 2020).

Figura 2.

Remeras con las figuras de las cometas, realizadas con esténcil.



Fuente: grupo del EFI PPT, diciembre de 2022

Participación a través de lo lúdico y lo artístico

Nos encontramos con un jueves que se centró principalmente en dinámicas relacionadas con lo musical. Empezamos en dos rondas, una en el centro y otra en el exterior, girando en sentidos contrarios. Al parar, había que cumplir una consigna con la persona que se tenía enfrente. Una de las pruebas fue la de cantar un tramo de una canción que nos gustara o recordáramos. Uno de los participantes privado de libertad no se sintió lo suficientemente cómodo para sacar alguna frase de sus canciones favoritas o no le llegó ninguna en particular a la mente, lo que llevó a una compañera del grupo del EFI, que se encontraba al lado, a tomar la oportunidad para cantar una de L-Gante. Pudimos apreciar cómo, de a poco, su participación se tornaba más efusiva a raíz de la interacción anterior.

Del cuaderno de campo de un compañero se desprende la siguiente reflexión:

Posteriormente tocó la consigna de generar una minicoreografía de baile colectiva a raíz de estas canciones que habíamos cantado. Me tocó con él y lo volví a notar nervioso ante el nuevo desafío que nos tocaba. Conociendo la timidez que lo caracterizaba, recuerdo tratar de consensuar ciertos pasos a seguir en la coreografía, sin saber si realmente él estaba comprendiendo la secuencia de pasos que le quería transmitir. A todo esto, se congela por un instante y me sugiere: «¿y si mejor le agregamos más onda y le damos una vuelta así y vamos bajando?». Le pedí que me mostrara el paso y lo agregamos a la coreografía. Lo practicamos un par de veces para que no hubiera errores al momento de la ejecución y parecía estar todo pronto. Finalmente, la ejecución fue tremenda, se sintió un logro colectivo y sirvió para conocer lo abierto a la interacción y sin timidez.

Tras esta breve narración de la escena, entendemos que existen diversos aspectos que pueden ser identificados para su análisis. En primer lugar, es interesante observar cómo se dio la participación durante la jornada. La intervención de este compañero en las actividades era de carácter dinámico, dependiendo del interés en la propuesta y de la interacción con otros participantes del EFI PLA. Tal como mencionó uno de los entrevistados PPL: «Todos participan de diferentes formas, todos aportan diferentes cosas y eso es lo que está bueno. Tipo, no hay algo a seguir, es más un *como sea, como venga*». En el mismo sentido, las entrevistadas docentes sugieren y dan lugar a la participación, horizontalidad y diálogo de saberes en las siguientes expresiones, por un lado:

... como si ese ejercicio de la horizontalidad fuera más un ejercicio de poder valorar lo que cada persona desde cada lugar sabe, tiende, trae, desea, etcétera, y que cada una de esas cosas es igualmente válida en un espacio, igualmente válida, o sea, va a ser siempre distinta, pero tiene como el *eso*, igualmente válida, no sé, pensaba en eso.

Mientras que, otra de las docentes entrevistadas expresó: «... será “yo sé hacer tal cosa”, les explico a los otros, o sea, para que pueda también circular [...] el saber o lo que sea».

Así fue como el participante privado de libertad desarrolló su participación en la escena, encontrando, a partir del relacionamiento con los estudiantes universitarios, la motivación por la cual realizar una intervención más activa. Siendo tan relevante el vínculo entre personas que participan desde diferentes roles y trayectorias de vida, surge claramente la existencia de *un ellos* y *un nosotros*. Al respecto, también uno de los entrevistados PPL nos sugirió:

... el trato de igual a igual que tienen. Siempre está esa, como ¿qué pensarán de nosotros? o ¿qué pensamos nosotros de ellos? Y, tipo, no hay, si había muros, tipo, se derribaron, no sé, me parece que hay un buen trato.

El vínculo entre las personas que asisten al EFI PLA es, entonces, un medio, pero también un fin en sí mismo. A su vez, la escena narrada transcurrió durante el desarrollo de actividades vinculadas a la danza, a lo musical y a la expresión; las

cuales también, al mismo tiempo, según una de las docentes entrevistadas, son un medio y fin en sí mismas:

... en realidad, lo lúdico y lo artístico puede ser a la vez una herramienta para trabajar ciertas temáticas, pero es un fin también en sí mismo de la vida, o sea, de yo qué sé, no sé, la vida en contexto de encierro en la cárcel no debe ser solamente trabajo y yo qué sé, ser productivo, porque una en su vida tampoco es solamente ser productivo, y más cuando hablamos de personas que están en el contexto de encierro que, muchas veces, ni siquiera antes de estar en la cárcel, antes en su vida afuera, pudieron acceder mismo a ciertas experiencias más lúdicas o, si no, es de cuando era niño.

Esta reflexión encuentra consonancia con algunas respuestas obtenidas de parte de las personas privadas de libertad que han sido entrevistadas durante la sistematización. Por otro lado, cabe mencionar que las actividades realizadas, en parte, disputan una lógica orientada a la productividad que proponen las instituciones penitenciarias.

Nos encontramos, de esta manera, con lo planteado por Carla Orellana Águila (2019), que toma como base las ideas de Ascensión Moreno en cuanto a que es importante que en el contexto de un taller la persona tenga la posibilidad de expresarse libremente y a que es necesario que dicho espacio sea seguro y de confianza para las relaciones que allí se establezcan. Asimismo, el arte responde a una herramienta con fines sociales, por lo que su objetivo no es formar artistas o producir obras de cierta calidad estética, lo que conlleva la generación de talleres en los que el espacio lúdico esté presente para habilitar la expresión libre.

Este espacio podrá detonar procesos de simbolización que puedan ser elaborados en un espacio de reflexión donde las obras creadas sean el objeto desde el cual se analicen las acciones, las experiencias y las formas de estar de los participantes, centrándose en el desarrollo de las capacidades y favoreciendo los vínculos y la interrelación de los participantes y los mediadores artísticos a través de la confianza, la coherencia, la empatía y la corresponsabilidad (Orellana Águila, 2019, p. 41).

Curso/no curso

La posibilidad de que se desarrollen este tipo de propuestas en un entorno como lo es la cárcel nos lleva a pensar de qué manera es que desde el EFI PLA se habilitan dichos acontecimientos.

Como nos plantea Cavalli Dalla Rizza (2020), en los EFI, se apuesta a relaciones desde el afecto, lo que significa un estar y ser deseante. Ese deseo de estar se puede apreciar en las entrevistas realizadas a los participantes privados de libertad, quienes mencionan que esperaban que fuera jueves, así como el deseo de que el espacio pudiera durar más tiempo para que se prolongara el goce. Ese deseo de encontrarse, escuchar y compartir es en el que se producen cosas nuevas a partir de la reflexión de la propia experiencia (Cavalli Dalla Rizza, 2020). Eso no solo se pudo observar, sino

que también una de las participantes no privada de libertad lo trajo de la siguiente manera: «Considero que se ha venido formando un espacio de creación en conjunto, basado en el respeto y la escucha de cada uno de sus participantes, y de donde han salido muy lindas propuestas».

De esta forma, se construyen propuestas alternativas desde el encuentro con otros y otras y se promuevan nuevos territorios para existir (Cavalli Dalla Rizza, 2020). Esas alternativas las entendemos como alternativas pedagógicas, las cuales desde Puiggrós (1990) se pueden conceptualizar como «... todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante» (p. 17).

Desde el equipo docente, se trajo a lo largo de los encuentros el término *curso/no curso*, que se profundiza un poco más en la cita siguiente y entendemos que va de la mano con esta idea de producir experiencias alternativas que se asocian a una educación tradicional. En palabras de una las docentes entrevistadas:

Llegar a nombrarle así este año para mí tiene que ver con venir procesando algo hace un tiempito y que cuando llega el momento te empoderas un poco de algunas cosas de las que estás haciendo, como que las reconoces de un modo y decís «esto no está mal, esto en realidad está bien, está bueno», podemos como reconocerlo, nombrarlo [...] la esencia de lo que estábamos haciendo tenía más que ver con ir a habitar el espacio, el taller y ver qué cosas vamos aprendiendo de esa experiencia y podemos ir también conceptualizando de esa propia experiencia, discutiendo. Y algo de no saber, como de invitar a gente a un curso donde no sabemos bien lo que va a pasar...

Se puede observar a través de dichas afirmaciones una posición desde el rol docente que acompaña el pensamiento de Freire (1999) en cuanto a que es necesaria una reflexión crítica sobre la práctica que responda a la relación teoría-práctica. Quien educa debería encontrarse en un movimiento dinámico y dialéctico; el hacer y el pensar sobre el hacer, mediante una reflexión crítica de la práctica, producto de una curiosidad epistemológica. Es necesario, a su vez, respetar los saberes que traen los educandos y poder discutir su razón de ser en relación con la enseñanza de contenidos. De esta manera, «... su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento y no donde (simplemente) se transmite» (Freire citado por Rodríguez y Varela, 2011, p. 43).

Esto se puede acompañar con los planteos de Giroux (1990) con relación a concebir a quienes educan como intelectuales transformadores. Al pensarlo de esa manera, lo pedagógico implica lo político, por lo que las personas son activas, reflexivas y críticas en cuanto a su accionar. Se trata de sujetos ideológicos y políticos con la posibilidad de introducir cambios.

Finalizando con esta idea, «la expresión artística puede ser un instrumento útil para la educación en tanto permite abrir otras formas de aprender y de establecer vínculos más fluidos» (Rodríguez y Varela, 2011, p. 43). Y para ello, como aluden Burgueño Pereyra et al. (2020), sobre el EFI PLA, tiene que haber un posicionamiento en el que

se entienda a las personas privadas de libertad como sujetos políticos y se habilite, así, un espacio de encuentro y construcción participativa en el que se articulen saberes artísticos y lúdicos, así como aquellos propios de quienes participan.

Consideraciones finales

Lo transcurrido durante la participación en el EFI PLA entre los meses de agosto y diciembre de 2022 nos permitió mediante la sistematización conocer el territorio desde nuestra perspectiva y, a la vez, buscar incluir la de quienes fueron parte de los encuentros y así comprender la relevancia del EFI en el contexto de la unidad penitenciaria n.º 6.

Durante la sistematización, intentamos dar cuenta de cómo dos espacios de formación integral han convivido y generado un producto en colaboración. También quisimos reflejar el diálogo entre diversas perspectivas disciplinarias en un mismo territorio y desde diferentes subjetividades. Además, fue relevante mostrar una forma de trabajar la extensión y la integralidad, ya que, como se pudo apreciar a lo largo del texto, esta experiencia resultó valiosa para las trayectorias estudiantiles de quienes participamos en ella.

De esta manera, nos resultó de gran interés entender las prácticas lúdicas y artísticas en privación de libertad como medio, pero, sobre todo, como un fin en sí mismas, habilitando y potenciando espacios de construcción colectiva. Estos espacios plantean un enfoque de participación alternativo a las lógicas orientadas a la productividad que se proponen desde las instituciones penitenciarias y permiten habilitar experiencias lúdicas y artísticas que no hayan sido experimentadas anteriormente por los participantes.

Lo mencionado nos lleva a la idea de alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1990), las cuales entendemos que forman parte de los encuentros y propuestas que se plantean en el EFI PLA, ya que allí se busca difuminar el modelo de educación tradicional, comprendiendo que no tiene que haber un sujeto que tenga el conocimiento único y verdadero. Por el contrario, en las instancias compartidas encontramos una clave dialógica y horizontal lo que posibilitó una participación activa de todas las personas que conformamos el espacio.

Al habilitarse variadas formas de participación, se pone en juego la conversación o diálogo de la pluralidad de saberes y conocimientos —lo que permite la coconstrucción de nuevos pensamientos—, pero teniendo en cuenta nuestras particularidades y aportando al intercambio de saberes. Frente a esta manera de construir el espacio, se desprende la idea de curso/no curso, en el cual se articula el saber académico con el saber popular.

Nos encontramos así con el concepto de lo pedagógico como político, según el cual las personas son activas, reflexivas y críticas en cuanto a su accionar (Giroux, 1990). Somos sujetos ideológicos y políticos con la posibilidad de introducir cambios.

Finalmente, el EFI PLA nos lleva a cuestionarnos el lugar que ocupan este tipo de propuestas pedagógicas en la gestión educativa de los centros penitenciarios. Este cuestionamiento, en el contexto de una sistematización y en dichos espacios, esconde intrínsecamente una preocupación mayor. El diálogo entre las prácticas lúdicas y artísticas y su potencialidad en la construcción colectiva es una apuesta central en el proyecto educativo del EFI PLA, lo que lleva a preguntarnos: ¿qué lugar ocupan las prácticas lúdicas y artísticas en las propuestas educativas de los espacios penitenciarios?, ¿qué lugar ocupa el tiempo libre productivo en las propuestas educativas en privación de libertad? y ¿cómo promover los espacios y usos del tiempo libre productivo en las unidades penitenciarias?

Estas preguntas son las que queremos aportar como equipo de sistematización para continuar repensando las tensiones entre las lógicas educativas y aquellas lógicas de seguridad que se intentan imponer.

Referencias bibliográficas

- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BATTHYÁNY, K., y CABRERA, M. (Comps.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., y PASSERON, J.-C. (1975). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BURGUENÑO PEREYRA, N., CALDEIRO BRANDA, M. A., e ISACH, L. (2020). Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, (4), 155-176. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/6935/n04a07burgueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BURGUENÑO PEREYRA, N., e ISACH, L. (2021). Potencialidades de las prácticas lúdicas y artísticas en contexto de encierro: relatos de una experiencia. *Prácticas Educativas, Memorias e Oralidades*, 3(2), 1-21.
- 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 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- CAVALLI DALLA RIZZA, V. (2020). Estar y producir en colectivo. Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0009. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0009> doi: 10.14409/ extension.2020.13.Jul-Dic.e0009
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2020). 2019. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.

- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2021). 2020. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.
- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2022). 2021. *Informe Anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo: Parlamento del Uruguay.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2015). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores-CLACSO.
- FASANO, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(10), 3-16.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- GUBER, R. y ROSATO, A. (1989). La construcción del objeto de investigación en antropología social: una aproximación. *Cuadernos de Antropología Social*, (3), 51-63.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- MESSINA, L. y VARELA, C. (2011). El encuadre teórico-metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información. En C. Escolar, J. Besse (Comps.), *Epistemología fronteriza: puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales* (pp. 125-136). Buenos Aires: Eudeba.
- NOWAK, M. (2009). Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, Manfred Nowak. Misión al Uruguay. Naciones Unidas.
- ORELLANA ÁGUILA, C. (2019). *Cuerpo, arte y transformación social. La corporalidad en las intervenciones socioeducativas a través del arte* (tesis de maestría). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://mediacionartistica.org/tag/carla-orellana-aguila/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Historia de la educación en la Argentina: Tomo 1. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez Sollano (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate* (pp. 23-37). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RIVERO, M. (2016). *El acceso a la cultura en privación de libertad* (Trabajo final de grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República Montevideo).
- RODRÍGUEZ, A. y VARELA, G. (2011). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro: Vol. 6. Arte, cultura y derechos humanos*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004903.pdf>
- ROSTAGNOL, S. (2019). La relación etnográfica en el campo y en el escritorio. *Disparidades*. 74(1).
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (25), 21-34.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2010). *Hacia la reforma universitaria* (Vol. 10). Montevideo: Rectorado, Universidad de la República.

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, memoria 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 nosotros 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 montevidiano 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 les alumnes, pocas veces generado antes según comentarios de les docentes. Les 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 educandes 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 les 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. Algunes 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. Les 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-X986aCuUVeJdcEVRAYB4sYP88st/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, arrogándose 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. *Athenae 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.

Educación, comunidad y universidad: una mirada que rueda cuando lo alternativo emerge en diálogo con el territorio, las experiencias y el hacer diario de los pueblos

Educação, comunidade e universidade: um olhar que rola quando a alternativa surge no diálogo com o território, as experiências e o cotidiano os povos

Marcela Gómez Sollano¹, Beatriz Cadena Hernández¹, Christian Aarón Cruz Cruz¹

Recibido: 15/04/2023; Aceptado: 5/06/2023
doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.6>

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la importancia de sistematizar las experiencias pedagógicas alternativas que diversos sectores de la población han generado en diferentes momentos y contextos de la historia de los países de la región latinoamericana, así como las bases teórico-conceptuales y metodológicas construidas para llevar a cabo este trabajo. Particularmente se analiza la experiencia político-pedagógica alternativa de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), pensada como un proyecto que articula el quehacer de la institución con el ideario que históricamente han construido las comunidades indígenas y afrodescendientes de México, así como los saberes, la participación activa de diversos sectores, las vivencias y las prácticas solidarias que configuran el entramado en el que se forman las nuevas generaciones y que dotan de sentido a la educación en un escenario alternativo.

Palabras clave: experiencias pedagógicas alternativas, comunidad, universidad, saberes, prácticas solidarias

1 Facultad de Filosofía y Letras, APPEAL México, dgapa-papiit in 400222. Universidad Nacional Autónoma de México. margom@unam.mx

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar a importância de sistematizar as experiências pedagógicas alternativas que vários setores da população têm gerado em diferentes momentos e contextos da história dos países da região latino-americana, bem como o referencial teórico-conceitual e metodológico bases construídas para realizar este trabalho. Em particular, analisa-se a experiência político-pedagógica alternativa da Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur), concebida como um projeto que articula o trabalho da instituição com a ideologia que as comunidades indígenas e afrodescendentes do México construíram historicamente, bem como o conhecimento, a participação ativa de vários setores, as experiências e práticas solidárias que compõem da estrutura no qual as novas gerações são formadas e que dão sentido à educação em um cenário alternativo.

Palavras chave: experiências pedagógicas alternativas, comunidade, universidade, saberes, práticas solidárias.

Para iniciar el recorrido

El título de este trabajo condensa algo más que un ejercicio de producción de conocimiento que se va tejiendo en el hacer de la investigación, la reflexión y la construcción de una narrativa que da cuenta de un determinado proceso de la realidad histórico-social. Constituye un horizonte en el que se inscribe parte de lo que, desde hace varias décadas, llevó a un grupo de estudiantes, docentes e investigadores a conformar, bajo la dirección de Adriana Puiggrós, el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) (Puiggrós y Gómez Sollano, 1994) con el que *Integralidad sobre ruedas* ha orientado parte del camino trazado para explorar territorios y articular en el horizonte latinoamericano la presencia viva y activa de APPEAL en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay.

En este ejercicio colectivo y dialógico, la categoría «alternativas pedagógicas» (Gómez Sollano y Corenstein, 2013), de profundo raigambre histórico, político, educativo y regional latinoamericano, ha constituido una dimensión central de nuestro quehacer ya que abre la posibilidad de colocar la mirada, larga y prospectiva, en aquellas experiencias o discursos que alteran, modifican o introducen novedad a las formas tradicionales en que las prácticas educativas y los procesos de formación se llevan a cabo, en relación y tensión con ellas (Puiggrós, 1994).

En este entramado, la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (EPA), que se han generado por diversos sectores en diferentes regiones y momentos históricos del continente latinoamericano, constituye una dimensión central del quehacer que, como APPEAL, llevamos a cabo. Este trabajo, ha implicado un ejercicio de problematización y puesta en crisis de nuestra propia mirada, así como de la generación de referentes teóricos, conceptuales, epistemológicos y metodológicos que tan

significativo quehacer demanda, desde las exigencias que el conocimiento situado y la praxis exigen.

En este sentido, partimos de considerar que la formulación de estrategias de corto y mediano plazo para la educación latinoamericana se basa en el alto grado de imprevisibilidad que caracteriza un espacio sujeto a tensiones y conflictos sociales y políticos, así como a la situación de crisis económica y ambiental como la que enfrentamos actualmente y que afecta de manera profunda y desigual a amplios sectores de la población de los países de esta, la Patria Grande. Se trata de realidades complejas con sujetos educativos también complejos, variados y en constante transformación.

Cierto es que no es posible realizar una sola propuesta global de reforma o cambio para América Latina, ni tampoco existe una sola alternativa para cada país y cada problema educativo de la región. Pueden proponerse, con mayor verosimilitud, grupos de alternativas o espectros de posibilidades que abran el horizonte a perspectivas en las que el ideario de justicia e igualdad social sea la base para construir sociedades democrático-populares.

El planteo abierto a diversas posibilidades permite introducir la perspectiva de la participación de los actores del proceso educativo y reflejar sus necesidades, sus luchas, sus demandas, sus aspiraciones y sus proyectos. La diversidad de alternativas también es necesaria si se conciben las modificaciones y las microexperiencias como espacios de renovación que pueden aportar, desde los territorios y con la activa participación de las comunidades, los sujetos y las instituciones, elementos de cambio para situaciones variadas o facilitar la vinculación democrática de la sociedad civil con la educación pública, la educación popular y las diversas modalidades del hacer educativo tanto dentro como fuera de la escuela.

En este sentido, la historia de las alternativas, de la «alternatividad» o «alternativización» (Orozco, 2013) de una determinada experiencia educativa, ofrece un sostén a la construcción de una mirada prospectiva; juegan o pueden jugar como condición de posibilidad para la producción de lo nuevo o lo diferente, de la novedad.

La alternatividad de una experiencia o discurso puede ser establecida en el marco de un orden social que no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino solo el resultado parcial o inestable de relaciones de poder que estabilizan, precariamente, el campo de significaciones posibles. Más bien a un proceso indeterminado, signado por luchas hegemónicas, por lo tanto, profundamente vinculado a la praxis de los sectores sociales (Rodríguez, 2013, p. 33).

Así, al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas, el conjunto de la trama en las que estas se produjeron se resignifica, así como la posición ocupada, precaria e inestablemente, por quienes produjeron el evento y quienes fueron artífices de su exclusión, absorción o negación. Al deconstruir las reglas discursivas de aquello que las negó, desconoció, alteró, excluyó o invisibilizó, se redefine —tal como Puiggrós (1994, pp. 95-121) lo precisó en su oportunidad— el

campo político pedagógico en su conjunto y se da cuenta de los sujetos —sujetos pedagógicos— que se constituyeron en ese complejo proceso de producción de alternativas, lo que pone en crisis nuestras propias certezas y nuestra propia condición de sujetos vinculados con la educación, los conocimientos, las comunidades y los proyectos en los que se objetivan las condiciones para que un determinado proyecto de transformación se construya.

Lo alternativo y las formas de alternatividad que se configuran en los diversos procesos en que las EPA se producen tienen como referente lo institucionalizado, así como lo que las comunidades han construido históricamente para sostener lo que reconocen como propio, dentro de lo común, en el marco de las luchas que los pueblos libran por su emancipación. Dichas experiencias pueden gestarse en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas, se expresan como configuraciones discursivas y producen diferentes, nuevas y, en ocasiones, inéditas propuestas que impactan de una manera u otra la realidad.

Debido a eso, los sujetos generan procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas, sentidos y saberes que, de alguna forma, marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran como parte de un horizonte utópico en el que memoria y el porvenir confluyen en la construcción de opciones (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 130).

La educación no es ajena a este complejo entramado de tensiones y articulaciones, de diferencias y equivalencias, aunque existe, de una u otra manera, algún tipo de articulación que los vincula, por lo que «tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía». (Puiggrós, 2016, p. 27)

Consideradas como conjunto, las EPA a la educación dominante o hegemónica

expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen. Llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, tienen valor por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transformación a otro tiempo o lugar. Otra dimensión potenciadora de muchas propuestas pedagógicas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones (Puiggrós, 2005, p. 41).

Resulta pertinente atender los diversos elementos nuevos o diferentes que se generan en la producción de alternativas pedagógicas, teniendo en cuenta que «ninguna experiencia puede ser transferida o replicada en su totalidad, conservando todos sus alcances; es imposible reinsertarla sin cambios, puesto que siempre será mediatizada por el nuevo contexto» (Puiggrós, 2003, p. 31). Pero es importante advertir que recuperarlas sin perderse en el puro deshacer requiere de un espíritu amplio, escasamente sectario, apoyado en convicciones y elecciones axiológicas, políticas, históricas y conceptuales.

Por ello, construir alternativas es un trabajo político-pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto (Rodríguez, 2013, pp. 25-40). Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por ciertas perspectivas de futuro, con las implicaciones que esto tiene para la formación de los sujetos y los vínculos que construyen, disputan y sostienen. Sin perder de vista, por otra parte, la irrupción de lo inesperado, lo no determinado, el azar, como un elemento presente en el devenir histórico de las sociedades.

Así, la mirada histórica y situada nos permite visualizar futuros diversos en distintos momentos histórico-sociales como posibilidades en ciertas condiciones y contextos por los que la realidad se cuele y coloca a los sujetos frente a situaciones límite (Freire, 1993) que los confrontan con sus propias condiciones de existencia y, así, abrir la escena pedagógica a la esperanza que acompaña el sueño del educador y la educadora.

El estudio, la recuperación y la generación de las alternativas pedagógicas colabora, de esta manera, en el diseño de estrategias en la lógica de cierta direccionalidad de futuro. Su dimensión político-pedagógica, como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjunción entre sujeto, proyecto, saber, experiencia y praxis, lo que se expresa en la relación-tensión entre hegemonía y alternativas.

El proyecto, en el sentido de lo que permite que la realidad alcance su completud como una búsqueda de vivir una situación como experiencia, de hacer posible una experiencia. Supone la capacidad de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria (Rodríguez, 2013, p. 34).

Por lo que constituye una forma de apropiación y potenciación del presente en un marco de opciones históricamente deseables y posibles.

En este sentido, las EPA pueden constituir la base para la construcción de otras epistemes (Pinheiro, 2013, pp. 121-162), elemento fundamental en la conformación de proyectos alternativos. Una episteme es una base para diferenciar la racionalidad científico-tecnológica de otras relacionadas con la historia de los pueblos y su legado cultural.

Avanzar en la materialización de un determinado proyecto político o perspectiva de futuro emancipatorio en esta Nuestra América, «se relaciona con los alcances y límites que tiene una determinada propuesta pedagógica en la conformación y potenciación de un proyecto político-social democrático y popular» (Gómez Sollano, 2021, p. 68).

Un ejercicio que muestre el potencial de lo antes dicho se condensa en las múltiples tareas —faenas— que las comunidades indígenas que habitan en diversos territorios de México llevan a cabo para lograr como sociedad crear espacios en los que la educación sea posible, como parte del sentido que estas asignan a la formación de las nuevas generaciones para responder a las necesidades, los retos y las transformaciones a los que cotidianamente se enfrentan, sin perder parte del legado que

acompaña la vida cotidiana y las historias de los pueblos de esta región del continente latinoamericano.

Con ello, nos adentraremos a este entramado denso, complejo y potenciador de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) para situar, desde la voz y vivencia de sus participantes, el carácter alternativo de esta experiencia pedagógica a partir del trabajo de sistematización que hemos llevado a cabo y que muestra el potencial del conocimiento y de los procesos de formación cuando se articulan con propuestas en las que la organicidad del vínculo universidad-comunidad es el eje articulador de lo que sostiene y dota de sentido a un proyecto político-pedagógico como el que aquí se presenta.

Dimensión central que, articulada con las tramas densas y complejas en las que se produce en el diario existir de las personas en los territorios, configura un entramado de situaciones que abren la posibilidad de vincular las necesidades con la construcción de proyectos. Involucrar a la comunidad, a la universidad, a las jóvenes generaciones de estudiantes, de investigadores y a los profesores, así como a padres y madres de familia, constituye una base para hacer de los procesos de formación, de transmisión y de producción del saber. Una experiencia en la que se potencian las prácticas educativas y que moviliza la capacidad de respuesta de los actores involucrados en un determinado proceso comunitario como parte del legado de los pueblos originarios.

Articular resistencia con proyecto y experiencia colectiva es un aspecto central del cual se nutre, sostiene y dinamiza la Universidad de los Pueblos del Sur, así como lo que dicha experiencia aporta para pensar alternativas pedagógicas en las que, tal como lo enfatiza De Sousa Santos (2006), las universidades tengan «una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural» (p. 66).

En palabras de Cano Menoni (2017): «En este marco cobra renovada relevancia la creación de conocimiento sobre el potencial político, académico y pedagógico de la extensión en la transformación de la propia institución universitaria, en diálogo con los sujetos populares que instituye como interlocutores» (p. 220). Dimensión que, en el caso de los países de América Latina, tiene implicaciones profundas, particularmente en momentos de crisis e incertidumbre como los que estamos viviendo y que afectan profundamente a los sectores más vulnerables y empobrecidos de nuestras sociedades. El trabajo que aquí comentamos brinda elementos para no perder de vista este registro.

A partir de la delimitación teórico-conceptual desarrollada, en los siguientes apartados se despliega un recorrido que, en el ejercicio de sistematización, permite un acercamiento situado y analítico al proyecto y al proceso que ha caracterizado a la Universidad de los Pueblos del Sur, que desde sus inicios se constituyó como una

experiencia pedagógica alternativa, popular y comunitaria del nivel de la educación superior en el estado de Guerrero, México. En un primer acercamiento a esta vital y dinámica experiencia, se presentan algunos rasgos del proyecto fundacional (Cadena, 2016) de la Unisur, a partir de las dimensiones y categorías intermedias construidas por el programa APPEAL para la sistematización de EPA (Gómez Sollano, Hamui y Corenstein, 2013, pp. 33-65), se sintetiza el sentido alternativo de dicha experiencia y, por último, focaliza la atención en las prácticas solidarias que caracterizan a algunas de las prácticas que, en su integralidad, se configuran en el entramado cotidiano que a nivel comunitario llevan a cabo quienes participan de esta experiencia político-pedagógica.

La Universidad de los Pueblos del Sur: el proyecto fundacional

Contexto

En la última década, los movimientos indígenas han desafiado la noción y la práctica del Estado-nación, junto con la construcción de propuestas en diversos ámbitos en torno a un posicionamiento ético, político y cultural como actores sociales (Walsh, 2004). En México, este posicionamiento tiene sus antecedentes en momentos de la historia de esta tierra del nopal y la serpiente, en su diversidad territorial, lingüística, étnica, sociodemográfica, económica y medioambiental. Las comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes han librado, junto con otros, importantes luchas en la construcción de proyectos orientados a la transformación de las condiciones de precariedad e injusticia que durante siglos han enfrentado, así como en la reivindicación de sus derechos.

Al sur de México, en las regiones de La Montaña y Costa Chica del estado de Guerrero, zona en la que se ubica la Unisur, tienen lugar procesos particulares que inciden en la dinámica educativa regional. Geográficamente, Guerrero es uno de los estados con mayor concentración indígena; en la región de la Costa y La Montaña conviven los pueblos nahuas, tu'un savi, nn'anncue ñomndaa, xabu me'phaa, afro-mexicanos y mestizos.

En Guerrero, a pesar de ser uno de los estados de la República Mexicana con gran riqueza natural y diversidad étnico-cultural, la pobreza, la precariedad y la violencia que se viven en la región afectan profundamente las condiciones de vida de su población; 37 de sus municipios están catalogados como de muy alta marginación y 36 de alta marginación, los cuales se ubican en La Montaña, en Costa Chica y Costa Grande, La Sierra e incluso en colonias populares de importantes zonas turísticas como lo es el Puerto de Acapulco (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2010) o Cochoapa el Grande, considerado como el municipio más pobre del país (Programa

de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014). Los habitantes de la región enfrentan situaciones de carencia que han llevado históricamente a generar procesos organizativos para poder atender necesidades básicas, así como para lograr que los bienes y servicios a los que tienen derecho como ciudadanos sean cubiertos de acuerdo a lo que mandata la Constitución.

Según algunas cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020) el 57,98 % de la población guerrerense mayor de 15 años se encuentra en rezago educativo, el 20 % no sabe leer y escribir y el 38 % no ha concluido la educación básica. La tasa de analfabetismo de la población indígena guerrerense es del 41 %, mientras que la de la población mestiza alcanza el 13 %. En cuanto a la educación superior, de cada cien niños que ingresan al sistema educativo estatal, solo 45 alcanzan a graduarse del bachillerato, doce se gradúan en el nivel profesional y solo el 0,7 % alcanza estudios de posgrado. Las cifras son aún más críticas cuando se trata de población indígena y fromexicana, así como de mujeres y niñas.

En este contexto, adquiere relevancia el trabajo que las comunidades han emprendido para dar vida, sostener y potenciar proyectos de carácter educativo tendientes a favorecer la formación de las nuevas generaciones articulando el legado, el territorio, la comunidad y las transformaciones que a nivel regional viven las comunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

El proyecto fundacional

El «ethos» y el sentido de lo educativo

El 12 de octubre del 2007, se inaugura Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). Nace como parte de un proyecto comunitario de los pueblos de las regiones Costa Grande, Costa Chica y La Montaña del estado de Guerrero, una propuesta de educación superior indígena que se fue configurando en el marco de discusiones y acuerdos regionales y comunitarios con la finalidad de «formar a los intelectuales y profesionales indígenas, con compromiso comunitario, partiendo desde la óptica de su propia cultura y cosmovisión de mundo, que coadyuven a un desarrollo integral y sustentable de sus comunidades» (Unisur, 2014), lo que marca el ideario político-pedagógico en el que se funda la creación de la Unisur. En el *Estudio de Factibilidad* para su creación (Unisur, 2006) se señala dónde ubicar las sedes, de acuerdo a los siguientes criterios:

- la demanda de educación superior de los miembros indígenas de los pueblos originarios del estado de Guerrero;
- la filosofía y misión de la universidad, orientada a atender la diversidad sociocultural históricamente construida en las diversas regiones de dicho estado;

- las condiciones de alta dispersión de la población indígena y el amplio espacio geográfico que ocupa, las condiciones topográficas y de vías de comunicación.

La Unisur plantea el establecimiento de unidades académicas que, a través de una organización flexible y dinámica, acerquen la institución a cada una de las regiones de la Costa-Montaña de Guerrero, al mismo tiempo que conlleven a un funcionamiento integrado y complementario.

Las experiencias que surgen del proceso regional comunitario desde los pueblos nahuas, tu'un savi, n'anncue ñomndaa, xabu me'phaa, afromexicanos y mestizos plantean elementos para pensar la complejidad de esos nuevos vínculos y articulaciones como lo son: las decisiones para la impartición de justicia con la creación de la Policía Comunitaria en la región de la Costa-Montaña (CRAC-PC), la defensa de la autonomía y la sustentabilidad del territorio comunitario con la consolidación del Consejo Regional de Autoridades Agrarias en Defensa del Territorio y la formación de sujetos sociales a partir de una educación propia —intercultural—. Como parte de este complejo y rico entramado se crea la Unisur, como un espacio propio y alternativo.

Lo procedimental como condensación de procesos de formación

Desde los primeros esbozos del proyecto se planteó la necesidad de una educación que trabajara en la construcción de «otra pedagogía» más incluyente, incorporando los conocimientos que los pueblos generan. La Unisur definió la educación intercultural como base de su propuesta. Este concepto, en su generalidad, involucra un intenso debate académico, político y pedagógico en México. Sin embargo, desde el proyecto fundacional de la Unisur, la concepción filosófica de la educación intercultural implica posicionarse desde otra «figura del mundo» (Villoro, 1993); es decir, un proceso para la resignificación de los referentes desde los cuales se piensa y se construye conocimiento; o sea, otra episteme y con ello repensar también los procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en la alteridad.

Asimismo, es importante recuperar los saberes acumulados de quienes participen de este espacio educativo de formación, atendiendo sus particularidades y posibilidades. Pedagógicamente, interesa no perder de vista cómo se transmiten esos saberes y qué posibilitan para generar nuevos procesos político-pedagógicos, culturales, comunitarios y productivos.

La dimensión político-pedagógica

Parte de los principios epistemológicos del proyecto político-pedagógico de la Unisur cobran sentido solo desde la cosmovisión de los pueblos de La Montaña. Dicho proyecto se funda en la relación de la cultura con la naturaleza y el territorio.

La marginación de los pueblos indígenas se explica en el hecho histórico de que no solo les han sido expropiados sus recursos naturales, sino que también han sido saqueados en sus saberes, o no reconocidos o valorados.

Si asumimos que el contexto es el espacio social donde confluyen un conjunto de circunstancias de las que el sujeto se apropia para construir su identidad, entonces el discurso de la educación no puede dejar afuera la apropiación del espacio que le da forma y caracterización a la construcción del conocimiento. En este proceso de construcción, la educación tiene que asumirse como proceso integral de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos y didácticos que se producen desde las trayectorias personales (Unisur, 2006).

Los referentes identitarios de la Unisur se expresan en cómo se vive en la región, en la arquitectura de sus edificaciones, en la composición de su currículum, así como en las formas de implicación en las problemáticas medioambientales, económicas, políticas y sociales. Por ello, debe ser un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, que promueva procesos de identidad y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante dinámicas de desarrollo local y regional basadas en una perspectiva autogestionaria. Porque si el objeto del desarrollo es el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que forman parte de los procesos productivos de la sociedad y si la educación requiere actuar integradamente con las estrategias de desarrollo, entonces las posibilidades de trascender la exclusión pasan también por la redefinición de los proyectos educativos.

Como se ha precisado, desde su fundación la Unisur ha venido construyendo su proyecto bajo el ideario de formar sujetos con compromiso comunitario, capaces de reflexionar, analizar y actuar sobre su contexto, así como sobre las problemáticas que surgen en su entorno, esto desde su posición como parte de un pueblo originario que posee y ha generado saberes que se producen en las interacciones que se generan cotidianamente entre quienes participan de la dinámica institucional así como entre educador-educando, la autoridad, los padres de familia, la comunidad, las organizaciones civiles y otros actores involucrados.

La formación que se busca construir en la relación trabajo-aprendizaje se basa en una formación teórica, técnica y metodológica, en la investigación-acción comunitaria, en la generación de proyectos productivos e intercomunales, así como en la organización y en la sistematización y reflexión colectiva.

Así, el sujeto parte de reconstruir primero la historia de la comunidad, de la región y de su relación con la historia de México y del mundo; se hace un mapa de la comunidad en el que se relacionan los diversos elementos que conforman el territorio y con ello se construyen herramientas para pensarse a sí mismos, a la comunidad, al país y al mundo, teniendo en cuenta que el territorio y la cultura son procesos que se crean y recrean en el espacio, tiempo y proyecto. Responder a las preguntas que los propios

educadores y educandos formulan plantea al propio proyecto una constante vuelta y una resignificación de las mediaciones. «¿Cómo nos formamos para cumplir las tareas que los pueblos le encomendaron a la Unisur? ¿Qué significa aprender como estudiantes indígenas, hijos de campesinos? ¿Cómo podemos regresar a la Tierra con el corazón y con el conocimiento técnico?» (Unisur-GEA, 2011).

El proyecto político-pedagógico de la Unisur se concibe como un espacio donde pueden dialogar desde un horizonte en el que la diversidad de los conocimientos, científicos y no científicos, y saberes fortalecen los procesos de formación, así como un compromiso ético comunitario en la defensa de la autodeterminación de los pueblos campesinos y originarios en sentidos emancipadores.

Unisur e *Integralidad sobre ruedas*: universidad, comunidad y prácticas solidarias

Desde mediados de la década de los noventa, la política mexicana ha tenido como eje articulador el neoliberalismo transnacional. La puesta en marcha de políticas socioeconómicas de carácter estructural ha resultado en lo que Bartra (2013) denominó «crisis multidimensional», con implicaciones de carácter ambiental, energético, alimentario, migratorio, político, bélico, sanitario y económico. Las afectaciones de esta crisis han colocado a los pueblos indígenas mexicanos en condiciones de extrema vulnerabilidad y precarización de sus condiciones de vida. Sin embargo, de estas colectividades han surgido movimientos sociales cuyo propósito se ha orientado a la lucha por sus derechos y por la generación de condiciones de existencia más justas.

Uno de los territorios con mayores levantamientos y movilizaciones, desde entonces, ha sido el sur del país. Particularmente, en el estado de Guerrero, los pueblos indígenas, afromexicanos y mestizos de las regiones La Montaña y Costa Chica han emprendido luchas, procurando incidir en los planos social, cultural y político, entre otros. De los resultados más sobresalientes de su acción política destaca, como lo hemos precisado, la creación de un espacio educativo cuyo propósito es la formación de intelectuales y profesionales que trabajen en beneficio de las comunidades de la región, como lo es y lo ha sido el proyecto político-pedagógico de la Universidad de los Pueblos del Sur (Cruz, 2019).

Para los promotores de tal proyecto, la universidad representa un espacio educativo que pondera el derecho a la educación superior para las colectividades de las regiones más marginadas del estado de Guerrero (Cadena, 2016). Asimismo, se reconoce como una institución que procura visibilizar un discurso que tiene como ideario los principios de lucha de los pueblos indígenas, afromexicanos y mestizos del estado (Korsbaek, et al, 2011).

Su modelo pedagógico tiene como fundamento una epistemología intercultural, la cual permite, en un primer plano, reivindicar la cosmovisión de los pueblos me'phaa,

na savi, ñoom daá, nahua y afromexicano del estado de Guerrero y, en segundo plano, establecer un diálogo con el pensamiento universal, configurado a través de las culturas que legaron diversos conocimientos y saberes para la edificación de civilizaciones a lo largo y ancho de la historia de la humanidad (Santos, 2009).

En consonancia con esto, el modelo pedagógico pondera una dimensión ético-política declarada abiertamente descolonizadora y contra toda forma de opresión de los sujetos políticos indígenas, afromexicanos y mestizos (Flores y Méndez, 2008), cuya historia ha sido marcada por la negación, la marginación, la invisibilización y el olvido por parte de las autoridades municipales y estatales de Guerrero.

En síntesis, la Unisur ha procurado un reposicionamiento de los sujetos y de la educación, puesto que ha posibilitado la articulación de experiencias que, en el plano de las luchas por la hegemonía, pueden entenderse como actos de insubordinación, resistencia y emergencia de nuevas o diferentes posibilidades. En primer lugar, porque la dimensión social, política y cultural de la categoría *hegemonía* comprende la imposición de principios morales e intelectuales, así como de prácticas culturales, de las clases dominantes sobre las clases dominadas (Sabido, 2004). Empero, los sujetos implicados en la experiencia político-pedagógica de la Unisur procuran navegar a contracorriente, sobre la base de lo que la construcción de un proyecto alternativo implica.

En una sociedad que pondera la formación universitaria con base en modelos por competencias, liderazgo, individualismo meritocrático, mercantilización de la educación y de las relaciones sociales, la Unisur se posiciona promoviendo el establecimiento de programas de carácter colectivista en beneficio de las comunidades donde habitan los estudiantes, además de propiciar la formación en valores como el compañerismo, el respeto por el otro y, por supuesto, la solidaridad, de acuerdo al sentido que los pobladores de las zonas indígenas, afromexicanas y mestizas le han ido otorgando históricamente a estas palabras.

Cabe destacar que, a través de la promoción de prácticas solidarias en la Unisur, se generan condiciones de reciprocidad entre la universidad y las comunidades donde esta tiene incidencia. La Unisur se encarga de la formación y las comunidades brindan los espacios para la organización de actividades académicas (Alonso, Hernández y Solís, 2014). Por otro lado, se puede dar cuenta del ejercicio de relaciones de apoyo mutuo entre estudiantes y docentes, entre estudiantes con sus pares, así como entre la propia universidad con otras instituciones de educación superior y especialistas del país (Cruz, 2019).

Vale la pena mencionar que las investigaciones educativas realizadas hasta ahora, cuyo objeto ha sido definido en función de algún aspecto relacionado con la Unisur, implican abordajes descriptivos e interpretativos muy valiosos, que hacen posible comprender la forma en que se materializa este proyecto político-pedagógico (Olivier, 2016). Sin embargo, han dejado de lado la experiencia concreta que los

sujetos van configurando en los procesos de formación que vivencian en este espacio promotor de saberes, procesos, prácticas e interacciones en los que se basa la formación de las jóvenes generaciones de la comunidad. De ahí la importancia de analizar algunos de los rasgos de las experiencias solidarias que construyen la comunidad de la Universidad de los Pueblos del Sur (Cruz, 2019).

Titomakoua: la solidaridad en la cultura náhuatl

Para los jóvenes de La Montaña de Guerrero que realizan sus estudios en la unidad académica de Hueycantenango, municipio de José Joaquín de Herrera, la solidaridad se enuncia en la lengua náhuatl con la palabra *titomakoua* que, en una traducción más o menos aproximada, quiere decir ‘me ayudas, te ayudo, nos ayudamos entre todos’. Es una palabra que refiere al apoyo mutuo o a la ayuda recíproca entre la totalidad de la comunidad. Este término tiene relación con la palabra *macoa*, cuya raíz también se encuentra en la lengua náhuatl y hace referencia a «ayudar a otro porque me ayudan» (Cruz, 2019) o «prestar para que se devuelva después», ya sea trabajo, productos o bienes materiales o espirituales (Good, 1988). No obstante, la palabra *titomakoua* cuenta con el prefijo *tito*, que hace referencia a la totalidad de la comunidad, «se entiende como entre todos, y ya es en general. Macoa es entre dos personas. Titomakoua ya es entre todos...» (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

Con el uso de esta palabra en la vida cotidiana de los procesos de formación y de las prácticas comunitarias los estudiantes reivindican su lengua y su cultura, generan las condiciones para reposicionar un término que cada vez se emplea con menos frecuencia en su territorio, sobre todo por las juventudes. El significado profundo de la palabra en cuestión es entendido en mayor medida por los ancianos —o principales— de las comunidades nahuas de La Montaña. Empero, cuando los estudiantes de la Unisur ponen en juego la palabra como parte de sus vivencias, lo hacen con la finalidad de visibilizar los procesos de colonización y de resistencia que se han configurado en sus comunidades de origen. Al respecto, un estudiante menciona lo siguiente:

Aquí la solidaridad más fuerte que ha permanecido es eso... titomakoua, la ayuda mutua, pues ha resistido desde hace mucho tiempo. Bueno, esto existe desde hace 500 años, desde la colonización ha resistido, entonces es como la palabra más relevante aquí en los pueblos nahuas y que ha permanecido (E7-H3, citado en Cruz, 2019).

El sentido comunitario con el que los estudiantes emplean la palabra *titomakoua* comprende una dimensión sociopolítica que apunta hacia el reconocimiento y la superación de las condiciones de explotación, extractivismo e injusticia que han marcado la historia de los pueblos de La Montaña. Se trata de una palabra viva con la que los jóvenes se asumen como sujetos protagónicos en diversos procesos de interacción y disputa.

Vínculo familia-comunidad

De acuerdo con su propia narrativa, el ejercicio de las prácticas solidarias forma parte de los saberes comunitarios que se transmiten y reconfiguran de una generación a otra, principalmente, en el núcleo familiar. Es ahí donde aprenden a ser «amables» o «antipáticos» con otras personas, a respetarlas o despreciarlas, a ayudarlas o abandonarlas, entre otras formas de hacer en la vida comunitaria... Por ende, la práctica del *titomakoua* es una dimensión que encuentra sus raíces en el intercambio cotidiano de las interacciones familiares, tal como lo precisa una de las estudiantes entrevistadas:

A mí se me hace más fácil, yo creo que como eso ya lo traemos desde la casa, se me hace más fácil socializar con los demás, porque desde mi familia, mis papás, ellos fueron amables, fueron sociables, fueron... hospitalarios, entonces a mí no se me dificulta. Llego a Unisur y digo: eso yo ya lo sé, en mi casa lo hago (E9-B1, citado en Cruz, 2019).

De esta manera, podemos entender que la familia no representa un ente aislado de la comunidad, al contrario, se constituye como tal al amparo de las prácticas, tradiciones culturales, saberes, vivencias, experiencias, principios y valores de esta. Por ello, la comunidad misma constituye una base material, simbólica y afectiva para la formación de las infancias y las juventudes (Lorente, 2012).

Cabe mencionar que las prácticas solidarias que se aprenden en casa no obedecen por completo a la lógica monetaria, debido a dos razones fundamentales. Por un lado, se debe considerar que se trata de un municipio que cuenta con 15 678 habitantes, de los cuales el 94,2 % vive en condiciones de pobreza y, de estos últimos, un 58,8 % vive en condiciones de pobreza extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015). Por otro lado, las formas de apoyo que brindan y reciben las personas de las comunidades nahuas implican una serie de principios, saberes y compromisos apegados al trabajo comunitario, es por eso que se expresan en términos de lo que denominan «cuestiones de trabajo y morales». En palabras de una estudiante:

Pues para mí la solidaridad, yo la entiendo de que nos debemos ayudar unos a los otros, compartir cosas, a lo mejor no en la cuestión económica, pero sí a lo mejor en cuestión de trabajo, moral... pues eso es más que nada, porque no puedo decir que, en cuestión económica, pero sí en cuestión moral (E9-B1, citado en Cruz, 2019).

Dichas cuestiones relacionadas con el trabajo y la dimensión moral, reconocidas por la estudiante entrevistada como dos dimensiones centrales del apoyo mutuo comunitario, han sido investigadas por diversos especialistas en varias regiones del estado de Guerrero. Los resultados más destacados al respecto permiten reconocer que las relaciones sociales en los pueblos nahuas se articulan, entre otras cuestiones, a partir del trabajo (*tecuitl*), la fuerza (*chichahualiztli*) y la reciprocidad (*tlazohtla*, *tlacaiita*) (Good, 2015).

Para los habitantes del Alto Balsas, por ejemplo, las relaciones de trabajo se dan en un marco de cooperación y reciprocidad (acción que comprende el amor y el respeto), los cuales requieren de un *móvil*, que es la fuerza, entendida como el flujo de energía, corazón o espíritu para cumplir un propósito comunitario (Good, 2015). Algo similar ocurre con los nahuas del municipio de José Joaquín de Herrera, puesto que ellos asocian la solidaridad al trabajo colectivo y al apoyo de tipo moral entre los habitantes de las comunidades.

Parte de las enseñanzas que les legaron sus antepasados los orilla a construir vínculos fuertes que perduran a través de largos periodos de tiempo, en primera instancia con los integrantes de la familia inmediata y extensa, después, con el resto de las personas que conforman las comunidades, pues les enseñaron a ayudarse mutuamente, a resolver y afrontar problemas colectivamente, a celebrar en comunidad y a compartir lo que la tierra les brinda.

Es importante señalar que este proceso de transmisión generacional de saberes y experiencias está permeado por los principios ético-religiosos que se practican en los pueblos indígenas de la región. En el municipio de José Joaquín de Herrera el 94,3 % de la población practica la religión católica (Pueblos de América, 2020). En el momento en que los jóvenes de la Unisur mencionan que llevan a cabo prácticas solidarias porque así se lo inculcaron, se puede comprender que también hay una implicación de los valores y creencias religiosas bajo los cuales se formaron. En la ayuda que ofrece una estudiante a las adultas mayores, por ejemplo, se puede dar cuenta del sentir-pensar que le genera. Al respecto menciona lo siguiente: «Para nuestras creencias religiosas, cómo le voy a decir, te sientes bien, sientes que hiciste algo bien para la gente, para esa familia o para esa señora» (E9-B1, citado en Cruz, 2019).

Vínculo universidad-comunidad

El segundo territorio por el que *Integralidad sobre ruedas* se configura está relacionado con las formas en que se materializa el *titomakoua* en los espacios de educación formal. En este municipio, las escuelas, en todos los niveles, se conciben como espacios en los que tiene una gran incidencia la comunidad. Se procura que los maestros promuevan la participación de los estudiantes en celebraciones cívicas y tradiciones culturales relevantes para los pueblos nahuas.

Por su parte, los estudiantes de la Unisur participan de celebraciones como el Día de Todos los Santos (o Día de Muertos), en el que se colocan ofrendas en la cabecera municipal los primeros dos días del mes de noviembre; así como del desfile que se lleva a cabo el día veinte del mismo mes, en el que se conmemora el inicio de la revolución mexicana, por mencionar algunas de dichas celebraciones

Para los jóvenes de la Unisur hay un vínculo estrecho entre los saberes que adquieren en la familia y aquellos que se producen en los espacios de educación formal, puesto que se relacionan con una serie de procesos, prácticas y vivencias que son parte de

la dinámica propia de la comunidad. Estas dinámicas juegan como mediaciones en tanto que, por un lado, están vinculadas con la vida cotidiana de la comunidad y, por otro, se plantean como situaciones que conllevan alguna intencionalidad.

Siguiendo a Adams y Romeu (2017), podemos mencionar que la categoría de mediación es entendida a partir de dos aspectos: el primero de ellos atiende a un carácter intrínseco y el segundo, a uno extrínseco. Las mediaciones intrínsecas ocurren como parte de la vida cotidiana, en situaciones espontáneas que posibilitan el diálogo y la reflexión. Por su parte, las mediaciones extrínsecas requieren de problematizaciones deliberadas, planeadas o que propendan alguna intencionalidad. Las primeras se denominan mediaciones educativas y las segundas, mediaciones pedagógicas.

Cabe señalar que en el momento en que los estudiantes hacen referencia a los saberes que se potencian en el marco de la relación universidad-comunidad, algunos procesos de mediación no están claramente delimitados, puesto que hay una serie de articulaciones entre los saberes que se adquieren en el núcleo familiar-comunitario y los saberes que forman parte de la compleja malla curricular. Incluso, a través de sus narrativas ponen en tensión los saberes relacionados con la solidaridad que aprenden en la universidad, pues consideran que los saberes fundamentales son aquellos que se adquieren en el núcleo familiar. Al respecto, una estudiante menciona lo siguiente:

Muchas veces nuestra formación depende mucho de nuestras familias, yo lo percibo así porque como te formen en tu casa, desde los valores que te inculquen, son los valores que tú vas a seguir. Porque en Unisur también te enseñan a ser solidaria, pero muchas veces, aunque te lo digan, si tu familia no es así, tú no lo eres, aunque estés en Unisur (E9-B1, citado en Cruz, 2019).

Pese a ello, la universidad ha posibilitado que los estudiantes construyan nuevas formas de practicar la solidaridad, en relación con sus compañeros, con sus profesores y, en general, con los integrantes de sus comunidades de origen. De hecho, la formación en esta institución hace posible que los estudiantes cambien su forma de habitar el territorio y las relaciones de apoyo que establecen con los otros, como lo menciona otro estudiante:

En esta universidad sí hay solidaridad, hasta ahorita, desde la primera generación que yo he observado y analizado, el principal objetivo de la Universidad es eso, de que ayudemos a la sociedad. Quizás [...] su principal objetivo de la universidad es eso, ayudar solidariamente a las comunidades (E7-H3, citado en Cruz, 2019).

Al plantear como propósito principal la incidencia en las comunidades de origen, la Unisur enarbolaba una dimensión axiológica solidaria, según la cual los estudiantes aprenden a reivindicar los usos de la lengua náhuatl, la práctica de las celebraciones agricoreligiosas, la organización político-comunitaria, el reconocimiento de la propiedad comunal, entre otras cuestiones, aspectos que se relacionan tanto con el *ethos* de la universidad como con el tipo de saberes socialmente productivos (Gómez Sollano, 2009) que permean la vida cotidiana de los pueblos nahuas de La Montaña de Guerrero.

En un acto de reciprocidad, memoria y justicia pedagógica podemos recordar que, en el municipio de José Joaquín de Herrera, la universidad fue acogida por los habitantes de la comunidad de Tlaximaltepec, en el año 2011, pero solo permaneció ahí un mes. Posteriormente, se llevaron a cabo varias asambleas para discutir y elegir el lugar donde quedaría establecida, de ahí que los comuneros decidieron instalarla en Hueycantenango, cabecera municipal. Con su llegada, la universidad requirió de un espacio para construir las aulas donde se llevaría a cabo la formación. La comunidad decidió otorgar el terreno de los ocotitos —llamado de esta manera porque hay muchos ocotes en la zona—. Es un terreno que mide aproximadamente siete mil metros, de los cuales alrededor de tres mil forman la parte plana de una meseta, el resto se encuentra en laderas y barrancas. Cabe mencionar que *el terreno*, como es nombrado por los estudiantes, es considerado un espacio público en el que se llevan a cabo representaciones religiosas, actividades de diferentes niveles académicos y actos de diversión, entre otros.

Una vez otorgado el terreno a la Unisur, hubo que comenzar con el trabajo para la construcción de las aulas. Desde entonces se ha convocado al pueblo para llevar a cabo las obras correspondientes, puesto que la universidad no cuenta con el apoyo del gobierno estatal, además de reconocer que se trata de un proyecto político-pedagógico que apuesta por beneficiar a la totalidad de la comunidad. En palabras de un estudiante:

Hay gente que participa, le interesa la educación, le interesa apoyarse entre ellos mismos, porque esto no significa que nos están apoyando directamente, significa que ellos ven por el futuro de sus hijos, significa que ellos... quieren que sea otro espacio que en el que vivimos ahora, quieren que se mejore, que haya más estudiantes... con diferentes puntos de vista para resolver los problemas que se tiene ahora dentro de la misma localidad (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

Estas palabras permiten comprender que el apoyo que brinda el pueblo a la universidad no se trata de un apoyo a particulares, sino a la colectividad, al conjunto de la comunidad. La lógica que subyace es la siguiente: si los estudiantes se encuentran preparados intelectual y profesionalmente podrán tener incidencia en los problemas y procesos que acontecen en sus comunidades de origen, por ende, representa un beneficio para todos. Ayudar a la universidad y a los estudiantes representa una ayuda para ellos mismos, para el mismo pueblo y para sus familias. De esta manera, el pueblo y los estudiantes caminan juntos, y juntos construyen la universidad.

En términos de infraestructura, la construcción de las aulas, los baños, el cercado, entre otros, se lleva a cabo con participaciones de la población, consistentes en donaciones de distinta naturaleza, como lo refiere un estudiante:

Pues hay gente que podría decir «yo puedo donar algo para un evento», por ejemplo, porque aquí también hay personas que se les ha invitado y dicen: «yo coopero con un poquito de maíz, yo coopero con un poquito de frijoles, yo coopero con esto para un evento»; pero siempre y cuando se les dé conocimiento del porqué estamos haciendo

eso y en qué beneficiaría a la sociedad y todo eso. Deben tener conocimiento y así poder apoyar, pues, a Unisur. Incluso hay personas del cercado que dieron un poquito de economía, cuando se les habla de que va a haber un trabajo dentro del terreno, pues, ellos han puesto un poquito en cuestión económica también, dicen: «si es para la universidad, yo con mucho gusto la apoyo, doy unos 500, doy 300», ¿por qué? «Porque la institución es para ustedes, la institución es de todos, es de los pueblos», y así debe ser (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

Las cooperaciones que brindan los habitantes del municipio se ven acompañadas de los apoyos que brindan otras universidades. Al respecto, algunos estudiantes han narrado los momentos en que la Universidad Autónoma Chapingo, a través de sus autoridades, ha apoyado con la construcción de aulas para la Unisur, como ocurrió en diciembre de 2015, año en que se otorgó un recurso para la instalación de puertas, ventanas y láminas para los tres salones que se han logrado construir en las inmediaciones del terreno, por mencionar una de las iniciativas que instituciones de educación superior han llevado a cabo para colaborar con la construcción de la universidad.

Sin duda, este proceso constituye un referente importante para situar formas de participación interinstitucional y de prácticas solidarias que, con frecuencia, quedan en la vivencia y memoria de sus participantes, pero que no son recuperadas como parte de la historia de las instituciones y de los proyectos sociales y político-pedagógicos en los que se sustentan. Hacerlos visibles es fundamental para tomar conciencia de lo que implica la construcción, la implementación y el sostenimiento de las EPA, así como las prácticas solidarias que las acompañan y hacen posible.

El apoyo que brindan otras universidades a la Unisur también se ve reflejado a través de la participación de docentes, los cuales tampoco reciben apoyo del gobierno, ni de sus instituciones de origen, para realizar tan importante labor como responsables de la coordinación de determinados cursos que conforman las asignaturas de los diversos planes de estudio (Olivier, 2016).

Algunos docentes son investigadores con trayectorias que rebasan los diez años de experiencia, otros son estudiantes de maestría o de doctorado de universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma Chapingo, entre otras. Cabe destacar que la mayoría de los profesores han estado implicados en movimientos sociales, sobre todo, en el sur de México (Curin, 2017). Cuentan los estudiantes que las diferentes formas de apoyo que les brindan los docentes van desde la formación hasta el apoyo con recursos económicos que salen de sus bolsas. Al respecto, un estudiante sintetiza su vivencia:

Los profes nos han apoyado, no tan solo en cuestión económica. Cuando vamos a los eventos, ellos también se han sacrificado a poner algo de económico, ¿para qué?, para sacar adelante el evento, de esa forma también hemos tenido apoyo por parte de los profesores, o también en el momento en que ellos nos apoyan con las lecturas y

todo, me parece que es una solidaridad, lo podemos ver desde esa forma porque ellos dedican tiempo y porque, lógicamente, debemos aprovechar que ellos son solidarios, quieren que nosotros aprendamos algo... (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

De esta manera se construyen experiencias solidarias entre estudiantes y docentes, tanto de la Unisur como de otras universidades, las cuales posibilitan entender al sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) a partir del vínculo entre educadores, educandos y saberes socialmente productivos de las comunidades nahuas, teniendo como base la palabra *titomakoua* (Cruz, 2019). Este planteamiento que emana de las situaciones pedagógicas que forman parte de la relación comunidad-universidad rompe con las formas tradicionales y neoliberales de concebir la educación, caracterizadas por la eliminación o no reconocimiento de alguno de los sujetos implicados en los procesos de formación, ya sea el educando o el educador. Siguiendo a Freire (1970), la superación de la contradicción histórica entre opresores y oprimidos solo puede darse a través de la ayuda genuina y recíproca, es decir, en el establecimiento de relaciones de apoyo mutuo entre hombres y mujeres con miras en la liberación.

En ese marco de experiencias, prácticas e intercambios, los estudiantes comparten con los docentes y demás participantes de otras universidades los saberes de eso que Armando Bartra (2000) denomina «Sur profundo». Comparten con ellas y ellos las formas de reproducción y producción de la cultura nahua, los saberes socialmente productivos, las tradiciones del pueblo y las prácticas organizativas que han aprendido en sus comunidades de origen, en diálogo y tensión con los temas que se trabajan en las diversas asignaturas del modelo pedagógico unisurense.

Potenciación del sujeto en la Unisur

Las formas de ayuda y colaboración que han construido los estudiantes de la Unisur, en relación con los integrantes de sus comunidades de origen, van desde ayudar a la población cuando enfrentan desastres naturales, como sismos, sequías, deslaves, inundaciones, etc.; desastres sanitarios u otros de carácter social, relacionados con cuestiones de alimentación, construcción de vivienda, hasta aquellos que tienen que ver con la educación, por ejemplo, el apoyo que brindan a otros jóvenes para conocer temas que no se revisan en los niveles previos al universitario. A continuación, se presentan dos experiencias que retratan, en parte, el tipo de ayuda que los estudiantes brindan a sus comunidades.

El hecho de que los y las jóvenes se estén formando en una institución universitaria representa la posibilidad de retribuir a sus comunidades el apoyo brindado. Es por ello que, paulatinamente, los familiares cercanos se van dando cuenta de los aprendizajes que adquieren en la Unisur y les brindan la posibilidad de tener una mayor participación en las cuestiones político-comunitarias, ya que

quizás el estudiar es como una forma de ampliar más el conocimiento [...] entonces ellos perciben eso, de que venir a la escuela, seguir estudiando, es ampliar el cono-

cimiento y tener más ideas. Entonces, para ellos, para mi familia, me confían mucho en poder ayudar en problemas sociales de la comunidad, por ejemplo, problemas políticos [...] esto de estar en la Unisur es como poder ayudar a la gente, ahora sí que en cualquier problema. (E7-H3, citado en Cruz, 2019).

Las participaciones de los estudiantes van siendo cada vez más comprometidas y activas en sus comunidades de origen. Cuando los habitantes de los pueblos ya tienen la suficiente confianza en ellos les piden, por ejemplo, que redacten las actas de acuerdo de las asambleas que llevan a cabo para tomar decisiones colectivas, también les solicitan que escriban las peticiones que realizan al ayuntamiento y que ayuden con el llenado de las constancias que las señoras entregan a los servidores públicos encargados de los programas sociales, entre otras cosas.

En una experiencia particular, un par de jóvenes han construido un proyecto de apoyo a los comisariados de las comunidades que integran el municipio de José Joaquín de Herrera. A través de este, se encargan de informar a las autoridades comunitarias de los pueblos sobre las obligaciones de los funcionarios del ayuntamiento. Después, los acompañan en la generación de estrategias para exigir el uso adecuado de los recursos. Por esta práctica los llaman «los revoltosos de la Unisur». Al respecto, dice uno de ellos:

Él [refiriéndose a otro estudiante] se ha metido en política, estudió esa licenciatura de administración de municipios y territorios, que es política. Igual, pues, han estado formando como una AC [Asociación Civil], en la que investigan cuáles son las funciones que deben tener los servidores públicos del H. [Honorable] Ayuntamiento y lo divulgan, lo dan a conocer con los comisarios, incluso con los comisarios han hecho varias reuniones para decir cuáles son los derechos de los comisarios, de los pueblos, decir que el presupuesto, principalmente del ayuntamiento, cuánto llega y cómo pueden reclamar ese derecho... (E7-H3, citado en Cruz, 2019).

En otra experiencia, otro estudiante de la Unisur coordina un proyecto de economía solidaria, encaminado a la producción de lo que él llama *vinos frutales*. De acuerdo con Marañón y López (2013), los proyectos de economía solidaria

son unidades económicas populares organizadas colectivamente, con diversas características en términos de su origen, tipo de organización, escala de operación, ámbito de actividad, dotación de recursos, vínculos con los mercados y con el Estado; tienen como rasgo principal una nueva racionalidad no instrumental, centrada en relaciones sujeto-sujeto, y buscan una convivencia equilibrada entre los seres humanos y la naturaleza. En términos de las relaciones sociales, están basadas en reciprocidad como forma de control del trabajo, en la apropiación no desigual y en la comunidad, como forma de autoridad colectiva, y en el derecho de la naturaleza a la existencia y reparación (p. 41).

El origen del proyecto coordinado por el estudiante de la Unisur se remonta al año 2012, momento en el que trabajó en la empresa transnacional Royal Prestige, encargada de vender utensilios de cocina, de entre los cuales destacan las ollas para procesar jugos. El producto es un destilado de caña con sabor a frutas de la región.

Comprende dos dimensiones que representan beneficios para los actores implicados. Primero, se produce con frutos cultivados y bebidas que se destilan en el municipio. Segundo, se comercializa en cinco tiendas que se encuentran ubicadas dentro de las mismas coordenadas espaciales del municipio; cabe mencionar que, eventualmente, los profesores de la Unisur apoyan con la venta de los vinos frutales en ferias que se realizan fuera de Guerrero.

Este proyecto de economía solidaria comprende el intercambio de trabajo de todos los actores implicados: los productores de frutas, el productor de aguardiente y los vendedores o promotores; todos organizados en un ejercicio permanente de reciprocidad y participación colectiva, considerando que la reciprocidad no refiere a una relación simétrica en el intercambio que se da entre sujetos, sino a una «obligación moral entre dar, recibir y devolver» (Marañón y López, p. 35). De la misma manera, el dinero que ganan se distribuye equitativamente porque, como lo señala uno de los estudiantes entrevistados:

La ganancia sacamos se reparte, por ejemplo, 15 pesos van para el promotor de la botella y otros 15 van para el procesador y otros 30 van para la inversión del producto, entonces prácticamente nos estamos beneficiando ambos, al igual que los productores, hasta se les puede ofrecer un precio justo por el producto, a comparación de los que emplean para vender solamente para el agua fresca, porque aquí lo vendemos a un precio, digamos, justo (E1-G1, citado en Cruz, 2019).

El programa de economía solidaria se articula, de esta manera, a partir de valores como la justicia, el respeto y, por supuesto, la solidaridad, todos identificados en su dimensión práctica. Se procura pagar un precio justo por las frutas y el destilado de caña, considerando que el esfuerzo que realizan los campesinos debe pagarse adecuadamente y no como lo hacen los intermediarios o los empresarios, menospreciando la fuerza de trabajo invertida. De la misma manera, se procura cobrar un precio justo por la venta de cada botella.

La colaboración entre campesinos se lleva a cabo en el marco del respeto, reconociendo que el trabajo de todos es valioso y significativo, por el simple hecho de ser campesinos indígenas quienes lo realizan. Aquí no es más valioso el producto o la mercancía —como sería valorado bajo la lógica de acumulación del mercado—. Aquí es tan valioso el trabajo del campesino como el producto que resulta de este proceso: el primero, por ser el aspecto que reconoce al sujeto encargado de la reproducción de la vida y la cultura nahua, el segundo, por ser en sí un producto de la misma cultura. Se constituye así un objeto que articula y reconfigura la trama de la producción y distribución, a partir del trabajo colectivo y aprovechando los recursos naturales y las condiciones de la región.

El proceso de producción de los vinos frutales lleva consigo la práctica de la solidaridad, tal y como se ejercita en la cultura nahua; es decir, basada en el trabajo y el apoyo mutuo entre todos:

Por ejemplo, yo necesito del productor de aguardiente, yo necesito del productor de piña, yo necesito del productor de jamaica, yo necesito al productor de maracuyá, nos juntamos entre todos, nos necesitamos, ¿para qué?, para procesar bebidas frutales, porque yo sin productor de aguardiente no puedo procesar bebidas, necesito del productor, nos necesitamos a todos, es un apoyo entre todos, pues... en fin, así lo determinamos, y debe ser así, porque uno aunque diga «no, yo quiero salir adelante solo, sin necesidad de alguien», siempre hay unas escaleras donde nosotros debemos estar juntos, entre todos, no con la economía capitalista, porque es nuestra contra, ellos nos explotan más, ¿para qué?, para quedarnos más pobres. Entonces la idea aquí es satisfacer nuestras necesidades, pero también ser compañeros de trabajo... (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

Esta forma de concebir y practicar la economía solidaria encuentra sus antecedentes más remotos en el intercambio producto por producto o trueque. Se trata de una práctica económico-cultural ancestral no alienada, que aún se realiza en las comunidades nahuas del municipio de José Joaquín de Herrera. Tal vez ya no es como hace tiempo, que se practicaba frecuentemente en las plazas, pero

en esta comunidad todavía se sigue haciendo. A lo mejor no al 100 %, pero la gran mayoría puede funcionar aún más en las familias, por ejemplo, tú produces algo y el otro produce otro producto, entonces, lo que hace la gente es hacer un intercambio de producto, ya que, si uno no cuenta con dinero, económicamente... solo que no lo hacen de manera pública, a lo mejor no se presentan en el mercado para hacer ese ejercicio público. Bueno, aunque en el mercado lo practican acá en los domingos, pero muy pocos, pero sí lo practican como cuando tú vendes un producto y van a las comunidades y hacen esos intercambios. Yo he visto mucho a los de las ciudades, también vienen para acá, dicen te vendo unas ollas de peltre, aluminio, teflón, no sé... todo eso, dicen: te cambio por un chivo... (E3-J1, citado en Cruz, 2019).

En el municipio de José Joaquín de Herrera, el trueque ha sido la base para el trabajo colaborativo que tiene como finalidad la generación de un intercambio a partir de los bienes que cada uno produce. En el caso de los vinos frutales se ve permeado por una lógica singular, la de los pueblos nahuas de La Montaña de Guerrero, misma que se condensa en la palabra *titomakoua*, regionalismo de la lengua náhuatl que alude a la ayuda recíproca en la totalidad de la comunidad y que ha servido para poner nombre a la bebida de referencia.

Para seguir pensando el campo de las alternativas pedagógicas en movimiento: desafíos y horizontes

La realidad de los pueblos nahuas de La Montaña se encuentra imbricada fuertemente con la modernidad y las formas desiguales y particulares en que esta se ha producido en las diversas regiones de América Latina. Por ende, el proyecto político-pedagógico de la Unisur se enfrenta a serias dificultades.

Uno de los principios neoliberales que está presente en la vida cotidiana de los habitantes de José Joaquín de Herrera tiene que ver con la propiedad privada; paulatinamente, van delimitando lo que consideran sus propiedades y las ponderan por encima de la propiedad comunal o ejidal. Esta delimitación trae consigo la invasión de predios comunales o espacios públicos, como es el caso del terreno de los ocotitos o la renta de terrenos ejidales.

Estudiantes y profesores de la Unisur han tenido que enfrentar a los habitantes que colindan con el terreno en el que se ubica la universidad para defender los siete mil metros de territorio que fueron asignados para la construcción de la unidad académica de Hueycantenango. Y no ha sido sencillo, porque a veces ni las autoridades municipales ni las comunitarias favorecen el desarrollo del proyecto de la universidad y de construcción de la escuela.

A ello se suma la falta de reconocimiento por parte del gobierno estatal. Después de tantos años de insistencia por parte de estudiantes, profesores y organizaciones populares de Guerrero, los gobiernos locales no han aceptado ni reconocido que los pueblos de la región tienen derecho a formar intelectual y profesionalmente a los jóvenes de la región, tal como lo indica el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003).

Ahora bien, si no contribuyen con la creación de universidades, menos apoyan a las comunidades de los pueblos nahuas de La Montaña, a pesar de las condiciones de pobreza extrema en las que viven, «¿Por qué razón? Porque simplemente a ellos les interesa sus bienes particulares y no les interesa los bienes sociales de la comunidad» (E8-G2, citado en Cruz, 2019).

La preocupación principal de la mayoría de los gobiernos de Guerrero es el control de los pueblos, no la construcción de relaciones solidarias entre sus habitantes. En el mismo municipio de José Joaquín de Herrera la preocupación central del ayuntamiento es mantener el control político a través de los principales de las comunidades (ancianos o sabios), las organizaciones y los líderes emergentes. En palabras de los jóvenes:

Hay unos líderes políticos que te hacen algo a cambio de que al rato que ya lo obtengas, bueno, pues «yo se lo solicité», entonces cuando yo lo visito, ¿te acuerdas que yo hice esa petición?, pues júlate para acá con mi partido o mínimo pásate a este grupo. ¿Qué te parece?, me voy a aventar de regidor o presidente. Ahí ya hay un intercambio, pero no es para el bien común, ni para ganarse el respeto... (E7-H3, citado en Cruz, 2019).

Y hay más, las condiciones económicas de quienes se encuentran construyendo la experiencia político-pedagógica de la Unisur, estudiantes y docentes, no son las más favorables en todo momento. Como ya se dijo, la mayoría de los docentes son estudiantes de posgrado de instituciones de educación pública, que acuden a Hueycantenango con recursos propios o de las becas que el gobierno les otorga mientras están inscritos en determinado programa. Cuando se termina ese recurso,

con él se va la posibilidad de continuar apoyando en las labores de docencia y formación de los estudiantes.

Las dificultades de los estudiantes son varias, en algunos casos no pueden acudir a los encuentros presenciales que se llevan a cabo cada quince días porque tienen que trabajar en las parcelas propias o de sus padres; en otras tienen que trabajar como asalariados para mantener a sus familias de reciente conformación o contribuir a los gastos de la familia. A veces, las distancias que tienen que recorrer les impiden llegar a la universidad, porque se cierran los caminos debido a la abundante lluvia, porque hubo algún deslave o por la propia inseguridad que existe en la zona. En fin, son muchas las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, sin embargo, a través de sus narrativas y vivencias es posible reconocer los espacios intersticiales que construyen para crear experiencias solidarias con sus comunidades de origen y, de diversas formas, sostener y potenciar el proyecto político-pedagógico que se condensa y construye cotidianamente en la Unisur.

La historia de las EPA da cuenta de ese potencial y de los desafíos que todo ejercicio de formación y acción implican, cuando lo que está en juego es generar espacios en los que utopía y proyecto se articulan para reconfigurar el espectro de la opresión de los pueblos y los idearios político-pedagógicos de los cuales se nutren y potencian dichas alternativas. *Integralidad sobre ruedas* sigue marcando las rutas de este complejo y desafiante camino emprendido desde tiempos remotos por los pueblos de esta, Nuestra América.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, T. y ROMEU, D. (2017). Mediações pedagógicas e pesquisa: registros de práticas e construções participativas. En T. Adams, D. Romeu y C. Zanini (Eds.) *Pesquisa-Educação: mediações para a transformação social* (pp. 29-44). Curitiba: Appris.
- ALONSO, L., HERNÁNDEZ, V. M. y SOLÍS, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (60), 103-128.
- BARTRA, A. (2013). Crisis civilizatoria. En R. Ornelas, (Coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 25-57). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.
- BARTRA, A. (2000). Sur profundo. En A. Bartra (Comp.), *Crónicas del sur: utopías campesinas en Guerrero* (pp. 13-74). Ciudad de México: Ediciones Era.
- CADENA, B. (2016). *Alternativas pedagógicas y educación intercultural: el proyecto político-pedagógico de la Universidad de los Pueblos del Sur* (Tesis de maestría no publicada). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CANO MENONI, A. (2017). La extensión universitaria como alternativa pedagógica en la Universidad Latinoamericana: reflexiones desde la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein, M. (Coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas* (pp. 219-238). Ciudad de México: Newton y Universidad Nacional Autónoma de México.

- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. (2015). *Porcentaje de la población en situación de pobreza, 2015, Guerrero*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Guerrero/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO) (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio, Anexo B, México*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/671850/Indice_de_marginacion_por_localidad_2010.pdf
- CRUZ, C. A. (2019). *Experiencias político-pedagógico-solidarias en estudiantes de la Universidad de los Pueblos del Sur, unidad académica Hueycantenango* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Inédita).
- CURIN, F. A. (2017). *Movimientos etnopolíticos que generan proyectos educativos autónomos; los casos de la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero, México, y la Universidad Libre Mapuche (ULM) en Santiago de Chile* (Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa. Inédita).
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- FLORES, J J, y MÉNDEZ, A. (2008). Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los pueblos del sur («México»). *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, (23), 201-217.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (Coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Ciudad de México: Secretaría General, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ SOLLANO, M. y CORENSTEIN, M. (Coords.) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (2021). Paulo Freire: la pedagogía latinoamericana dialoga con la esperanza. *Perfiles Educativos*, 3(XLIII, Número Especial), 64-75.
- GÓMEZ SOLLANO, M., HAMUI, L. y CORENSTEIN M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ SOLLANO, M. y ADAMS, T. (2019). Hegemonía y alternativas Pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos*, 23(1), 124-140.
- GOOD, C. (1988). *Haciendo la lucha: arte y comercio nahuas en Guerrero*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GOOD, C. (2015). Personas, grupos domésticos y trabajo entre los nahuas. En C. Good y D. Raby (Eds.), *Miradas antropológicas hacia representaciones, conceptos y prácticas* (pp. 129-150). Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- KORSBAEK, L., AGUIRRE, I., MATÍAS, J. C., MARTÍNEZ, A., PAZ, M., GARCÍA, A. y MAKIMARTTI, M. (2011). *La Universidad Intercultural en Guerrero: Unisur* (Ponencia presentada en el x Congreso Argentino en Antropología Social, Buenos Aires).

- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA (2020). *Censo de población y vivienda 2020*, México [en línea] Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.
- LORENTE, D. (2012). Ser respetuoso es ser persona. El niño y la pedagogía moral de los nahuas del centro de México. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, (2), 431-452.
- MARAÑÓN, B. y LÓPEZ, D. (2013). Una propuesta teórico-metodológica crítica para el análisis de las experiencias populares colectivas de trabajo e ingresos. Hacia una alternativa societal basada en la Reciprocidad. En Marañón B. (Coord.), *La economía solidaria en México* (pp. 25-57). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- OLIVIER, G. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (Coord.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-47). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Colofón, Red de Estudio de los Movimientos Sociales.
- OROZCO, B. (2013). La categoría alternativa como elemento socializador del discurso pedagógico contemporáneo. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 555-580). Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PINHEIRO, L. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina, Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 121-162). Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología, México*. [en línea]. Recuperado de <https://www.undp.org/es/mexico/publications/idh-municipal-en-m%C3%A9xico-nueva-metodolog%C3%ADa>.
- PUEBLOS DE AMÉRICA. (2020). *Estadísticas del municipio de José Joaquín de Herrera*. Recuperado de <https://mexico.pueblosamerica.com/1/munest/guerrero/jose-joaquin-de-herrera>
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Imaginación y crisis de la educación latinoamericana*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial.
- PUIGGRÓS, A. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (Coords.), *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana* (pp. 95-121). Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.
- PUIGGRÓS, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, política y cultura*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PUIGGRÓS, A. (2016). *La educación popular en América Latina: orígenes polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (Coords.) (1994). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L. M. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. M. Rodríguez (Dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (pp. 25-40). Buenos Aires: APPEAL, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

- SABIDO, A. (2004). *Teoría de la hegemonía en Antonio Gramsci: fuerza y consenso*. Ciudad de México: Ediciones de Cultura Popular.
- SANTOS, H. (2009). Formas de pensamiento y educación de los pueblos originarios. El proyecto de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero, México*. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/4%20FORMAS%20DE%20PENSAMIENTO.pdf
- UNIVERSIDAD DE LOS PUEBLOS DEL SUR (Unisur) (2006). *Estudio de Factibilidad*. Guerrero: Unisur.
- UNISUR (2011). *Agroecología comunitaria. Una propuesta pedagógica* [video, 16 min]. Ciudad de México: Unisur-GEA. Recuperado de http://youtu.be/hpoDo4_nloQ.
- VILLORO, L. (1993, mayo 1). Filosofía para un fin de época, *Nexos*, 185.
- WALSH, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *ICCI-Rimay*, 6(60). Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>

La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria. El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

*Florencia Faierman*¹

Recibido: 30/3/2023; Aceptado: 20/6/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.7>

Resumen

El presente artículo desarrolla un análisis conceptual del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, dispositivo institucional de curricularización de la extensión universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente se indaga en el potencial del Programa como alternativa pedagógica universitaria utilizando como operador epistémico la propuesta categorial de alternativas pedagógicas desarrollada por el grupo Appeal, desde un enfoque metodológico cualitativo analítico-interpretativo. Se presentan antecedentes investigativos y experienciales del Programa, se describe su materialización curricular, se desarrolla analíticamente su potencialidad alternativa y finalmente se propone un contrapunto con el modelo hegemónico de curricularización conocido como Aprendizaje-Servicio Solidario. Los objetivos del artículo son principalmente profundizar en la construcción conceptual de la curricularización de la extensión a partir de una experiencia particular de implementación de la política, colaborar en la constante mejora del Programa en cuestión hacia su potencialidad como alternativa pedagógica, y abonar a la ampliación de la escala y los alcances de la curricularización de la extensión en las universidades latinoamericanas.

Palabras clave: alternativas pedagógicas, curricularización de la extensión universitaria, prácticas sociales educativas, integralidad de las funciones universitarias, Facultad de Filosofía y Letras

1 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. florfaierman@gmail.com

Resumo

Este artigo desenvolve uma análise conceitual do Programa de Práticas Socioeducativas Territorializadas, dispositivo institucional de curricularização da extensão universitária da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Especificamente, investiga-se o potencial do Programa como alternativa pedagógica universitária utilizando como operador epistêmico a proposta categórica de alternativas pedagógicas desenvolvida pelo grupo APPEAL, a partir de uma abordagem metodológica qualitativo-analítico-interpretativa. Apresenta-se o histórico investigativo e vivencial do Programa, descreve-se sua materialização curricular, desenvolve-se analiticamente sua potencialidade alternativa e, por fim, faz-se um contraponto com o modelo hegemônico de curricularização conhecido como Ensino-Serviço Solidário. Os objetivos do artigo são principalmente aprofundar a construção conceitual da curricularização da extensão a partir de uma experiência particular de implantação da política, colaborar no aperfeiçoamento constante do Programa em questão rumo ao seu potencial como alternativa pedagógica, e contribuir à ampliação da escala e alcance da curricularização da extensão nas universidades latino-americanas.

Palavras chave: alternativas pedagógicas, curricularização da extensão universitária, práticas sociais educativas, abrangência das funções universitárias, Facultad de Filosofía y Letras

Presentación

En el presente artículo me propongo ensayar un abordaje conceptual del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (en adelante, Programa PST) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)² como potencial Alternativa Pedagógica universitaria, aprovechando como analizadores epistémicos las dimensiones y categorías intermedias que proponen Gómez Sollano y Adams (2019), y entrelazándolos con algunos núcleos problemáticos producidos por la autora de este texto y equipos de investigación cercanos.

.....
2 El Programa en cuestión es la herramienta institucional establecida en la Facultad para el desarrollo de la política de curricularización de la extensión universitaria. En otros trabajos propios y de otras universidades se ha tematizado en profundidad la curricularización así como la idea fuerza de integralidad de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, que dan sustento político, pedagógico e institucional al Programa y a lo que se despliega en el presente artículo. Entre otros, pueden citarse: Abramovich, Da Representação y Fournier, 2012; Kaplún, 2014; Petz, 2017; Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019; Petz y Faierman, 2019; Petz, Faierman y Casareto, 2019; García y Galli, 2016; Argañaraz, Bombini, Constantino y Martín, 2019; Erreguerena, 2020. También son referencia los artículos de Facundo Harguinteguy, Rodrigo Ávila Huidobro, Ignacio Garaño y otros/as compilados en Elsegood y Petz, I., 2019; la tesis doctoral de Oscar García con la referencia empírica en los desarrollos de Prácticas Sociales Educativas en las carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad de Buenos Aires, y los encuentros anuales de equipos docentes del Programa PST (FFYL, UBA).

Tomo como referente empírico, como potencial *Experiencia Pedagógica Alternativa*, el Programa y no cada seminario o un seminario en particular (más adelante se describe el Programa y cómo se plasma materialmente en la programación académica de grado) porque busco identificar y construir como alternativa pedagógica universitaria la política —como proyecto académico universitario—. Cada seminario tiene sus particularidades y podría analizarse en sí mismo mediante el instrumento de las categorías intermedias. Es decir, el nivel de análisis en este artículo será el del Programa en sí mismo, con sus definiciones, expectativas, desafíos y materialización institucional, más allá del desarrollo e impacto de cada propuesta de seminario en particular.

La metodología utilizada es eminentemente cualitativa, focaliza el desarrollo en una fase analítico-interpretativa. Este proceso complejo de construcción de sentido sobre la oferta disponible de significación opera por inducción analítica de modo tal que los conceptos generales y orientadores del marco teórico deben ordenar y guiar el análisis, pero —al mismo tiempo— deben dejarse resignificar por estas instancias (Souza Minayo, 2003). Asimismo, se recupera como orientador metodológico la propuesta de Gómez Sollano y Adams de considerar «... la importancia de analizar cómo la investigación puede, desde las experiencias concretas, superar —problematizar— los nudos ciegos de la teoría, y contribuir a elucidar nuevas epistemes y otras formas de razonamiento» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 126).

Quisiera también destacar en este inicio dos antecedentes que para quien escribe resultaron en primera persona iluminadores en cuanto a tomar la categoría de Alternativas Pedagógicas como analizador epistémico de la curricularización de la extensión universitaria:

1. El Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) «Alternativas de gestión del conocimiento en la universidad», dirigido por la autora y Maia Gruszka, inscripto en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), desarrollado durante 2016 y 2017 y cuyos resultados fueron publicados en 2019 (Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019).
2. El Proyecto de financiamiento a la investigación de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undavcyt) «La extensión como práctica académica. El caso del Trayecto Integrador Trabajo Social Comunitario en la UNDAV», dirigido por Ivanna Petz y Liliana Elsegood, desarrollado durante 2016 y 2017 y cuyos resultados fueron compilados y publicados en 2019 (Elsegood y Petz, 2019).

Los años 2016 y 2017 fueron justamente los de gestación e inicio del Programa PST, y ambos proyectos de investigación tuvieron entre sus objetivos indagar en experiencias alternativas dentro y fuera de la Facultad de manera de construir marcos teórico-epistemológicos para el Programa.

El primer antecedente mencionado buscó identificar experiencias pedagógicas en Filosofía y Letras que pudieran enmarcarse como *alternativas*, sistematizarlas y producir a partir de ello algunas dimensiones de análisis que aportaron a la gestión y constante análisis del proceso de curricularización de la extensión en la unidad académica. Principalmente, destacamos algunos interrogantes (Faierman *et al.*, 2019):

¿Cómo podríamos hacer que la extensión como objeto a conocer se convierta en sujeto que construye conocimiento?

¿Cómo podríamos aportar a que los saberes construidos en esas actividades universitarias sean reconocidos como válidos?

¿Cómo se articulan con los saberes producidos en las actividades docentes y de investigación?

¿Qué podría la extensión aportarles a las otras prácticas universitarias? ¿Qué podría «aprender» la extensión de ellas?

¿De qué manera podrían producirse saberes integrando los aportes de la docencia, la investigación y la extensión?

De este proyecto de investigación también se destacan tres dimensiones de análisis de las experiencias pedagógicas alternativas construidas a partir de la identificación de tres dicotomías atravesadas por un sistema de jerarquías que consideramos propio del modelo hegemónico de universidad latinoamericana (Faierman *et al.*, 2019):

Docente-Estudiante

Universidad-Territorio

Teoría-Práctica

Del segundo antecedente, el Undavcyt, tomamos aquí los tres tópicos construidos a partir de la investigación del Trayecto Trabajo Social Comunitario de la Universidad de Avellaneda, que permiten delimitar la mirada sobre las experiencias de curricularización organizando tres núcleos problemáticos (Petz y Elsegood, 2019):

La búsqueda por experimentar (Zemelman, 1989) que pone al encuentro con un otro como punto de partida de la desnaturalización de lo dado.

La primacía del encuadre político por sobre los tecnicismos, que ubica a la extensión como articulador político-territorial.

La modalidad de instrumentación y las formas del aprendizaje que integran las lógicas «adentro/afuera», favoreciendo una formación situada y contextualizada.

El artículo se organiza en tres apartados: en el primero se presenta y describe el Programa PST; en el segundo se toma como operador epistémico una propuesta categorial de análisis de experiencias pedagógicas alternativas construidas por autores pertenecientes al programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (Appeal) para reflexionar sobre la alternatividad del Programa, y en el tercero se presenta un breve contrapunto con otro modelo

de curricularización de la extensión, hoy ciertamente hegemónico a nivel global y en la UBA en particular. Finalmente, se presentan reflexiones finales centradas en la continuidad de la investigación.

El Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas: de la territorialización a la institucionalización

En 2016 se aprobó en Consejo Directivo de la Facultad el Programa PST, y en el segundo cuatrimestre de 2017 se comenzaron a ofertar seminarios de grado en ese marco. Enseguida describo de qué se trata esta política y cómo se materializa curricularmente, pero es importante ir un poco hacia atrás y explicitar «cómo llegamos hasta acá», ya que ese recorrido le da una potencia pedagógica y política particular.

Tomando el riesgo de simplificar demasiado, pero eligiendo cierta claridad, la genealogía de este programa puede pensarse como dos caminos que, siempre entrelazados, terminan de unirse en aquel 2016. Por un lado, un debate que lleva varias décadas en América Latina toma cuerpo en la Universidad de Buenos Aires en 2010 cuando se aprueba en el Consejo Superior la primera resolución que reglamenta las Prácticas Sociales Educativas como ámbitos de desarrollo de la función social de la universidad y de la articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión (520/2010).³ Allí y en resoluciones posteriores (3653/2011,⁴ 172/2014,⁵ 375/2020⁶ y 1456/2022)⁷ la universidad establece que dichas Prácticas deben constituirse como espacios curriculares, es decir que deben integrarse mediante diversas posibilidades de política curricular dentro de los planes de estudio de las carreras; y serán requisito para obtener el título de grado.⁸ Este marco legal ha sido fundamental para que en la Facultad de Filosofía y Letras pueda abrirse e institucionalizarse la discusión, dadas las diferencias políticas entre sectores de la unidad académica que en otros casos han obstaculizado

3 Resolución del Consejo Superior de la UBA 520/2010 de creación del Programa de Prácticas Sociales Educativas. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf

4 Resolución del Consejo Superior de la UBA 3653/2011. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2011-11-23_res%203653.pdf

5 Resolución del Consejo Superior de la UBA 172/2014. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2014-04-23_172.pdf

6 Resolución del Consejo Superior de la UBA 375/2020. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2020-11-11_RESCS-2020-375-UBA-REC.pdf

7 Resolución del Consejo Superior de la UBA 1456/2022. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2022-10-26_RESCS-2022-1456-E-UBA-REC.pdf

8 La obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas en el nivel de la Universidad sigue estando en debate. Cada resolución de la UBA mencionada establece un año en que se volverán obligatorias, pero cada resolución posterior ha postergado esa fecha. Al momento de escritura de este artículo rige la resolución CS 1456/2022, que indica que serán obligatorias para los ingresantes a la UBA 2027. No cabe en este artículo desplegar la discusión sobre la obligatoriedad de estas experiencias, pero es evidente que debe estar en la agenda de discusión.

iniciativas simplemente por provenir del sector que gobierna la Facultad, opositor al gobierno de la Universidad.

Por otro lado, el Programa PST tiene antecedentes al interior de la FFYL; una tradición de décadas de una progresiva jerarquización de la extensión universitaria, materializada en una prolifera construcción conceptual de lo que entendemos por extensión crítica e integralidad de las prácticas universitarias, surgida de prácticas y políticas de fuerte y progresivo arraigo territorial (puede verse un racconto completo en Petz y Faierman, 2021; y en ese mismo número de la revista *Espacios de Crítica y Producción* se presentan en profundidad varias de las experiencias mencionadas en dicho artículo). Aquí me interesa destacar dos políticas institucionales que dieron cuerpo, entre otras, al Programa PST por distintas razones: el espacio curricular de Créditos (Proyectos en el actual plan de estudios) de la carrera de Ciencias de la Educación, y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).

La primera se trata de espacios curriculares obligatorios para les estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad en los que se proponen experiencias formativas en relación con instituciones u organizaciones del campo educativo. Si bien tradicionalmente se enmarcaron en proyectos de investigación vigentes de los equipos de cátedra y en muchos casos consistían simplemente en tareas básicas de la actividad investigativa (entrevistas, observaciones, sistematizaciones de datos, desgrabaciones, etc.), desde 2011 proliferaron propuestas llamadas *autogestionadas por estudiantes* que se centran en un vínculo menos jerárquico con los actores extrauniversitarios —considerándolos sujetos epistémicos— y con objetivos centrados en la intervención —no solo en la producción de conocimiento—, más cercanas a las lógicas de extensión que a las clásicas de la práctica de investigación.

La otra definición institucional a la que me quiero referir es el CIDAC.⁹ Se trata de una de las cinco sedes de la Facultad, emplazada en el barrio de Barracas, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, sector de la ciudad más postergado socioeconómicamente. Fue creado en 2008, y su sede fue terminada de construir en 2011 a través de un convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Esta sede es la materialización de la política de territorialización de la Facultad —y también de la política de articulación con el Estado— y buscó desde sus orígenes hacer converger diversas líneas de extensión, enseñanza e investigación de la Facultad —y hoy también de otras Facultades—, de manera de dar volumen y escala al vínculo universidad-sociedad, a la vez que incidir de manera más fuerte en la política local, desde hace casi dos décadas gobernada por sectores de la derecha liberal-conservadora. Bajo el marco de origen de la integralidad de las prácticas universitarias, el CIDAC articula a distintos equipos integrados por docentes, investigadores, graduados y estudiantes cuyos proyectos no parten, a la manera tradicional, de problemas disciplinarios, sino que trabajan a partir de demandas sociales y comunitarias coconstruidas con los actores extrauniversitarios que habitan la zona, con objetivos

9 <http://cidac.filo.uba.ar/> (visitado el 25/2/2023)

de transformación social, poniendo el conocimiento científico al servicio de esa transformación.

Estas dos políticas institucionales también han sido condición de posibilidad del Programa PST, ya que permitieron iniciar el programa con equipos docentes y vinculaciones territoriales preexistentes, y con una experiencia y construcción conceptual de la práctica ya bien robusta.

Volviendo al referente empírico en cuestión, el Programa PST es fruto de largos debates en todas las instancias participativas de la institución: Juntas Departamentales de carrera, Consejo Directivo, Comisiones y asambleas interclaustró, lo que otorga un alto nivel de legitimidad al Programa y a sus acciones. Es coordinado por un equipo central en la Secretaría de Extensión y en articulación con la Secretaría Académica y los Departamentos de carrera. En la web del Programa¹⁰ se sintetizan su espíritu y sus objetivos:

Los Seminarios de PST constituyen una modalidad institucional de curricularizar experiencias que son al mismo tiempo de formación y de producción de saber generado desde la «demanda social». Se trata de espacios en los que se integran las funciones de la universidad en ámbitos de aprendizaje situado donde la especificidad de las prácticas que ello supone tiene que ver con interpelar no solo a los diferentes sujetos comprometidos en su desarrollo, sino también a los modos hegemónicos de construcción de conocimiento.

En términos curriculares, consiste en la formulación de una oferta diversa de seminarios de grado que les estudiantes acreditan como seminarios optativos en sus planes de estudio (todas las carreras de la Facultad tienen en sus planes de estudio espacios de seminarios optativos). Entre el segundo cuatrimestre de 2017 y el segundo cuatrimestre de 2022 se ofertaron noventa seminarios PST en los que experimentaron aproximadamente ochenta docentes y 2200 estudiantes. Participaron como contrapartes aproximadamente 55 organizaciones o instituciones diversas entre escuelas e institutos de formación docente, museos, empresas recuperadas, organismos públicos, centros universitarios en cárceles, organizaciones de la economía popular, organizaciones de cuidado, organizaciones políticas, sindicatos, centros culturales, bibliotecas públicas y bibliotecas comunitarias, organizaciones campesino-indígenas, organizaciones de la sociedad civil, así como centros y áreas de la Facultad como el CIDAC, el Centro Universitario Tilcara y el Centro Cultural Universitario Paco Urondo. Se encuentran finalizados al menos 22 «productos finales»¹¹ publicados en la muestra web «¿Qué hacemos en los seminarios PST?»¹² y cabe destacar en este punto

10 <http://seube.filo.uba.ar/pr%C3%A1cticas-socioeducativas-territorializadas-o> (visitado el 25/2/2023).

11 Los productos finales de los seminarios PST son la materialización de la integralidad de los objetivos formativos y los de vinculación con las organizaciones e instituciones con las que se trabaja. Pueden ser tangibles o intangibles, pero deben ser concretos y comunicables, y se espera que queden como herramienta de la contraparte para potenciar y continuar el proceso de trabajo ocurrido durante el seminario.

12 <http://seube.filo.uba.ar/%C2%BFqu%C3%A9-hacemos-en-los-seminarios-pst> (visitado el 25/2/2023).

que algunos de estos seminarios derivaron en nuevos dispositivos institucionales con gran vigencia y relevancia actual, como el Taller de Apoyo Universitario¹³ y la revista *Puantástica*.¹⁴ Asimismo, el Programa PST fue teniendo derivas académico-institucionales que fueron surgiendo de su propio desarrollo; entre ellas destacan el haber sido una herramienta de inserción de los y las docentes Pridium¹⁵ y el constituirse como espacio curricular de abordaje de temas de vacancia tanto disciplinares como de áreas transversales como la discapacidad, los derechos humanos, la educación sexual integral y la problemática ambiental, entre otros. Destaca también la riqueza en cuanto a la formación y práctica docente universitaria, al habilitar, por un lado, que equipos extensionistas se involucren con la enseñanza de grado, y por otro que equipos tradicionalmente abocados a la docencia incorporen la dimensión de la cogestión de unidades pedagógicas con organizaciones e instituciones extrauniversitarias.¹⁶

El Programa establece algunas pautas y lineamientos concretos para la planificación y desarrollo de los seminarios PST, que resultan relevantes en este artículo en tanto están pensados para que se constituyan como verdaderas alternativas pedagógicas universitarias:

- La denominación como Prácticas Socioeducativas Territorializadas responde a la búsqueda de que estos espacios no solo atiendan a la dimensión de los aprendizajes (como plantea la idea de Prácticas Sociales Educativas), sino que pongan el foco en el potencial formativo y de coproducción de conocimientos de la territorialización de la vida académica.
- Se trata de unidades pedagógicas que buscan integrar la formación, la producción de saberes y la vinculación con colectivos e instituciones extrauniversitarios. Así, no se trata de un «servicio a la comunidad» ni de acciones «solidarias», sino de experiencias que son a la vez formativas —para todos los participantes— y de transformación social.
- El proyecto debe dar cuenta explícitamente de una construcción conjunta de la demanda que se espera abordar: debe definir dicha demanda y dar cuenta del proceso conjunto de su construcción entre el equipo docente del seminario y la organización o institución participante.

13 <http://cidac.filo.uba.ar/taller-de-apoyo-universitario> (visitado el 25/2/2023).

14 <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/puantastica/issue/view/285> (visitado el 25/2/2023).

15 El Pridium (Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales) fue una política de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en 2016, por medio de la cual se canalizó el conflicto suscitado ese año por el recorte a los ingresos a la planta de investigadores de Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) definido por el gobierno de Mauricio Macri. Muy sintéticamente, el programa consistió en que las universidades nacionales absorbieran a los y las investigadores como planta docente regular con una dedicación exclusiva, lo cual les obliga a realizar actividad docente y de extensión además de la propia de investigación.

16 Esta breve sistematización se toma de la Resolución del Consejo Superior de la UBA 2022-704-E-UBA-DCT#FFYL de creación del Equipo del Programa PST.

- Es fundamental la participación de las organizaciones o instituciones participantes en todas las instancias: formulación del proyecto, desarrollo y evaluación.

Un ensayo categorial: el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas como Alternativa Pedagógica Universitaria

Los núcleos problemáticos formulados en los proyectos PRI y Undavcyt mencionados en la introducción se enmarcan, como ya comenté, en el ideario de construir alternativas pedagógicas que disputen sentidos con el modelo educativo hegemónico de desigualdad y exclusión, aportando a procesos de emancipación.

Al decir de Gómez Sollano y Adams (2019), no conviene buscar la respuesta a «qué es una alternativa pedagógica», sino más bien «alternativa a qué es». Como afirma Lidia Rodríguez (2013), una alternativa

no puede ser definida a partir de sus propiedades, sino de las relaciones que establezca con otros discursos [...]. Se consideran alternativos a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura (Rodríguez, 2013, p. 28).

Ampliando el alcance de la categoría al campo de estudios sobre la universidad, y recuperando las categorizaciones y núcleos problemáticos expuestos en la introducción, me pregunto entonces, en primer lugar, cuál es el discurso y el modelo hegemónico de universidad latinoamericana,¹⁷ para luego indagar en qué aspectos el Programa PST lo pone críticamente en discusión y, sobre todo, cuáles son los «actos afirmativos» por medio de los cuales el Programa podría estar horadando aquel modelo y aquellos discursos.

Para ello, tomo como organizador categorial las Categorías Intermedias que construyó recientemente el Programa Appeal (Gómez Sollano y Adams, 2019) para explorar las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA) y analizar su «grado de alternatividad» respecto del modelo educativo hegemónico. Vale recuperar aquí la propia alerta de los autores respecto de que estas categorías deben ser ajustadas en cada indagación y para cada experiencia, de manera de no quedar atrapados en los *nudos ciegos de la teoría*; es decir, que la tarea no sea encorsetar las experiencias en los constructos

.....
 17 Las instituciones y experiencias concretas de universidades latinoamericanas son diversas y heterogéneas, ya que se constituyen siempre de forma situada y contextualizada. Cuando hablamos de discursos y modelos hegemónicos hablamos de una abstracción con fines analíticos que nos permita contrastar las propuestas alternativas. Este modelo hegemónico se observa mayoritariamente en las universidades más antiguas y tradicionales, aunque probablemente puedan identificarse rasgos de este en toda institución universitaria.

teóricos, sino que ellos sirvan para la reflexión sobre la praxis, transformándose dialécticamente la teoría y la práctica.

Gómez Sollano y Adams (2019) presentan tres dimensiones, dentro de las cuales se incluyen las categorías intermedias. En el siguiente cuadro se resume su categorización:

Dimensiones	Categorías intermedias
El <i>ethos</i> : conjunto de creencias, valores, normas y modelos que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado	Proyecto ético-político
	Trascendencia
	Articulación sujeto-estructura
	Problemática a la que responde
Lo procedimental: aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera. En este plano están las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen en el tipo de experiencia	Estrategias
	Saberes
	Sujetos
	Grados y relaciones de institucionalización
	Base material
Lo pedagógico: lo relativo al currículum, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador; es decir, indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el fin de caracterizarla	Modelo educativo

En cuanto a la dimensión del *ethos*, el modelo hegemónico de universidad latinoamericana puede definirse como elitista, cientificista, enciclopedista, rasgos heredados de la universidad moderna europea. Se sostiene en estos días una relación jerárquica y fronteras rígidas entre la universidad y otras instituciones y organizaciones. La experiencia del encuentro con otros no tiene valor epistémico; el punto de referencia válido es el conocimiento teórico canonizado. Prima lo técnico por sobre lo político, utilizando para construir el vínculo universidad-territorios modelos prediseñados externamente a esas relaciones, generalmente inflexibles para su modificación en la acción. A partir de la irrupción del neoliberalismo, se potencia una concepción política individualista y de universidad neutral, torre de marfil, separada de y superior a «la sociedad». Incluso cuando se interesa por los problemas sociales, la universidad lleva el saber legitimado hacia afuera y hacia los estudiantes, donde no hay saberes

o estos no son válidos, sosteniendo una relación jerárquica y fronteras rígidas entre docentes-estudiantes y universidad-territorios, a la manera transferencista. Tanto la lógica pedagógica como la de intervención suponen sujetos pasivos, no agentes, depositarios de saberes eruditos; la experiencia de los estudiantes y de los actores sociales está sobredeterminada, no tiene valor epistémico; los sectores populares son beneficiarios y no destinatarios de los productos culturales, económicos y políticos de la vinculación. Produce sujetos competitivos e individualistas, no comprometidos con la transformación social. Así, se proyecta en este modelo la consolidación y naturalización de la universidad como privilegio en función del mérito individual, desconociendo las desigualdades sociales y educativas de origen.

Respecto a la dimensión procedimental, estudiar en la universidad supone un capital económico, cultural y simbólico excluyente mediante estrategias subterráneas (pago de exámenes, compra de apuntes, viáticos, conectividad, etc.), lo que implica lo que suele llamarse una mercantilización dentro del ámbito de la educación pública. También supone dispositivos de evaluación estandarizada basada en publicaciones definidas como de alto estatus externamente (por los países centrales), que lleva a los universitarios a desentenderse de problemáticas que no son reconocidas en esos ámbitos.¹⁸ Por otro lado, «... se privilegian los saberes disciplinares, se impone la razón instrumental y se enfatiza el saber hacer que se plasma en la educación por competencias» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 133). Los sujetos que llevan adelante este modelo son principalmente los organismos internacionales y los Estados dependientes, pero también la propia corporación académica, los colegios profesionales, las asociaciones de graduados y disciplinarias, las revistas científicas e indexadores internacionales, los organismos de evaluación de la ciencia. «Una de sus fortalezas más notables es su poder de evaluación y certificación que otorga legitimidad a los sujetos (individuales y colectivos) que participan del modelo, y actúan como mecanismos de inclusión y exclusión» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 133). Los docentes universitarios muchas veces terminamos siendo también, por acción u omisión, agentes de reproducción del modelo elitista excluyente y del sistema universitario latinoamericano dependiente. En este modelo, la extensión universitaria, o las relaciones entre la universidad y otros actores sociales públicos u organizacionales, si bien está formalmente institucionalizada como «tercera función», está subalternizada respecto de la enseñanza y la investigación en los planos presupuestario, simbólico, espacial, etc. Las actividades de extensión, incluyendo su curricularización, suelen ir por caminos administrativos menos formalizados, no tienen prioridad en los procesos administrativos, no tienen prioridad en el presupuesto institucional. En particular en Argentina, los bajos presupuestos públicos —con un marcado *impasse* de estas lógicas entre 2007 y 2015— han llevado a las universidades a tener que proveerse de

.....
18 Esto ya había sido extensamente anticipado y desarrollado por Oscar Varsavsky y todo el movimiento de las teorías de la dependencia y el Programa Latinoamericano de Ciencia, Tecnología y Desarrollo en la década de 1960.

recursos propios con dificultades para no hacerlo mercantilizando el conocimiento científico (Naidorf, 2005).

Antes de introducirme en la dimensión pedagógica, que es en la que voy a detenerme a presentar conceptualizaciones surgidas de la experiencia del Programa PST, quisiera sintetizar en qué modos dicho programa —como referente de la política de integralidad y curricularización de la FFYL, UBA— tiene rasgos de alternatividad en relación con los discursos involucrados en las dos dimensiones ya descritas.

Con relación al *ethos*, se pretende construir una universidad entramada en lo social, sin fronteras rígidas entre ella y los actores territoriales. Una universidad que no solo «cumpla» con su «responsabilidad social» a modo altruista y reproductor de las desigualdades, sino que explicita y asuma su politicidad y su consecuente compromiso y agencia con tal o cual proyecto político. Desde ese punto de partida, un modelo alternativo de universidad es aquel que privilegia las necesidades sociales y estatales para definir su política académica, por sobre los intereses individuales y corporativos de los académicos y de los organismos influyentes mencionados, quienes deberán ajustar sus decisiones sobre temas de investigación y contenidos de enseñanza a las demandas nacionales para un proyecto emancipador y soberano. Se propone desjerarquizar, alterar la relación saber-poder entre los componentes de las dimensiones docentes-estudiantes, universidad-territorios y teoría-práctica; se propone, así, *subvertir el campo académico* (Bourdieu, 1983). Se propone también revalorizar el experienciar, el encuentro con otros, como origen de nuevos conocimientos valiosos y válidos, repolitizar las prácticas educativas y de producción de conocimiento y desdibujar los límites del adentro/afuera de la universidad para favorecer prácticas académicas situadas y contextualizadas. Busca constituir sujetos reflexivos y comprometidos con los problemas sociales, nacionales y regionales. Quiere romper con las lógicas individualistas y la meritocracia instaladas con el neoliberalismo, proponiendo dinámicas de trabajo colectivas, la escucha, el registro de la propia experiencia, la producción grupal y comunitaria. Supone un sujeto activo, con agencialidad epistémica, participante de la producción cultural y la transformación de su propia realidad, no beneficiario pasivo de los productos de la universidad, capaz de identificar las condiciones de subalternidad y transformarlas. Se trata de un sujeto que pueda movilizar las estructuras en procesos instituyentes colectivos. Esta universidad alternativa asume las desigualdades sociales y educativas como un problema a abordar y transformar. En función de eso, las propuestas de trabajo deberán involucrar a los actores sociales con los que se trabaja no solo en el desarrollo de los espacios curriculares, sino también en su formulación, planificación y evaluación.

En el plano de lo procedimental, se propone la integralidad de las prácticas universitarias. La UBA impulsa hoy en día este modelo alternativo en la convicción de que todo profesional debe atravesar instancias formativas que incluyan otros sujetos sociales y problemáticas reales, lo cual permite que el Programa PST tenga mayor

legitimidad dentro y fuera de la Facultad. Sin embargo, hoy en día es muy difícil obtener recursos materiales genuinos para llevar adelante prácticas formativas y de investigación que no respondan a la agenda global, a los intereses individuales de los docentes-investigadores y a las lógicas clásicas de organización de la oferta académica. Desde el Programa PST se busca asociar los seminarios a distintos financiamientos a la extensión tanto de la UBA como de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y también se aprovecha la necesidad de descarga de dedicación (exclusiva y semiexclusiva) de los docentes para que lleven adelante seminarios PST, aunque muchas veces eso se pone en tensión con trayectorias y estilos docentes no adecuados al espíritu del Programa. La satisfacción de estudiantes y docentes que participaron de seminarios PST también resulta motivador para que otros profesores se incorporen.¹⁹ En términos de institucionalización, el Programa es impulsado y coordinado especialmente desde el área de extensión universitaria; pero para constituirse en alternativa pedagógica se debe buscar no solo materializar los seminarios de grado, sino movilizar transformaciones en las áreas de académicas, investigación, posgrado, administración, etc.²⁰

En la dimensión pedagógica, el modelo hegemónico de universidad latinoamericana se distingue por la unidireccionalidad, lo vertical y jerárquico que se expresa, en no pocas ocasiones, en formas autoritarias y violentas. Los métodos se estructuran a partir de estrategias tendientes a favorecer la generación de habilidades en las que se privilegia lo memorístico, lo acumulativo, lo bancario, lo enciclopédico y las evaluaciones tendientes a lo cuantitativo, lo medible y contable (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 134).

Prima el método científico moderno tanto para la producción de conocimientos como para la enseñanza. Los sujetos (estudiantes y actores sociales) se consideran pasivos, depositarios de saberes eruditos canónicos. No hay lugar para saberes no científicos y no se considera que el encuentro con otros y la experiencia sean fuente de aprendizaje y producción. El saber válido se ubica únicamente en los libros y en los autores consagrados, y la teoría tiene más valor que la práctica.

19 Es relevante destacar que la UBA por el momento no habilitó sistemáticamente cargos docentes para el dictado de Prácticas Sociales Educativas, y esto cada Facultad lo resuelve mejor o peor dependiendo de sus recursos propios (asociados a sus relaciones políticas y de poder con el gobierno del Rectorado). Se supone que los fondos (excluyendo rentas docentes) para el desarrollo de las PSE están incluidos en el financiamiento del Programa Ubanex, pero eso limita el espectro de equipos que pueden dictar seminarios PST. Por otro lado, los tiempos de presentación y aprobación de la oferta de grado son totalmente independientes de los de la presentación y aprobación de Ubanex, con lo cual es muy difícil proyectar espacios curriculares en este marco de financiamiento (problema ya identificado ampliamente para las lógicas proyectistas de desarrollo de la extensión, en el que no me voy a detener en este artículo).

20 Muchos sujetos y colectivos de estas áreas impulsan este modelo alternativo y participan de él, mientras que otros, sea por acción u omisión, lo obstaculizan basándose en argumentos tradicionalistas y de «calidad académica».

En el modelo que se pretende alternativo, se revalorizan los saberes, sujetos y experiencias de los colectivos externos a la universidad y de los estudiantes, no solo en el propio desarrollo de los seminarios habilitando sus voces, sino incentivando a que figuren en los contenidos y bibliografía de los programas de estudio. Se busca que las propuestas integren la experiencia con y entre los otros, con los saberes disciplinarios, desdibujando los límites entre el saber erudito y el popular. Esto se basa en el supuesto de que las propuestas no parten de un campo de conocimiento académico, sino de un problema o demanda social cuyo abordaje precisa de la interdisciplina y la intersectorialidad. Los saberes disciplinarios, entonces, no se excluyen, pero deben estar ellos en función del problema (Quintar, 2010).

El Programa PST también se configura como instrumento de tensión con las prácticas pedagógicas habituales en la Facultad. Las humanidades se han caracterizado históricamente por obtener su prestigio y validación con base en una lógica de acumulación de conocimientos, y esto se reproduce en gran medida en la actualidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se materializa en programas de estudio con largos listados de bibliografía obligatoria, generalmente indiscernible para los estudiantes. Los contenidos y bibliografía de las materias suelen revisarse y actualizarse poco, y en el caso de los seminarios temáticos rotativos, si bien sí se actualizan los contenidos, estos se seleccionan de acuerdo a los intereses académicos disciplinarios del equipo docente y no necesariamente con base en problemas de la realidad. También es corriente la clase magistral expositiva como estrategia de enseñanza, suponiendo una transmisión lineal y unidireccional del saber enciclopédico acumulado, en la que el estudiante es mero receptor pasivo, a la manera de la educación bancaria ilustrada por Paulo Freire. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, si bien son sumamente diversas las estrategias existentes en la Facultad, aún está muy presente el «control de lectura»; pero incluso considerando que lo mayoritario son evaluaciones que involucran el análisis y la reflexión, no suele estar como contenido de enseñanza las habilidades necesarias para ello, por lo que queda a cargo del capital cultural de origen de los estudiantes poder hacerlo, derivando esto en el clásico proceso de selección elitista.

La dimensión pedagógica y la categoría de modelo educativo están avanzadas conceptualmente en el Programa PST y en su búsqueda de alternatividad, en el sentido de tensionar las lógicas descritas más arriba. De todos los ejes que atraviesan esta dimensión (relaciones entre los sujetos, el lugar del saber, la validación de conocimientos «otros», las estrategias de enseñanza, etc.), voy a focalizar en dos aspectos: la *propuesta epistemológica* y la *propuesta de evaluación* delineadas para los espacios curriculares del Programa PST.

¿Cómo se relacionan el involucramiento de los estudiantes y el impacto social con la propuesta epistemológica del seminario, más o menos ajustada a los cánones hegemónicos? ¿Y con la propuesta de evaluación, más o menos vinculada a los productos finales?

Estas preocupaciones surgieron de observar una gran disparidad entre los seminarios en dos aspectos: la cantidad de estudiantes que finaliza cada seminario —va desde el 30 % al 90 % de les inscriptes— y la posibilidad o no del equipo docente de responder al pedido de envío de su «producto final» —envían desde producciones gráficas o audiovisuales en donde es clara la participación de la contraparte hasta trabajos monográficos de les estudiantes con consignas similares a las requeridas en cualquier asignatura—.

Todo esto nos llevó a revisitar dos principios que rigieron el origen del Programa PST y que lo constituyeron como potencial Alternativa Pedagógica Universitaria, por su búsqueda de transformación en todas las categorías intermedias mencionadas: *la búsqueda por indisciplinar la universidad* (Kaplún, 2004) y la proyección de integralidad de las prácticas de investigación, formación y extensión, que para la escala de las unidades pedagógicas de curricularización operacionalizamos como *integralidad de los contenidos académicos, la propuesta pedagógica y la transformación situada*.

Esta vuelta reflexiva a los principios originarios a partir de las experiencias de los seminarios nos permitió construir dos categorías intermedias, que pueden resultar productivas para el análisis de experiencias, pero que para nosotros constituyen sobre todo líneas prospectivas para seguir delineando el Programa PST y en general la curricularización. Presentamos cada una con interrogantes guía que construimos para que funcionen como herramientas de planificación de propuestas:

1. *Expansión de las fronteras disciplinarias*: ¿En qué formas los seminarios PST pueden aportar a ello? ¿Qué rol juega en esta posibilidad, el programar las propuestas a partir de un problema en lugar de hacerlo a partir de recortes disciplinares? ¿Qué condiciones institucionales tenemos y cuáles hay que construir para que converjan distintos campos en un PST? ¿Qué obstáculos o limitaciones tiene este horizonte?
2. *Los productos finales como articuladores pedagógicos*: ¿Cómo se proyectan los productos finales junto con la contraparte? ¿Cómo construimos dispositivos de evaluación de los estudiantes, cuyo objeto sea el producto final? ¿Qué estrategias tenemos para que la evaluación y la calificación individual y grupal esté en directa relación con el aporte que el estudiante hace al problema de la contraparte, a través de su participación en el producto final? ¿Qué impacto tendría todo esto en un deseable aumento de la cantidad de estudiantes que logra regularizar y aprobar los seminarios PST (como indicador de la apropiación de la propuesta de formación/intervención)?

Toda pedagogía es política: de la enseñanza experiencial a la curricularización como pilar de la integralidad de las prácticas universitarias

Como ya mencioné, pensar y hacer pedagogía en clave de «alternativa» supone reconocer que, parafraseando a Paulo Freire, la educación no cambia al mundo, pero cambia a las personas que pueden cambiar el mundo. Es decir que hay una politicidad inherente a lo educativo, una intencionalidad de conservación o transformación, se explicita o no, sea consciente o inconsciente para les involucrados.

Sin embargo, siguiendo con la pregunta de «alternativo a qué es el modelo de curricularización de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA», además de pretender serlo en general respecto del modelo hegemónico de universidad latinoamericana ya descrito, se propone como alternativo al modelo que hoy es hegemónico a nivel global y en la UBA para la incorporación de la experiencia extra-áulica a las trayectorias educativas.

Este modelo tiene distintas derivas, pero se expresa más públicamente y es elegido por la Universidad de Buenos Aires el llamado Aprendizaje y Servicio Solidario. Impulsado por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Clayss), se propone como misión y visión

contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en todo el mundo a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario desde una perspectiva latinoamericana y avanzar hacia la conformación de sociedades fraternas cuyos sistemas educativos y organizaciones sociales contribuyan a la de una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el cuidado de los otros.²¹

Como se desprende con claridad, no hay una búsqueda de alteración de las condiciones de injusticia social y de las relaciones de poder —ni siquiera se asumen dichas desigualdades estructurales—, y por lo tanto no plantea la propuesta en su dimensión política. La fraternidad y la solidaridad son principios ligados a una misión de la universidad altruista —filantrópica, dirá Eduardo Rinesi (2012)— que cristaliza la exclusión de ciertos sectores del ejercicio del derecho a la universidad, y que se siente realizada en su misión contactándose con esos sectores para constituirlos como herramienta formativa para quienes sí acceden, dándoles a cambio algún «servicio».

En cambio, el Programa PST de la FFYL de la UBA pone en el centro las condiciones estructurales de injusticia social características de América Latina por su condición dependiente, las asume y se propone transformarlas.

Esto puede evidenciarse en los marcos de referencia que ya mencioné, y que recupero aquí para sostener esa afirmación. Por un lado, las dos construcciones teóricas que dan marco al posterior análisis del Programa: el sistema de jerarquías presentadas

21 Tomado de la web oficial de Clayss: clayss.org.ar/index.html.

por el PRI —docentes-estudiantes, universidad-territorios, teoría-práctica—, así como los tres núcleos problemáticos definidos por el Undavcyt —la búsqueda por experimentar, la primacía del encuadre político por sobre los tecnicismos y la modalidad de instrumentación y las formas del aprendizaje que integran las lógicas «adentro/afuera»— no son dimensiones teóricas abstractas, sino posicionamientos epistemológicos que plantean una praxis eminentemente política y transformadora de la realidad.

Luego, al asumir como perspectivas del Programa el indisciplinaamiento de la universidad y la integralidad de los contenidos académicos, la propuesta pedagógica y la transformación situada, se está proponiendo concretamente que la curricularización de la extensión desde esta perspectiva implica la transformación tanto social como de la propia institución.

Es decir que, si bien ambos modelos de curricularización de la extensión asumen como primordial para la formación universitaria y profesional con compromiso social el atravesar experiencias en relación con sujetos y saberes externos, se diferencian estructuralmente en cuanto a su intencionalidad político-pedagógica: el aprendizaje y servicio solidario se centra en la función de enseñanza e integra las demás funciones para potenciarla, mientras que el Programa PST, en tanto potencial Alternativa Pedagógica Universitaria, tiene como centro el aporte universitario a la transformación social, y allí la integralidad de las tres funciones resulta fundamental.

Reflexiones finales

Este trabajo buscó centralmente sistematizar algunas construcciones categoriales que aportan a la reflexión sobre el Programa PST de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires como referente empírico, ponerlas en relación y seguir profundizando en su constitución como Alternativa Pedagógica Universitaria. Como se mencionó y fundamentó, la intencionalidad no es forzar a que la experiencia «encaje» en las propuestas teóricas, sino tomar estas como analizadores epistémicos que colaboren en el fortalecimiento del Programa.

A su vez, se presentó brevemente un contrapunto con otro modelo de curricularización de la extensión para dar cuenta de los debates existentes en el campo y en la praxis pedagógica de estas políticas institucionales, identificando en principio que el posicionamiento epistémico y político-pedagógico desde el que se piensan y se gestionan las prácticas territoriales universitarias da cuenta de la búsqueda o no de transformaciones profundas tanto de la estructura social como de la propia universidad. Mientras que los modelos que no discuten con los discursos hegemónicos no se proponen tampoco poner en discusión las lógicas científicistas modernas de producción de conocimiento y vinculación interactoral —y ponen el eje en transformaciones didácticas y de modelos de

aprendizaje—, el modelo que pretende ser una alternativa pedagógica universitaria debe necesariamente poner en crisis toda la estructura académica y social para constituirse como tal alternativa.

A partir del presente desarrollo se siguen abriendo líneas de indagación que considero necesarias para la reflexión sobre el Programa y sobre las políticas de curricularización. La que resulta fundamental es el análisis de las experiencias concretas en particular —en el caso del Programa PST, cada seminario— desde un enfoque etnográfico y retomando las categorías intermedias de análisis de las experiencias pedagógicas alternativas, que permitirá identificar si la materialización del espíritu de la política en cuestión está efectivamente habilitando la integralidad de las prácticas universitarias y alternativas de producción de conocimiento y de vinculación social. También es necesario seguir indagando en las condiciones institucionales y políticas necesarias para que la curricularización de la extensión efectivamente movilice todas las funciones de la universidad, así como qué perfiles de docentes es preciso formar para que las propuestas se desarrollen según el espíritu transformador que se delineó.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVICH, A., DA REPRESENTAÇÃO, N., y FOURNIER, M. (Comps.). (2012). *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ARGAÑARAZ, Ú., BOMBINI, G., CONSTANTINO, E., y MARTÍN, S. (2019). Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas. *Redes de Extensión*, (5), 23-34.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- ELSEGOOD, L., y PETZ, I. (2019). *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión*. Avellaneda: UNDAV Ediciones.
- ERREGUERENA, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós*, 5(5), 1-17.
- FAIERMAN, F., BELOSSI, J., GRUSZKA, M., y VACCAREZZA, T. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*, (5), 67-76. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6163/5430>
- GARCÍA, O., y GALLI, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. *Revista +E*, 6(6), 104-111.
- GÓMEZ SOLLANO, M., y ADAMS, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos*, 23(1), 124-140. 10.4013/edu.2019.231.08
- KAPLÚN, G. (2004). *Indisciplinar la Universidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- KAPLÚN, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51.
- NAIDORE, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires).

- PETZ, I., y FAIERMAN, F. (2019). Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas. En L. Elsegood e I. Petz (Comps.), *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión* (pp. 113-135). Avellaneda: UNDAV Ediciones.
- PETZ, I., y FAIERMAN, F. (2021). La Extensión como pilar en la planificación de políticas académicas. Revisitando contextos institucionales y los desafíos pendientes. *Espacios de Crítica y Producción*, (57), 3-10. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10774>
- PETZ, I., FAIERMAN, F., y CASARETO, S. (2019). Sobre la propuesta de curricularización de la extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En M. R. Badano (2019), *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 197-210). Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- QUINTAR, E. B. (2010). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.
- RINESI, E (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-Conadu-CTA.
- RODRÍGUEZ, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina; aportes para balance y prospectiva* (pp. 25-39). Buenos Aires: Appeal.
- SOUZA MINAYO, M. C. (Org.). (2003). *Investigación Social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Conceptualización de la práctica docente universitaria integral con la comunidad, en el territorio del zonal 17 de Montevideo (2020-2022)

Conceituação da prática de ensino universitário integral com a comunidade, no território da zonal 17 de Montevideu (2020-2022)

Kail Márquez García¹, Andrea Giménez Guillén²

Recibido: 18/4/2023; Aceptado: 5/7/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.8>

Resumen

El artículo surge de la experiencia de trabajo de una dupla docente perteneciente al Programa APEX de la Universidad de la República (Udelar) durante el período 2020-2022, en el zonal 17 de Montevideo, Uruguay. Describe y reflexiona sobre una práctica docente con una mirada integral del territorio y de la comunidad con la cual se trabaja. Los ejes que atraviesan el documento se corresponden con las funciones universitarias sustantivas integradas, es decir, hay un posicionamiento explícito por la integralidad como paradigma de acción-reflexión docente. En ese camino, se identifican algunas estrategias que fueron elegidas para potenciar la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes en horizontalidad, tanto en lo que han sido las prácticas estudiantiles como en el vínculo con la comunidad o en la cogeneración de conocimientos. Por ese lado, se ejemplifica con procesos en los cuales se conjugaron distintas unidades curriculares y prácticas, organizaciones y territorios donde, además de dar respuesta a las demandas de los espacios comunitarios en los que se estaba incidiendo y cumplir con los requisitos curriculares, la experiencia en sí misma generó un enriquecimiento en todas las personas involucradas, a través del intercambio de saberes y conocimientos complementarios.

Palabras clave: integralidad, interdisciplina, territorio, comunidad, participación

1 Programa APEX, Oficinas Centrales, Universidad de la República. kail.marquez@apex.edu.uy

2 Programa APEX, Universidad de la República. andrea.gimenez@apex.edu.uy

Resumo

O artigo surge da experiência de trabalho de uma dupla docente pertencente ao Programa APEX da Universidade da República (Udelar) durante o período 2020-2022, na zona 17 de Montevideú, Uruguai. Descreve e reflete sobre uma prática docente com uma visão abrangente do território e da comunidade com a qual trabalha. Os eixos que percorrem o documento correspondem às funções substantivas universitárias integradas, ou seja, há um posicionamento explícito da integralidade como paradigma da ação-reflexão docente. Ao longo deste percurso, identificam-se algumas estratégias que foram escolhidas para potenciar a interdisciplinaridade e o diálogo horizontal de saberes, quer no que têm sido práticas estudantis, quer na ligação com a comunidade ou na cogeração de conhecimento. Por outro lado, é exemplificado por processos em que se combinaram diferentes unidades curriculares e práticas, organizações e territórios onde, além de responder às exigências dos espaços comunitários em que foi influenciando e cumprindo as exigências curriculares, a experiência em em si, gerou enriquecimento em todas as pessoas envolvidas, através da troca de saberes e saberes complementares.

Palavras-chave: integralidade, interdisciplinaridade, território, comunidade, participação

Introducción

Este artículo se propone conceptualizar la práctica docente integral como equipo de trabajo dentro del Programa APEX, de la Universidad de la República (Udelar), en el período 2020-2022. Este lapso marca un proceso de constitución y afianzamiento de la dupla de trabajo dentro de la transición académica de la Udelar y la reestructura del APEX, como parte integrante del equipo socioterritorial de la unidad académica temática (UAT) Participación Social y Comunitaria en Territorio, que tiene un perfil barrial y trabaja con organizaciones.

En este sentido, está escrito por docentes cuyas disciplinas de grado son la Odontología y el Desarrollo, pero entienden que el rol que desempeñan trasciende lo disciplinar y presenta una fuerte impronta de conocimiento territorial en lógica de redes, articulación, interinstitucionalidad y coordinación barrial; su rol se encuentra representado, al final, por procesos de larga data, continuidad y permanencia.

En términos generales, su objetivo es reflexionar sobre las implicancias propias de la función docente universitaria dentro del APEX y, en particular, sobre la tarea que se desempeña en territorio. El objetivo explícito de este trabajo, sin embargo, se relaciona con compartir el análisis de las prácticas y pensar cómo deben ser los roles que involucran la función docente integral en comunidad —ejemplificados con las acciones y los procesos desarrollados—, y no solo dar cuenta cronológica de las actividades realizadas. Para escribir el artículo, se partió del análisis y de la reflexión

sobre los procesos de trabajo que se transitaron y de los registros correspondientes. También se apoya en informes y documentos ya elaborados.

A continuación, se podrá observar en el texto una estructura que se basa en una forma de mirar el trabajo docente articulado, por un lado, en lo que ha sido el acompañamiento de prácticas estudiantiles mediante distintas modalidades de inserción, así como la vinculación con procesos comunitarios y sociales y su seguimiento, y, por otro lado, en la co generación de conocimiento situado. En este sentido, se toma la decisión de presentar las reflexiones por eje y no de forma cronológica, separadas por año.

La resolución de utilizar estas tres dimensiones se sustenta en la concepción de la práctica docente desde la integralidad y la elección de no centrarse solo en inserciones estudiantiles de grado. Se escogen estos ejes a partir de las funciones sustantivas de la docencia y enseñanza, extensión e investigación definidas en el nuevo Estatuto del Personal Docente (EPD) resuelto por el Consejo Directivo Central³ de la Udelar.

Hacia el final, se presenta un apartado de reflexiones integradas para cerrar el documento, donde se muestran los resultados del proceso de elaboración de este artículo, se establecen consideraciones sobre lo que hay por detrás de las decisiones que se toman, las prácticas que se implementan y, por ende, las conceptualizaciones sobre la docencia integral en comunidad que esta dupla entiende que rigen su tarea.

Contexto político, social y universitario

Se considera importante empezar con una breve contextualización del medio en que se inscriben las experiencias. En lo que refiere al APEX, en 2019 asume una nueva Dirección encargada de la política institucional y en 2021-2022 se realiza una reestructura académica; a nivel de la Udelar, se implementa el nuevo EPD. A su vez, en el 2020 se atravesaban cambios en los Gobiernos nacionales y se decretó la emergencia sanitaria a causa de la pandemia; en el 2021 hay cambios en los Gobiernos departamentales y municipales.

Para comenzar, en la administración del Gobierno nacional ocurrió, a inicios de 2020, un cambio de modelo: de la coalición progresista Frente Amplio a la denominada *Coalición Multicolor*, liderada por el Partido Nacional, de carácter más conservador. Esto implicó una diferencia en la orientación de políticas sociales que se puede observar en el cierre de programas de cercanía territorial que abarcaban aspectos vinculados a la atención ciudadana, a la articulación territorial y a los proyectos juveniles y familiares en zonas de contexto crítico, así como una recentralización en detrimento de la comparecencia a mesas de trabajo participativo, redes zonales, etcétera.

3 <https://dgjuridica.Udelar.edu.uy/estatuto-del-personal-docente-aplicar-a-partir-del-ano-2021/>

En lo que refiere al Gobierno departamental y municipal del Frente Amplio, cabe señalar la continuidad de treinta y quince años, respectivamente, del mismo partido. En el Gobierno departamental, durante la gestión actuante iniciada en 2021, hubo un acercamiento a los territorios en las políticas sociales y en las de salud debido al giro en la orientación político-institucional y a un trabajo en conjunto dentro de la propia institución, como superación de compartimentos estancos y mejor coordinación interna. Esto se ha evidenciado en una presencia más marcada dentro de los territorios, con una escucha mayor de la participación consultiva de los vecinos en comparación con etapas anteriores.

Respecto al Gobierno municipal A en el oeste, se ha dado un ciclo de inestabilidad con una sucesión de cambios en los mandatos a mitad de período en las alcaldías y en las direcciones comunales. Otro evento transversal al contexto del artículo refiere a la emergencia sanitaria declarada en marzo de 2020 por el Gobierno nacional a causa del virus SARS-COV-2, que se levantó más tarde, en abril de 2022.

Tal como se analizó en el trabajo con actores locales en el territorio durante ese momento —trabajo que fue sistematizado en 2021 por la dupla docente—, estos hechos trajeron aparejados problemas en tres grandes dimensiones donde hubo que intervenir: el eje comunicacional, la crisis socioeconómica y la atención sanitaria en el ámbito público. En esos tiempos, se produjo una difusión masiva de información, donde los mensajes de «quedate en casa» no eran acordes a la realidad de subsistencia de un amplio sector de la sociedad. Atentaban, además, contra las dinámicas de organización históricamente practicadas por la comunidad.

Se propuso como estrategia descomprimir el temor al encuentro y pasar del aislamiento social a mantener distancias físicas seguras. También, se consideró implementar otras vías de comunicación diferentes a las tradicionales, que favorecieran no solo la cantidad de interacción, sino que, incluso, la fortalecieran, con la particularidad fundamental de transformar el cuidado individual en una red de cuidado colectivo.

En la Udelar, a mitad del período rectoral del profesor Rodrigo Arim (2018-2022), se implementó el nuevo EPD, que significó un cambio en la norma y en la institucionalidad que regulan la actividad cotidiana del orden docente de toda la universidad. Algo que se quiere destacar es el reconocimiento de la extensión como función sustantiva, lo que le otorga el grado de obligatoriedad para aquellos cargos docentes con treinta o más horas remuneradas.

En lo que concierne al APEX, surgió en 1993 de la mano del exdecano de la Facultad de Medicina de la Udelar, el profesor Pablo Carlevaro, y del Grupo Universitario Multiprofesional en el barrio Cerro de Montevideo y sus aledaños, para promover el aprendizaje y la extensión, con énfasis en la salud comunitaria. Con el correr de los años y el devenir de la Segunda Reforma Universitaria durante los rectorados del profesor Rodrigo Arocena, más la institucionalización del APEX a través de su ordenanza, el programa se definió como:

Un programa interdisciplinario integral de proyección social y comunitaria de la Udelar, que procura la concurrencia conjunta integrada y coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario, asociando indisolublemente la enseñanza, asistencia, investigación y extensión. Su área de intervención se circunscribe a los límites geográficos del Centro Comunal Zonal 17 de la Intendencia de Montevideo (CCZ 17-IM), con proyección a todo el municipio A (Udelar, 2014).

Con la nueva Dirección a cargo de la política institucional bajo la responsabilidad del profesor Miguel Olivetti (2019-2023), se llevó a cabo la reestructura que entró en pleno funcionamiento en 2022 y, junto con los llamados a efectividad en la designación de cargos docentes, se logró una mayor estabilidad laboral. En particular, en la etapa 2020-2021 el equipo socioterritorial no contó con la coordinación de un referente grado tres, por lo que la planificación y coordinación del trabajo se autogestionó entre las docentes de grado dos y uno, con el apoyo de los asistentes académicos del director. La etapa mencionada, con pocos recursos humanos, fue una fase de reconstitución del equipo, con algunas tomas de decisiones que no competían a los cargos ya que excedían su nivel de responsabilidad, pero que brindó una mayor autonomía y un intercambio más fluido con dicha Dirección.

Marco de referencia para la conceptualización

Desde este posicionamiento, se entiende esta conceptualización como el proceso de análisis y reflexión sobre las prácticas realizadas. En este caso, sobre la experiencia docente y su actuación en el zonal 17 del municipio A en un programa integral, interdisciplinario y territorial de la Udelar, como es el APEX.

Se tomaron los aportes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), de Argentina, quien define *sistematización* como «la interpretación crítica de una experiencia, a partir de su ordenamiento y reconstrucción de los factores que intervinieron en el proceso» (2014). Si bien este trabajo no busca aplicar una sistematización en términos metodológicos, sí hay instrumentos de las sistematizaciones que nos ayudan a pensar la conceptualización que pretendemos llevar a cabo.

Con base en los aportes de Tommasino y Rodríguez (2010), es importante que al hablar de integralidad se tomen en cuenta los modelos pedagógicos que orientan las prácticas integrales. Es decir, cómo es la relación entre docentes, estudiantes y actores sociales, y el lugar que ocupan el saber y el conocimiento en esa tríada. Asimismo, estos autores afirman que las prácticas de estas características tienen una concepción de los actores sociales «como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de las intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes, ética de la autonomía)» (p. 24).

Se plantea de forma explícita que las acciones que implementa la dupla docente no se fundamentan solo en conceptos teóricos de uno u otro autor, sino que, en esencia,

se transita un camino basado en un aprendizaje vivencial y en una reflexión propia. Todo a partir de experiencias comunes, donde se tuvo la oportunidad de coincidir, compartir y experimentar con docentes que fueron parte del APEX desde sus inicios y referentes sociales, con los que se mantiene el trabajo conjunto hasta el presente.

A su vez, se considera pertinente estudiar las orientaciones detrás de los modelos de extensión, en sintonía con lo planteado por Tommasino y Cano (2016), quienes sostienen que la extensión crítica-dialógica es un proceso que mueve e interpela a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales.

En este sentido, desde ambos docentes se entiende que, al salir del aula en la extensión universitaria, se intenta alterar los roles educativos tradicionales y se incorpora a los actores sociales, quienes también aportan su experiencia al proceso pedagógico y dejan su huella tanto en los estudiantes como en los docentes que participan —a quienes también atraviesa la vivencia—.

Prácticas estudiantiles

En este apartado se busca profundizar en las prácticas estudiantiles que se desarrollaron. Es importante señalar las distintas modalidades de inserciones estudiantiles de la Udelar que transitan por el APEX. Pueden ser desde unidades curriculares obligatorias (UCO), optativas de los servicios universitarios (facultades, institutos, escuelas) o asignaturas optativas electivas del Programa APEX llamadas *Espacios de Práctica Integral*, a través de las áreas académicas de la Udelar como modalidades mayoritarias.

También transitan por el programa estudiantes mediante cursos de educación permanente, cursos de verano, proyectos estudiantiles de extensión o investigación, proyectos de tesis de grado y maestría, pasantías académicas, etc. Así, se sistematizan lo que fueron inserciones mediante la unidad curricular obligatoria Espacio de Formación Integral Interdisciplina APEX (2021), de la Facultad de Psicología, y la de Proyectos Integrales de la Licenciatura en Trabajo Social, sobre protección social e instituciones (2021-2022). Además, se incluye lo que fue el Espacio de Práctica Integral (EPI) n.º 17 (2022) de APEX, acerca de las prácticas comunitarias interdisciplinarias.

Las inserciones que llegan desde los servicios tienen los programas curriculares definidos por sus respectivas cátedras, al tiempo que en APEX se ofrecen los centros de práctica en los que trabajan los equipos docentes orientadores en la comunidad. En este caso, se trató del barrio Nuevo Comienzo y su integración a Santa Catalina y Punta Yeguas, y de la Organización de Usuarias y Usuarios de la Salud del Oeste (OUSO). Con respecto a las inserciones que llegan desde los EPI del APEX, el programa curricular es definido por el propio equipo docente de la unidad académica temática, y se ofrece como centro de práctica la comisión vecinal Estrella del Cerro, en el barrio Bajo Valencia de Casabó.

Los docentes de la UAT llevaron a cabo —con el objetivo de identificar las instituciones y los recursos presentes en el barrio y de generar un acercamiento en la práctica a través de recorridos, de la observación y de entrevistas— un reconocimiento del territorio que referenciaba las características del zonal 17, del Cerro y de sus alrededores. Acompañaron, también, la integración de los estudiantes a los procesos que se desarrollaban en territorio, en los cuales la dupla ya estaba inmersa.

Al mismo tiempo, se trabajó con una oficina virtual con carpetas compartidas *online* donde figuraron documentos de referencia, cronogramas de trabajo y un espacio para subir los registros de campo. A su vez, dentro de esos cronogramas, se asentó uno de actividades que ordenaba el trabajo y que facilitaba, *a posteriori*, su sistematización y visualización. Además de compartir los espacios prácticos entre docentes, estudiantes y vecinos, se llevaron a cabo aulas virtuales de intercambio sobre lo sucedido entre los primeros y los segundos, para planificar y evaluar las acciones desarrolladas. En paralelo, hubo una labor de comunicación entre los equipos docentes de las cátedras de los servicios y el equipo docente orientador en territorio del APEX, en la que se generaron acuerdos pedagógicos, aun cuando no participaron en las evaluaciones curriculares de las UCO.

Para avanzar, vale destacar el proceso que se desarrolló en 2021 como parte de la planificación de macroactividades de la OUSO para el evento Oeste Diverso en el mes de setiembre. En esa ocasión, se logró la interacción en campo de dos UCO de Trabajo Social y Psicología —bajo la orientación de los docentes de la unidad académica temática— con otra práctica comunitaria, en este caso, de un grupo del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), que se desarrolla anualmente en la OUSO. Para lograrlo, se conformaron subgrupos de trabajo en los que se dividieron las prácticas con un integrante de cada disciplina para planificar e implementar los grandes lineamientos, definidos por la organización social, y para trabajar la educación sexual, la diversidad de género y los derechos reproductivos en salud. Esto permitió potenciar los conocimientos disciplinares al trabajar a partir de temáticas comunes transversales y al aportar las miradas particulares, pero al tener que, sí o sí, construir un lenguaje común para llevar a cabo las actividades y transitar por la experiencia.

Finalmente, hubo una participación abierta de la comunidad en el Parque Público Punta Yeguas (PPPY) mediante distintas herramientas, como juegos cooperativos, caminatas reflexivas, dinámicas de pensamiento grupal y círculos de palabras. Esto promovió tanto la divulgación de derechos como la educación en comunidad. Cabe remarcar que en el parque se lleva a cabo una gestión asociada y una planificación participativa, representada por el Espacio de Gestión del PPPY, donde las decisiones se toman en un ámbito común (como son sus plenarios). En esta zona de 113 hectáreas dicho espacio implementa su plan de manejo, que cuenta con siete lineamientos. Uno de ellos es *El parque y su entorno*, lo que le da sentido a su elección como ámbito de educación y acción social.

Por otra parte, en el barrio Nuevo Comienzo, al norte de Santa Catalina, emergió una solicitud explícita de las estudiantes sobre la posibilidad de trabajar con otros —en especial con diferentes disciplinas—, debido a que las problemáticas barriales abarcaban realidades demasiado complejas como para ser abordadas desde una única área. Las propias estudiantes se preguntaron: «¿No hay alguien de Educación Física con quien podamos trabajar en conjunto?». En esa situación, la decisión que tomaron los docentes —como estrategia basada en su conocimiento de las dinámicas que se dan en el territorio y en el ejercicio de identificar a otros actores universitarios, organizacionales e institucionales que se encuentren allí, y que, además, estén trabajando temáticas coincidentes— fue la de comunicarse con un actor identificado como no tan cercano al barrio Santa Catalina, pero que sí apareciera en el mapa de actores, como lo OUSO.

La fundamentación para integrar estudiantes de Psicología a la planificación e implementación de la macroactividad en Nuevo Comienzo tiene que ver con una perspectiva de que la tríada barrial Santa Catalina, Nuevo Comienzo y Punta Yeguas podía trabajarse con una mirada común, entendiéndola como un espacio público ampliado. De esta forma, el territorio se transforma en uno de los ejes transversales para actuar.

Como aprendizaje, esta experiencia fue posible con algunas precondiciones: el hecho de que las prácticas tuvieran el aval del servicio de origen para desarrollar actividades comunitarias —y que no se tratara solo de abordajes individuales o familiares, como puede suceder—, de alguna manera, eliminó ciertas posibilidades de encuentros con otros en grupos más amplios.

Otro problema que aconteció tiene que ver con lo sucedido en 2022. Se generó una coordinación con otra unidad académica temática del APEX, Ciclos de Vida, con énfasis en infancias y adolescencias, de cara al desarrollo conjunto de dos Espacios de Práctica Integral en un mismo territorio comunitario. En el caso de esa unidad, se trató del EPI «Proyecto metodologías lúdico-expresivas para la participación y construcción de ciudadanía en el espacio educativo», que estuvo presente en el centro comunitario El Tambo con el merendero Mundo Aprendiz, de la comisión vecinal Estrella del Cerro.

En esta oportunidad, sucedió que al curso Prácticas Comunitarias Interdisciplinarias, en el subgrupo del barrio Bajo Valencia, se inscribieron estudiantes de una única disciplina: Nutrición. Frente a esta situación, por la propia perspectiva interdisciplinaria del programa, se implementó como estrategia la articulación con otro curso, para que ambos pudieran retroalimentarse de sus experiencias y saberes. Se valora como una fortaleza que el grupo de estudiantes de nutrición del EPI de la UAT había comenzado su práctica dos meses antes, por lo que ya contaba con un vínculo con las vecinas referentes del merendero, así como con un conocimiento básico de las dinámicas de trabajo con la población de niñas, niños y adolescentes específicas de El Tambo. En concreto, los estudiantes implementaron actividades para promover la alimentación saludable, compartieron conocimientos sobre el ciclo de la semilla y su germinación,

hicieron actividades lúdicas para sensibilizar sobre factores protectores y crearon una cartelería informativa.

En las actividades conjuntas entre los EPI se llevaron a cabo instancias de planificación e implementación de actividades lúdico-recreativas de integración, con el objetivo de fomentar la grupalidad y el conocimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia.

Vínculos con la comunidad

Los vínculos con la comunidad son entendidos como el acompañamiento de los procesos de organización barrial que llevan adelante las y los vecinos del zonal 17, el Cerro y sus alrededores. Tal como se ha indicado, el período 2020-2022 se caracteriza por la declaración, el recrudescimiento y el levantamiento de la emergencia sanitaria, así como por la reestructuración de los programas sociales de cercanía que desarrollaba el Estado en el territorio. La agudización de los problemas socioeconómicos de la zona llevó al surgimiento del nuevo colectivo denominado Red de Apoyo a Ollas y Merenderos Solidarios del Cerro, por Autonomía y Vida Digna.

Durante los años 2020 y 2021, la dupla docente, junto con la Organización Usuarios de la Salud, vecinos referentes y el Área Social del Centro Comunal Zonal 17, se volcó a colaborar en la organización de los colectivos que sostenían la emergencia alimentaria no declarada y la compleja situación de salud que trajo el SARS-COV-2.

De esta manera, a pesar de una situación de virtualidad general en la Udelar, en el APEX se pudo llevar a cabo un proceso de acompañamiento a los sectores sociales más golpeados por los eventos que atravesaban el país y el mundo. Como parte de las funciones docentes, se mantuvieron, se generaron y se afianzaron nuevos vínculos de confianza con espacios comunitarios y territorios, lo que fue importante en sí mismo, pero también de cara al futuro.

En esta línea, se siguieron de cerca también otros procesos. Un ejemplo es la demanda realizada por los vecinos, entre febrero y junio de 2021, a las instituciones de salud, en particular a la Intendencia de Montevideo mediante su División de Salud del Departamento de Desarrollo Social. Lo que ocurría era que, debido a la emergencia sanitaria y al cierre total o parcial de policlínicas públicas y comunitarias de la Red de Atención del Primer Nivel de la Administración de Servicios de Salud del Estado (RAP-ASSE), los barrios con menos acceso, más alejados y precarizados se encontraban en una situación de desventaja, en la cual muchos controles y la atención se retrasaron, así como también se retrajeron las actividades de prevención y promoción.

Así fue el caso, sobre todo, del policlínico móvil Adela Domínguez del Servicio de Atención a la Salud (SAS) de la IM —que actúa en el territorio del municipio A—, que no podía concurrir a los barrios por no tener suficiente lugar en su interior para que su personal trabajara de acuerdo a las distancias dictadas por los protocolos. Ante esta

situación y la demanda de la OUSO, el espacio de coordinación barrial autodenominado *Juntarnos para Volver*, con la División Salud y el APEX, planificó la realización e implementación de un policlínico itinerante que funcionaría en salones barriales gracias a vecinos referentes, al personal del móvil de la IM, al apoyo de docentes del Programa APEX y de vecinos integrantes de la Organización de Usuarías y Usuarios.

Otro ejemplo a mencionar es el trabajo que realizó un integrante de la dupla en la Comisión Electoral de Estrella del Cerro entre setiembre y noviembre de 2021. Hubo una solicitud de vecinos referentes del barrio Bajo Valencia que buscaban la reactivación de su comisión barrial, para retomar la personería jurídica y hacer convenios con entes gubernamentales del área de políticas para la infancia. También para avanzar en proyectos de desarrollo comunitario en esa zona de Casabó. Tras el pedido, comenzó un proceso de asambleas vecinales donde se construyó de forma conjunta el conocimiento y se compartió la información necesaria, se reconstruyó la historia de la comisión, que se encontraba acéfala, y se lograron acuerdos con respecto a qué pasos seguir para legitimar la convocatoria social que organizarían.

Ese fue el inicio de un vínculo comunitario sostenido durante toda la etapa de estudio, y aún más, en el que se pudieron desarrollar prácticas estudiantiles de diversos tipos e intervenciones universitarias participativas en hogares y espacios públicos. En este caso, la comunidad organizada impulsó proyectos para promover una economía social y solidaria en el territorio local, un cuidado ambiental y actividades de recreación infantil y adolescente.

Finalmente, para cerrar esta sección, es necesario comentar la experiencia de la otra docente integrante de la dupla en su rol como representante institucional del APEX ante el Espacio de Gestión del Parque Público de Punta Yeguas (EGPPPY). Dicho espacio surge de la desprivatización del predio, gracias al impulso del grupo social Grupo Pro-Parque, y de la implementación de la metodología de la planificación participativa, que se concretó en una normativización mediante una resolución del intendente de Montevideo en el año 2010.

La metodología implementa los lineamientos estratégicos del plan de manejo y toma como referencia el plenario, que es donde se informa de los avances de los grupos de trabajo y se planifican, coordinan y resuelven las actividades del parque. La docente integra desde 2019 los plenarios del EGPPPY y se incorporó al grupo de trabajo del lineamiento cuatro («Gestión asociada»), que es referente para la reformulación del lineamiento siete (que trata sobre un plan de desarrollo territorial del parque y su entorno).

Generación de conocimiento

Se entiende el rol docente en la generación de conocimiento desde una perspectiva de construcción conjunta, pero, más que nada, de colaboración con el otro. Es decir, su rol es entendido no solo como un factor causante para que se cree el conocimiento,

sino también como un desencadenante para evidenciarlo y, así, dar lugar a que se haga visible, con el objetivo de potenciar las verdaderas acciones causantes detrás de ese conocer. Es con estos ideales que se seleccionaron determinadas experiencias.

Una de ellas fue la *Con la salud integral como utopía: sistematización de la experiencia de la Organización de Usuarios de Salud del Zonal 17. Cerro, Montevideo, Uruguay. 2020*, elaborada en el verano de 2021. La vivencia se pudo llevar a cabo gracias al vínculo permanente entre el colectivo y el equipo docente, donde hubo una participación directa en las actividades y reuniones, se brindó apoyo en la articulación territorial con otras instituciones o grupos de vecinos en el barrio y también con otros espacios académicos. Con base en los registros constantes, se reconstruyó el mapa de actores y se sistematizaron las múltiples actividades realizadas durante el año. Ese documento fue entregado a la OUSO y al APEX, sin ser publicado.

Otros casos de generación de conocimiento tienen que ver con la sistematización de la *Mesa de trabajo: ¿Cómo impacta la crisis social en nuestro territorio y qué hacemos?* y la *Sistematización de la experiencia Vuelta del equipo del policlínico móvil a los barrios, en el marco del programa Coordinación Oeste - Cuidarnos para volver a encontrarnos*. Los tres documentos fueron elaborados en el año 2021 y entregados a los actores involucrados, pero ninguno fue difundido al público.

Por último, es pertinente mencionar el artículo «Experiencia de salud comunitaria en pandemia» (Bentancor, Giménez, Larrañaga y Márquez, 2021), que se generó en conjunto entre este equipo docente y la OUSO para la publicación *Pandemia, territorio y extensión: compilación de relatos, experiencias y análisis vinculados a la extensión en territorio durante la pandemia de covid-19* (compilado por Lafluf, Pereira y Quintans). Además de su versión escrita, fue expuesto oralmente en el Congreso Interdisciplinario COVID-19, Pandemia y Pospandemia, organizado por el Espacio Interdisciplinario. También se expuso en las V Jornadas Académicas de Extensión Universitaria Interservicio del Área Salud de la Udelar con el título «Ser parte del movimiento. Organización de Usuarios de la Salud del Oeste y APEX-Udelar coproduciendo conocimiento». Se destaca que, a ambas presentaciones en espacios académicos, concurrieron vecinos referentes de la organización social como disertantes para demostrar la cogeneración de conocimientos desde el diálogo de saberes.

Reflexiones de cierre

En este apartado, se concentran los aportes reflexivos sobre la experiencia descrita con anterioridad. Su sentido es pensar el hacer para enriquecer la práctica docente a partir de una perspectiva de integralidad. Desde la honestidad intelectual, se entiende que los conceptos explicitados y analizados se generan como herencia aprendida de otros en el pasado apexiano. Se formula esta concepción tras haber coincidido con otras personas, con las que se compartieron características disidentes en el ámbito universitario más académico.

Para comenzar, la dimensión territorial forma parte de la base sobre la cual se construyen los vínculos comunitarios. No obstante, se parte de pensar desde lo estructural y, en función de niveles de análisis, desde lo más micro hasta lo más macro: lo barrial-zonal, lo local-municipal, lo departamental-nacional y lo regional-mundial. En simultáneo, los procesos pueden verse atravesados por lo que sucede en los distintos niveles. Eso significa que el lugar particular en el que se busca accionar no se encuentra aislado, sino que en él pueden repercutir situaciones que acontecen en los otros niveles, y viceversa. Se está actuando en lo local, pero no se debe olvidar que lo que pasa en los distintos niveles puede permeabilizar en varios sentidos. Se entiende, desde esta perspectiva, que es necesario hacer un análisis cabal para alcanzar una interpretación más certera de la realidad.

A su vez, está la dimensión temporal como característica de las intervenciones, en la que se toma una opción preferencial por estar inmersos en procesos comunitarios de forma continua. Esta constancia puede requerir de períodos de tiempo extensos para cultivar lazos, para estar allí de forma activa, atenta y reflexiva durante años, y generar legitimidad, respeto y vínculos de confianza con la comunidad y sus organizaciones.

El encuentro se basa, también, en el principio de que el intercambio con un otro en su ambiente se hace desde la convicción de que hay componentes para un aporte mutuo mediante la relación establecida. Así, el entendimiento de los fenómenos sociales, desde su complejidad, implica reconocer la realidad de otra forma, *desformatearnos* y tratar de verla desde el punto de vista de la otra persona, del otro actor. Para esto, es necesario contemplar las diferencias, distinguir los entramados en los territorios y tejer redes en movimiento —no estáticas, sino las propias de una dinámica cambiante—. Y así, desde el entender qué es lo que está pasando, generar estrategias e incidir en la realidad desde la potencia de juntarse con otros.

Esta estrategia de acción-reflexión debe hacer frente al intercambio de saberes, con una predisposición a la escucha, y permitir al otro pensar, en lugar de pensar por el otro. Esto se refiere a tener la disciplina de no colonizar el espacio ni inhabilitar que la otra persona pueda expresarse, así como evitar una conducta de protección paternalista que decida por otros y filtre la información, en función de lo que a uno le parece que podría llegar o no a entender. Además de no menospreciar las diferentes posiciones simbólicas que se ocupan y las relaciones de poder que de por sí se instalan. En particular, es importante no caer en la contradicción entre lo discursivo y el accionar.

Referido a la dualidad de percibirse como un nosotros y un otro, se entiende que se forma parte cuando se busca lograr generar acciones comunes, pero se es ajeno por el respeto a los procesos generados por los vecinos, por ejemplo, en la especificidad de quienes viven en el barrio o reciben remuneración por la tarea y aquellos que no.

Se trabaja, entonces, como dupla, a nivel individual con vecinos referentes y colectivos barriales, pero también a nivel de redes. Se busca el conocimiento de ellas, pero

también el generar conexiones y facilitar la articulación entre los diversos ámbitos que hacen a esas redes.

Cuando se habla de acompañar los procesos de organización comunitaria, se quiere señalar la importancia de respetar las formas y los tiempos de los colectivos, ya que estos no son uniformes y dependen de las condiciones en las que se encuentren los vecinos. En ocasiones, enseñan desde la autogestión, otras veces, es visible desde el intercambio que se pueden aportar aspectos que impacten de forma positiva en la organización barrial. También, se va haciendo en conjunto con el transcurrir de la experiencia y el tiempo.

Organizarse como colectivo implica un grado de maduración que, a veces, sucede más rápido, pero, otras, requiere más tiempo para ver qué quiere y espera cada integrante, en un proceso que no es lineal y donde el conflicto no es ajeno. En la experiencia de la dupla, no solo los procesos exitosos —entendidos como aquellos donde se cumplen los objetivos explícitos— son enriquecedores, sino que, además, es necesario aprender de los procesos que se enlentecen, pausan o decaen.

Otro aspecto importante para destacar es que el barrio es del vecino, quien se acerca es visitante, un otro que luego se retira. En la misma línea, cuando el lugar de trabajo no es el espacio físico de la institución, significa entregarse al barrio, que no es un lugar neutro. Esto puede traer la percepción de estar desprotegidos o vulnerables, pero se considera que es mejor verlo como una oportunidad. Cuando el espacio físico en donde se trabaja con otros es la propia institución, actúan menos variables que si el intercambio se trasladara al barrio: en la institución se escucha, pero en el barrio se vivencia.

Además, requiere aceptación, porque en algunos barrios se ingresa con naturalidad, ya que hace tiempo se trabaja allí; en otros se entra con vecinos referentes, y en otros, incluso, se puede identificar el momento particular en el que se desarrollan situaciones concretas que llevan a la decisión de que no es el momento adecuado para acercarse. Refiere a estar expuesto a una realidad que se dimensiona, donde se presentan factores que no se pueden controlar y que interfieren de forma externa en la tarea docente.

Por fuera de la institución, las planificaciones pueden volverse inestables u ocurrir emergentes que requieran una rápida flexibilización y adaptación a la realidad inmediata. Es menester señalar que no se hacen de manera cerrada *a priori*, sino que se concurre con una agenda abierta para planificar junto con los actores sociales, estudiantes y docentes.

A su vez, cabe agregar que la característica docente que los identifica no deviene de su origen disciplinar —como ya se ha señalado con Odontología y Desarrollo, en todo caso, enmarcados en un campo más amplio como profesionales de la salud y de las ciencias sociales—, sino que son determinados por la característica del conocimiento del territorio, sus actores, las relaciones de poder que lo atraviesan, la

articulación y la coordinación barrial e interinstitucional en el trabajo en comunidad. Esto no quita que existan posicionamientos en los debates de cada campo, como puede ser optar por el modelo comunitario de salud integral, desde el paradigma de la determinación social dentro del área de la salud, o, en el campo social, la sustentabilidad inclusiva a escala humana antes que el economicismo.

Estos movimientos que se han expresado son vistos como ejercicios hacia afuera y hacia adentro. Para el afuera en la inserción de estudiantes, el vínculo con la comunidad y la generación de conocimientos. Hacia adentro en el constante y sistemático deconstruir, con una mirada autocrítica y un cuestionamiento permanente del pensar y el hacer del rol docente. Existe una especificidad de este rol en la comunidad que difiere de las funciones de técnicos de otras instituciones estatales u organizaciones no gubernamentales, en lo que a funciones universitarias refiere.

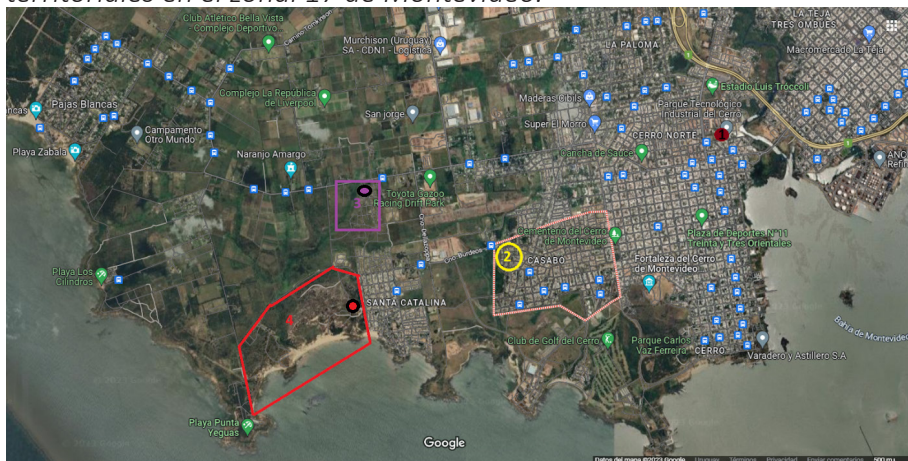
Para concluir, se quiere mencionar que en el proceso de reflexión se planifica y se pone en práctica, pero, en la realidad, surgen situaciones que se plantean como problemas, anhelos, intereses. Ante estos nudos, se debe pensar una estrategia y posible resolución. Se debe imaginar: «¿Qué bueno que sería...!, ¿cuánto mejor sería si aquí pudieran pasar otras relaciones?». De ahí, el interés en que en la propia experiencia se plasme la interdisciplina y la pluralidad de saberes. Que estén presentes en la práctica docente, junto a otros, la diversidad y la complejidad de la trama para enriquecer los procesos.

Referencias bibliográficas

- BENTANCOR, M., LARRAÑAGA, R., GIMÉNEZ, A., y MÁRQUEZ, K. (2021). Experiencia de salud comunitaria en pandemia. En A. Quintans, M. Lafluf, y P. Pereira (Comps.), *Pandemia, territorio y extensión: compilación de relatos, experiencias y análisis vinculados a la extensión en territorio durante la pandemia de covid-19* (pp. 39-48). Montevideo: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo - Programa APEX - Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.Udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30120/1/Pandemia%2c%20Territorio%20y%20Extensi%c3%b3n.pdf>.
- BENTANCOR, M., GIMÉNEZ GUILLÉN, A., LARRAÑAGA, R., y MÁRQUEZ, K. (2021). *Ser parte del movimiento, Organización de Usuarios de la Salud del Oeste y Apex-Udelar coproduciendo conocimiento*. Ponencia oral en V Jornadas Académicas de Extensión Universitaria Interseccional del Área Salud de la Udelar.
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/293952059_Modelos_de_extension_universitaria_en_las_universidades_latinoamericanas_en_el_siglo_XXI_tendencias_y_controversias
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], *Cuadernos de Extensión N.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-42). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA [UDELAR]. (2014). Ordenanza del Programa APEX - Cerro. Recuperado de <https://dgjuridica.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-098.pdf>

Anexo

Figura 1. Mapa de los espacios comunitarios-territoriales en el zonal 17 de Montevideo.



1. Salón comunitario Pablo Barrios, de la Organización de Usuarías y Usuarios de la Salud del Oeste;
2. Centro comunitario educativo El Tambo, de la comisión vecinal Estrella del Cerro, en Bajo Valencia-Casabó;
3. Barrio (asentamiento irregular) Nuevo Comienzo, al norte de Santa Catalina;
4. Parque Público Punta Yeguas.

Fuente: elaboración propia, basada en google.com/maps

Aprendizaje, planificación educativa y territorio. Un Espacio de Formación Integral en diálogo con las parentalidades en la adolescencia

*Alvaro Silva Muñoz¹, Farah Chalup², María Eugenia García³,
Micaela González⁴, Natali Marta⁵, Jimena Pérez⁶,
María Pía Viera⁷, Marcia Lezcano⁸*

Recibido: 23/02/2023; Aceptado: 19/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.9>

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de los principales ejes de las prácticas integrales inscriptas en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Aprendizaje, planificación educativa y territorio: retroalimentación para un proyecto educativo a través de los aprendizajes de las jóvenes que participaron de su trayectoria».

En efecto, la formación integral estuvo dada por la articulación del recorrido teórico propio del curso Profundización en Teorías del Aprendizaje y del Sujeto con una intervención práctica simultánea —que implica definir, entre otros elementos, estrategias de investigación— en la zona de Jardines del Hipódromo (Montevideo) realizada durante el segundo semestre del 2022.

En dicho territorio, desde el 2000, Casa Lunas se constituye como un centro de atención a adolescentes madres y padres con sus hijos e hijas que además, en general, pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Durante su breve

- 1 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. alvaro.silmu@gmail.com
- 2 Facultad de Psicología, Universidad de la República. farahchalup.psico@gmail.com
- 3 Facultad de Psicología, Universidad de la República. ma.eugeniagarcia24@gmail.com
- 4 Facultad de Psicología, Universidad de la República. mickyoo96@gmail.com
- 5 Facultad de Psicología, Universidad de la República. natalinmso4@gmail.com
- 6 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. anemijperez@gmail.com
- 7 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. piaviera@gmail.com
- 8 Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. marciaifd2016@gmail.com

participación, los y las jóvenes transitan diversas experiencias que apuestan a integrar su maternidad y paternidad en procesos de creciente autonomía personal y social.

Si bien durante estos veinte años de trayectoria han transitado más de cuatrocientos jóvenes por Casa Lunas, realizar una sistematización de las egresadas —en su mayoría, mujeres— ha quedado postergado. Mediante entrevistas a ellas, se profundizó en aquellos aspectos que actualmente valoran como aprendizajes.

Asimismo, tuvieron lugar algunas instancias con el equipo de educadores y otros profesionales, de modo de, por un lado, conocer la intencionalidad educativa que anima el proyecto institucional, sus objetivos y las acciones; por el otro lado, intercambiar sobre los emergentes que surgen de las entrevistas, haciendo foco en las coincidencias o las distancias entre las percepciones de las jóvenes y las de los educadores/as.

De este modo, se favoreció una retroalimentación para Casa Lunas. A la vez que, para quienes participamos del EFI (estudiantes y docente), este constituyó una experiencia formativa que reúne a distintos actores y problematiza la siempre vigente discusión sobre el cambio social.

Palabras clave: aprendizaje, planificación educativa, territorio

Resumo

Este artigo tem como objetivo explicitar os principais eixos das práticas integrais registradas no Espaço Integral de Formação (EFI) «Aprendizagem, planejamento educacional e território: feedback para um projeto educativo através da aprendizagem das jovens que participaram de sua trajetória».

Com efeito, a formação integral deu-se pela articulação do percurso teórico da unidade curricular «Aprofundamento nas Teorias da Aprendizagem e do Sujeito» com uma intervenção prática simultânea —que envolve definir, entre outros elementos, estratégias de investigação— na área Jardines do Hipódromo (Montevidéu) realizado durante o segundo semestre de 2022.

Neste território, desde 2000, a Casa Lunas se estabelece como um centro de acolhimento para mães e pais adolescentes com seus filhos e filhas que também, em geral, pertencem aos setores mais vulneráveis da nossa sociedade. Durante a sua breve participação, os jovens passam por diversas experiências que visam integrar a sua maternidade e paternidade em processos de aumento da autonomia pessoal e social.

Embora durante estes vinte anos de experiência tenham passado pela Casa Lunas mais de quatrocentos jovens, a realização de uma sistematização dos formandos —na sua maioria mulheres— foi adiada. Por meio de entrevistas com eles, nos aprofundamos nos aspectos que atualmente valorizam como aprendizagem.

Da mesma forma, ocorreram algumas reuniões com a equipe de educadores e demais profissionais, para, por um lado, conhecer a intenção educativa que anima o projeto

institucional, seus objetivos e ações; por outro lado, trocar ideias sobre as questões emergentes que emergem das entrevistas, centrando-se nas coincidências ou distâncias entre as percepções dos jovens e as dos educadores.

Desta forma, o feedback foi favorecido para a Casa Lunas. Ao mesmo tempo, para nós que participamos do EFI (alunos e professores), Constituiu uma experiência de formação que reúne diferentes atores e problematiza a discussão sempre atual sobre a mudança social.

Palavras chave: aprendizagem, planejamento educacional, território

Abstract

This article aims to give an account of the main axes of the integral practices registered in the Integral Training Space (hereinafter, EFI) «Learning, educational planning and territory: feedback for an educational project through the learning of the young people who participated of his trajectory».

Indeed, the comprehensive training was given by the articulation of the theoretical route of the course «Deepening in Theories of Learning and the Subject» with a simultaneous practical intervention — which implies, among other elements, research strategies— in the Jardines del Hipódromo area (Montevideo), carried out during the second semester of 2022.

In said territory, since the year 2000 Casa Lunas has been a care center for adolescent mothers and fathers with their sons and daughters; in addition, in general, they belong to the most vulnerable sectors of our society. During their brief participation, the young people go through various experiences that aim to integrate their maternity and paternity into processes of growing personal and social autonomy.

Although during these 20 years of experience more than 400 young people have passed through Casa Lunas, carrying out a systematization of the graduates (mostly women) has been postponed. Through interviews with them, we delved into those aspects that they currently value as learning.

Likewise, some instances took place with the team of educators and other professionals, in order to: a) on the one hand, learn about the educational intention behind the institutional project, its objectives and actions; b) exchange on the emergent ones that arises from the interviews, focusing on the coincidences and/or distances between the perceptions of the young people and those of the educators.

In this way, a feedback for Casa Lunas was favored, while for those of us who participated in the EFI (students and teacher), it constituted a formative experience that brings together different actors and problematizes the always current discussion on social change.

Keywords: learning, educational planning, territory.

Introducción

Como fue anticipado, Casa Lunas es un centro de atención a adolescentes padres y madres junto a sus hijos/as que desarrolla su acción desde el 2000 en la zona de Jardines del Hipódromo (Aparicio Saravia 3101, esquina General Flores). Es llevado adelante por una asociación civil que en sus inicios estuvo estrechamente vinculada a la Congregación Salesiana (Iglesia católica) y que confía la gestión cotidiana a un equipo de dirección. Precisamente, mientras se desarrolla el Espacio de Formación Integral (EFI), quien figura como su docente responsable es el coordinador general de Casa Lunas.

En la actualidad, además de este centro, se gestiona el Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) Casa Soles y el programa Rumbo Integrado (opción textil). El centro Casa Lunas y el CAIF Casa Soles han suscripto convenios con el INAU y el programa Rumbo Integrado se desarrolla sobre la base de un acuerdo con CETP-UTU. Como parte de estos convenios, Casa Lunas cuenta con una planificación anual y un proyecto de centro que fundamentan y orientan sus acciones.

Casa Lunas recibe a jóvenes de hasta 18 años y sus hijos/as de hasta dos años; en total, el convenio abarca a sesenta sujetos de derecho. Lo hace desde las 12.00 a las 18.00 horas y ofrece almuerzo, talleres (salud, derechos, emociones, arte, educación física, psicomotricidad) y merienda. Algunas de estas jóvenes también participan de Rumbo Integrado desde las 8.00 hasta las 12.00 horas, mientras se garantiza el cuidado de sus hijos/as. En particular, Casa Lunas cuenta todos los años con un taller de egreso que intenta sintetizar experiencias y aprendizajes como herramientas para desarrollar proyectos de vida autónomos y sustentables.⁹

Por otro lado, Casa Lunas ha impulsado instancias y articulaciones interinstitucionales que retroalimenten su proyecto educativo: organizó dos seminarios con motivo de su décimo y de su vigésimo aniversario, publicó un libro y varios informes junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Unión Europea, etc. También ha recibido aportes de cooperación internacional como, por ejemplo, la Embajada de Japón. Actualmente, recibe practicantes de la Tecnicatura de Educador en Primera Infancia (0 a 3 años) ofrecida por Cenfores.

9 Es posible ampliar estas referencias en www.casalunas.org.

Imagen 1. Casa Lunas



Fuente: www.casalunas.org

De todos modos, contar con la perspectiva de las egresadas siempre ha sido un desafío, en la medida en que, de por sí, constituyen una población dispersa y ya no frecuentan el centro. Por otra parte, las urgencias cotidianas hacen que se tienda a postergar otras esferas para profundizar, analizar, intercambiar. Contar con un espacio como el que ofrece un EFI favorece un doble objetivo: recuperar la voz de las participantes del proyecto y dinamizar el intercambio entre los integrantes del equipo profesional con otros colectivos (en este caso, con estudiantes de la Universidad de la República [Udelar]).

En efecto, constituyen dos aristas de la extensión universitaria que se impregnan de la pedagogía de Paulo Freire (1998). En relación con la primera, las estudiantes de este EFI, en la medida en que convocamos a las egresadas a espacios para dar la palabra, nos vemos interpeladas por otras lecturas del mundo que invitan a su transformación.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire, 1998, p. 100).

Estos rasgos constitutivos de la extensión, al desplegarse en el contexto de un EFI, contribuyen a consolidar su curricularización (Arocena, 2011), favoreciendo el carácter integral de la propuesta. Las estudiantes tienen la oportunidad de contar con una mayor conexión con la realidad que está más allá de las aulas y de afianzar su compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de las personas; asimismo,

[en] la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la extensión, los actores universitarios tienen entre sus cometidos específicos el de aportar los resultados de investigación de la mayor calidad a la construcción de soluciones a problemas de la comunidad (Arocena, 2011, pp. 16-17).

Con relación a la segunda, se trata de poner en común saberes que se construyen y se nutren de diferentes experiencias y vertientes. Ello implica disponibilidad para el diálogo, elemento clave del aprendizaje que recorrimos como estudiantes de Udelar en procesos de formación.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad [...] El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad [...] ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un «ghetto» de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son «esa gente» o son «nativos inferiores»? [...] La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad [...] No pueden ser compañeros de pronunciación del mundo [...] En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 1998, pp. 103-104).

En este sentido, el diálogo entre estos saberes específicos también constituye un privilegiado punto de apoyo para el desarrollo de la integralidad del EFI, ya que contribuye a pasar de una enseñanza basada en disciplinas a una enseñanza basada en problemas (Arocena, 2011), con el aporte de quienes los conocen por experiencia directa. A su vez, ello conduce a que la investigación conecte mejor con los problemas de la comunidad al hacer visible, en una suerte de retroalimentación, la pertinencia del conocimiento avanzado y lo que pueden hacer por el progreso colectivo aquellas personas altamente calificadas.

Algunos elementos teóricos a considerar

Sin ánimo de exhaustividad, se hace necesario abordar algunos aspectos teóricos que serán centrales en el análisis posterior. Como se mencionó, el EFI se apoya en tres pilares: aprendizajes, planificación educativa y territorio.

Con relación a los aprendizajes —y tratando de evitar aquí una discusión sobre sus múltiples concepciones que resultaría pertinente y relevante— se parte de una noción muy básica postulada por Schunk (2012), que apuesta a sentar un denominador común incipiente, reuniendo un conjunto amplio de elementos validados por la mayoría de los profesionales de la educación: «El aprendizaje es un cambio perdurable en

la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia» (p. 3). Estos componentes son los que servirán de base para el diálogo con las jóvenes que participaron de Casa Lunas; es decir, explicitarán, desde sus propias percepciones, qué visualizan como cambios vitales en los que Casa Lunas contribuyó, cómo se incorporaron y sostuvieron a lo largo del tiempo y cómo se favorecieron las experiencias educativas que los propiciaron.

Una de las claves para sostener los aprendizajes a lo largo del tiempo guarda relación con sus posibilidades de transferencia. Ello, según las teorías cognoscitivas «ocurre cuando los aprendices entienden cómo se aplica el conocimiento en diferentes contextos» (Schunk, 2012, p. 24). Se trata de brindar herramientas pasibles de ser trasladadas a diferentes escenarios de la vida cotidiana y utilizadas de varias maneras según la necesidad requerida. Es así como la transferencia «se refiere a la aplicación del conocimiento y las habilidades en formas nuevas, con nuevos contenidos o en situaciones distintas de aquellas en que fueron adquiridas» (Schunk, 2012, p. 23). Es una apuesta similar la que se conforma desde lo que Ubal, Varón y Martinis (2011) caracterizan como aprendizaje situado, en tanto

... la noción de aprendizaje situado permite recuperar otros tipos de aprendizaje que se conocen genéricamente como aprendizajes de la vida cotidiana y que están más directamente relacionados con la resolución situada de tareas específicas para la supervivencia del grupo social, a la vez que se basan en «fondos de conocimiento» (Moll y Greenberg, 1993) distribuidos entre los sujetos y ligados a la historia de su comunidad (p. 140).

En relación con esta cuestión, se indagará acerca de cómo los educadores/as de Casa Lunas autoperciben cómo se apuesta a fortalecer la transferencia a través del desarrollo de su proyecto y sus acciones, y cómo las egresadas de Casa Lunas, efectivamente, visualizan que han puesto en acción, en otras situaciones vitales, aprendizajes adquiridos a partir de su participación en Casa Lunas.

Abordar el potencial de la transferencia en los aprendizajes implica centrar la educación en la relación del sujeto con el mundo. En este sentido, Meirieu (1998) señala que debemos apartarnos de concebir la educación como *fabricación* del sujeto y, por el contrario, habilitar su construcción en el mundo:

Su tarea [la de la educación] es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes [...] y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartaje un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (p. 70).

Se apuesta al ejercicio progresivo de la autonomía del sujeto, ofreciendo al educando espacios, medios materiales, de apoyo y conocimiento sobre organización individual

y colectiva, donde el adulto participe como *andamio* y sea ese sostén, que le será retirado «de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia» (Meirieu, 1998, p. 87). De hecho, se intenta traducir este andamio —este sostén— en una hospitalidad propia de una *casa*. En efecto, la noción de casa constituye un componente del imaginario social que se construye en Casa Lunas, que educadores/as ofrecen y que jóvenes participantes recrean. En este sentido, tomamos la noción de imaginario social planteada por Fernández (2007), quien la entiende como el conjunto de valores, normas, leyes y significaciones por las que un colectivo se instituye como tal, y en el entramado de las relaciones materiales y sociales que se construyen va instituyendo sus significaciones.

Ser *casa* adquiere determinados significados para quienes frecuentan esta experiencia. Las jóvenes inscriben su recorrido en los elementos instituidos que Casa Lunas ofrece, a la vez que sus subjetividades se reconfiguran y aportan elementos instituyentes que, simultáneamente, le otorgan nuevos significados. Y es así que también tiene lugar otro aprendizaje: el aprendizaje institucional de Casa Lunas, es decir, lo que Pérez Gomar (2013) caracteriza como el aprendizaje sobre su propia marcha, que se refleja en la toma de decisiones que hacen a la proyección de la institución, así como también a su día a día.

Una parte importante de estas proyecciones se pone en juego en las planificaciones institucionales. Se trata de momentos de explicitación de intenciones que se articulan con decisiones y acciones; es la caracterización de la planificación tal como la propone Matus (2020), como «cálculo que precede y preside la acción» (p. 24). En esta planificación, el equipo de educadores/as¹⁰ actualiza sus objetivos, que incluyen tanto una reflexión ético-política sobre sus fundamentos como conceptualizaciones acerca de las relaciones con la comunidad, la sociedad y el mundo: perspectivas de derechos y de género; horizonte contracultural que abra espacios para el ejercicio de la dignidad humana; reconocimiento de la primera infancia y de la adolescencia como sujetos históricos, entre otros.

Desde un abordaje estratégico-situacional postulado por Matus (2020), la planificación adquiere una dinámica tal que se genera una retroalimentación entre la estrategia delineada con sus horizontes de más largo aliento y la situación coyuntural e histórica que, en la interacción de sujetos e instituciones, generan emergentes que potencian o interpelan la estrategia renovándola. Las propias jóvenes, con su participación y sus voces expresadas en diferentes ámbitos y oportunidades y con sus movimientos inscriptos en contextos de precariedad vital de toda índole, incorporan inquietudes y sueños en esta planificación.

En efecto, la planificación de cualquier institución evidencia las tensiones entre el adentro y el afuera, en las fronteras entre ella y el medio: jóvenes que llegan con

10 En adelante, con el genérico «educadores/as» nos referimos a todos los adultos que conforman el equipo de Casa Lunas que, más allá de la especificidad de su rol, profesión o titulación, se vincula con las adolescentes con intencionalidad educativa.

distintas historias y experiencias vitales con las que se establece una relación educativa y en la que la institución tiene unos modos singulares de proponer elementos para tejer una relación personal y social con ese mundo (Charlot, 2008), más allá de sí. Historias que muestran la complejidad de la vulnerabilidad social y que requieren iniciativas articuladas de Casa Lunas con otros actores, en distintos niveles: desde relaciones con equipos de otras instituciones de la zona hasta vínculos con programas y políticas sociales que habilitan a desplegar movimientos personales en el seno de las estructuras sociales. Este horizonte de mayor dignidad humana para todos y todas constituye un fuerte incentivo para la cooperación entre organizaciones —incluso con intereses contrapuestos— colocando recursos en común y construyendo reglas formales e informales de juego (Repetto como se citó en Marianovich, 2021).

De esta forma, se amplía la noción de territorio, que no solo remite a una zona geográfica en la que viven, con cierto predominio, las jóvenes que llegan a Casa Lunas, sino que partiendo de esta geografía se construyen distintas sinergias: sinergia cognitiva, relacionada con el intercambio de información y conocimiento entre las partes; sinergia de procesos y actividades, que permite el desarrollo de actividades conjuntas; sinergia de recursos, referida al logro de la complementariedad entre los participantes a nivel presupuestal y de competencias en juego; sinergia de autoridad, en tanto la coordinación exige decisión y fuerza política para crear convergencias y articulaciones; sinergia cultural, a partir de la cual se genera un acercamiento entre las culturas de los distintos actores involucrados, promoviendo un intercambio de saberes (Licha y Molina como se citó en Marianovich, 2021).

Estas consideraciones guardan relación con cómo se ha construido la noción de territorio y cómo operan en él los diferentes actores, a la vez que también nos desafían a intentar visualizar cómo los sujetos —en este caso, las adolescentes— se apropian, se mueven y viven en él. Según Paleso (2020), el territorio, en estos últimos tiempos, se vincula a una reconfiguración del Estado y de las relaciones de este con otros actores: se trata de una *optimización* (racionalidad económica) de recursos, medios y energías, reactivando una polaridad *sociedad/comunidad*. En esta relación, las comunidades se (auto) activan, delinear perfiles identitarios, desarrollan prácticas y articulan demandas.

En este marco, los sujetos y, por tanto, las adolescentes de Casa Lunas pueden ser beneficiarios de programas sociales, vecinos, clientes. Pero, en todo caso, advierte Paleso (2020), se trata de individuos que deben tomar sus precauciones y elegir entre las opciones disponibles, o crear nuevas, gestionando sus propios riesgos. Apoyado en Castel, Paleso sostiene que el riesgo tiende a sustituir en la actualidad a la *peligrosidad*. En este sentido, como se verá más adelante, las jóvenes se referirán a múltiples aristas acerca de cómo opera el territorio como contexto: en cómo se aprecia el embarazo en la adolescencia, en la crianza de sus hijos/as, en las perspectivas de transitar espacios de educación o de trabajo, en cómo se definen estrategias de sobrevivencia en el acceso a la vivienda y a la alimentación, entre otras. Casa Lunas (ubicada

en Jardines del Hipódromo) forma parte de este escenario en el que se conforma la tensión entre dar continuidad a políticas de Estado, *administrar* el riesgo social y promover la participación de la comunidad —en este caso, de las adolescentes de la comunidad—.

Algunas opciones para acercarnos a Casa Lunas

Dado el interés por indagar en las percepciones de las egresadas sobre sus propios aprendizajes y en los pareceres de los educadores/as sobre su intencionalidad pedagógica, la investigación desarrolla un enfoque metodológico cualitativo.

En primera instancia, se consideró el libro *Sistematización de la experiencia*, publicado por la misma Casa Lunas (2007) con apoyos del PNUD, para contextualizar la investigación. De esta forma, su lectura colabora para entender cómo se han desarrollado las prácticas de la institución a lo largo de los años desde su fundación.

En un segundo momento (hacia finales de agosto) se visitó Casa Lunas con el propósito de conocer el establecimiento, las personas que lo habitan y las actividades que allí se llevan a cabo; ello favorece la construcción de un lenguaje común con el que las estudiantes de la Udelar cuentan como referencia para comprender mejor las interacciones en la etapa posterior. Este intercambio fue objeto de análisis en el curso Teorías del Aprendizaje y del Sujeto, retroalimentando la reflexión teórica y los emergentes surgidos en el campo: se anotaban observaciones acerca de la utilización de los espacios, el uso del tiempo, la participación de los integrantes del equipo profesional de Casa Lunas, a la vez que elementos relevantes surgidos en las conversaciones, en los juegos, en el almuerzo compartido con las actuales jóvenes que participan de Casa Lunas. De todos modos, estas cuestiones solo operarán como contexto en el análisis del contenido de las entrevistas y no se incluirán, al menos en este artículo, como parte del propio análisis.

Una vez que las participantes del EFI transitaron por el espacio, durante setiembre se desarrollaron las entrevistas a los educadores/as que se desempeñan en Casa Lunas y a las jóvenes egresadas de la institución.

Hasta mediados de octubre, que fue cuando se decidió finalizar el trabajo de campo para avanzar en el análisis de la información recabada, se entrevistó a 14 educadores/as y técnicos y a 27 egresadas de diferentes años, que actualmente tienen entre 22 y 37 años. A ellas se llegó a través de datos puntuales que todavía conservaban algunos educadores/as (contactos por redes sociales, celulares que no habían cambiado desde que participaron de Casa Lunas, entre otros) y que se nos facilitaron. Si bien se intentó contactar a otras más, no se contaba con los datos actualizados o no hubo respuesta. Las estudiantes del EFI son siete y distribuyen su presencia en Casa Lunas, de a una o de a dos, una vez por semana, con lo que se cubren casi todos los días de la semana hábil. Por tanto, los contactos los generaba cualquier estudiante y se

agendaba la entrevista; según la disponibilidad de la egresada, esta era conducida por la misma estudiante o por otras.

Se implementaron entrevistas en profundidad, ya que permiten reconstruir acciones pasadas de las egresadas y conocer detalles del tiempo presente que pueden ser compartidos por los y las educadoras. Iniciaron con preguntas descriptivas que facilitaron que cada uno desarrolle y brinde información para la investigación, para luego ir profundizando en aspectos que implican valoración, opinión fundamentada e interpretación. Las entrevistas se llevaron a cabo en Casa Lunas. Esto se determina con el fin de generar un clima cómodo y seguro a la hora de realizarlas y, en el caso de las egresadas, para intentar avivar una sensación de pertenencia, con el objetivo de motivar su memoria para que aparezcan aquellos recuerdos, experiencias y vivencias transitadas en Casa Lunas que puedan generar una conversación más rica en detalles. Finalmente, se elaboró un informe final, cuyos ejes centrales fueron compartidos con el equipo de educadores/as y técnicos de Casa Lunas en diciembre.

Algunos emergentes centrales

A los efectos de brindar cierta unidad a un conjunto de información tan vasto, esta información se agrupa según tres ejes centrales: proyecto de vida de las jóvenes (tanto en relación con el estudio y el trabajo como con las herramientas para desenvolverse en el futuro); prácticas de crianza de sus hijos/as, y convivencia (con las otras participantes y en la sociedad).

Proyección vital

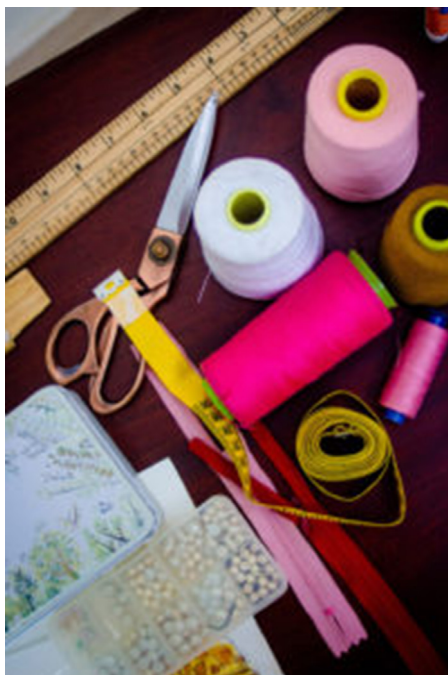
Ciertamente, podemos hablar de proyecto cuando existe algún tipo de horizonte que permite, aunque sea mínimamente, encadenar diversas acciones realizadas con algún sentido asignado.

En este sentido, algunas egresadas aluden a un primer elemento clave: cómo son recibidas y qué espacio se abre: «Hubo una educación [...] de que por ser madre joven no tenía que dejar de proyectarme. Nosotras creíamos que teníamos un hijo y la vida se terminaba ahí. Te hacían ver que había mucho más para adelante». Se trata de la hospitalidad a la que se refería Meirieu (1998) y de un primer aprendizaje en la medida que «creían» (apreciaban la realidad de una manera) y «te hacían ver» (se mostraba otra), lo que abría la posibilidad de un cambio.

Más específicamente, las egresadas se refieren a algunos talleres y emprendimientos educativo-laborales que se propusieron en Casa Lunas: textil y de elaboración de jabones (en el horario de la mañana) como antecedente de la actual propuesta del programa Rumbo Integrado. Más allá de los conocimientos específicos de los talleres, ellas explicitan algunos aprendizajes que pueden, tal vez, transferir a otras situaciones, como señalábamos con Schunk (2012) al inicio de este artículo:

... eso lo aprendí con el emprendimiento de jabones, que si nosotras nos proponemos hacer algo, lo vamos a poder hacer, teniendo una organización, aprendimos a administrar la plata [...] aprendí que cuando uno tiene un propósito, tiene que ir detrás de eso y canalizar las cosas de otra manera.

Imagen 2. Opción textil: talleres educativo-laborales



Fuente: www.casalunas.org

También, en otros diálogos, las egresadas aluden a elementos que dan cuenta de apostar a la continuidad educativa como ítem constitutivo del proyecto vital:

Me incentivaron para que hiciera el liceo nocturno, a estudiar [...] Y mi primer trabajo fue [se omite el dato para preservar la privacidad de la entrevistada] [...] ellos se aseguraron de que yo tuviera un trabajo y estuviera bien económicamente y estudiara. Y por suerte pude terminar hasta tercero y tener mi trabajo. Me ayudaron al progreso, me motivaron [...] Me gustaría hacer un poco más y ser enfermera, para seguir avanzando, para que mis hijos vean que hay que seguir y seguir y no rendirse...

En el recorrido de Casa Lunas, adquiere centralidad el cuestionamiento a los estereotipos de género como componente clave de un proyecto de vida que intente impedir una reproducción sociocultural y económica de la exclusión. Al respecto, una egresada planteó:

Pasaba de estar todo el día acá a hacer todo en mi casa, a cocinar, a limpiar. Mi padre trabajaba en la construcción, ensuciaba mucho, la ropa se la lavaba a cepillo en la pileta [...] de alguna forma necesitaba cuidarme un poco.

Se trata de una circulación acotada en el territorio, un territorio que se configura como gueto, como, prácticamente, un encierro en una casa; como territorio en el que es posible como locación *estar*, pero como escenario de relaciones con otros y con instituciones. Otra egresada se expresa en términos similares: «Me enseñaron [...] que la vida no era solo tener hijos, a poner cabeza a otras cosas, a crecer como madre, a crecer como mujer, a poner límites; los métodos anticonceptivos, a decir que no cuando una no quiere» y otra: «Me parece que lo que más marca de Casa Lunas es tomar conciencia de una como mujer y como madre adolescente, es que no te quedes estancada en eso, de soltar los prejuicios».

En consonancia con la opinión de la egresada, una educadora comenta: «En Casa Lunas tienen un espacio donde nadie les exige que sean primero madres antes que adolescentes» y otra:

Es importante identificar que hay dos procesos que se dan simultáneamente (ser madre-ser adolescente), hay que apoyar a los dos. Creo que los momentos de separación en los talleres son un medio para eso, porque genera un buen reencuentro con sus hijos e hijas luego de haber estado separados y hace que estén más disponibles para el encuentro y para lo que necesite ese bebe.

Se apuesta a construir identidades que articulen dimensiones, etapas y roles vitales; que las adolescentes puedan disponer de espacios propios forma parte de una planificación institucional que coloca el acento en el desarrollo de su especificidad. Parte de esta autoafirmación tiene lugar junto con otras, en juegos de identidades y diferencias. Por ello, «el espacio en Casa Lunas es donde pueden sentirse no tan solas, en la grupalidad se sienten pares y no tan raras»; en esta dirección asumen un papel relevante los talleres, siempre propuestos en grupo.

Al mismo tiempo, se caracterizan los límites de la propuesta en relación con las posibilidades de trazarse futuros. En palabras de un técnico:

En su proyecto de vida la dificultad no es que sean madres, el problema mayor es la pobreza. Si no fueran madres tendrían la misma problemática, la inequidad, la falta de justicia social, la vulnerabilidad en el acceso a la vivienda, a la alimentación, sumado a su historia familiar.

Por ello, según otra referente, «tener un proyecto educativo y sentirse parte de tomar las decisiones de la propia vida y hacia dónde quieren ir es lo que hace que no sea solo la maternidad lo único a lo que se puede aspirar». Estos desafíos implican, en palabras de Pérez Gomar (2013), permanentes aprendizajes institucionales por parte de quienes forman parte del equipo técnico y profesional de Casa Lunas, ya que en los veinte años recorridos los contextos históricos se modifican y, con ello, las características de la pobreza, de los roles sociales, de la etapa de la adolescencia. En esta

flexibilidad radica la adecuación de la propuesta institucional a las adolescentes que llegan a la institución.

Prácticas de crianza de sus hijos e hijas

Si bien las egresadas aluden a que lo que las vincula, en primera instancia, a Casa Lunas es su embarazo y su próxima experiencia de maternidad, abren el espectro a otros aprendizajes: «No solo te preparan todo el parto y el embarazo [...] te enseñan el primer vínculo, la primera vez de darle de mamar; es el vínculo cuando el bebé nace, el vínculo de que era importante darle teta». En efecto, tanto los talleres como el ambiente que se vive allí apuntan a transformar y fomentar un trato amable, con respeto, sin violencia (tanto con los niños como entre compañeras, y con educadores/as).

Así, otra egresada revela: «Me enseñaron a compartir con mi hija y sus tiempos, y los procesos de los niños [...] a ser más atenta a ella, a darle la atención y a que tenga su rutina». Y otra relata: «Me quedó [como aprendizaje] el ponerles límites a los niños y no pegarles [...] disfrutar el espacio de dibujar y pintar con ellos».

También las jóvenes egresadas refieren a otros aprendizajes que interpelaban las prácticas de sus hogares de origen, generando movimientos hacia eventuales cambios:

Yo venía de una casa donde a los gurises a los dos meses ya le daban de comer, y vos venís a un lugar que a tu hijo le dicen que no le des de comer, te hacen aprender [...] es todo un trabajo y contención. Te daban herramientas para salir de acá con algo, en la forma de ver a tus hijos, a educarlos [...] charlas de violencia doméstica, para nosotras que muchas veníamos de una familia violenta, nos servían.

Nuevamente, lo que los aprendizajes abren como posibilidad interpela a lo que el territorio, como lugar de origen, ha configurado en sus subjetividades. Se establecen diálogos, no exentos de tensiones, que transitan de la administración del riesgo —en el que Casa Lunas sería uno de los actores que reproduce el control de estas poblaciones— a la posibilidad de asumir nuevos riesgos, como emancipación que conduce a una mejor calidad de vida.

Desde otra perspectiva, los educadores/as apuestan a fortalecer los aspectos vinculados a la crianza como una forma de problematizar el lugar que socialmente se le otorga a estas jóvenes e intentar impactar en el contexto y en las futuras generaciones. Por ello, «transformar la idea de la madre, la que se hace cargo de toda responsabilidad, de todos los cuidados, modificando el imaginario colectivo, y «también sean conscientes de que el padre también debe alimentarlo y bañarlo. La crianza debe ser compartida y muchas veces no sucede». Esto, a su vez, resulta convergente con aquellos cuestionamientos a la división tradicional de los roles de género.

También como apuesta a transformar los procesos de reproducción social y cultural, los educadores/as apuestan a vínculos no violentos, tal como también las egresadas los recogían como aprendizajes. Asimismo, por el hecho de que son adolescentes envueltas en problemáticas violentas, paralelamente se trabaja

... para poder cambiar la forma de relacionarnos, de ellas con sus niños. Son gurisas que fueron criadas de una forma violenta. Nosotros trabajamos para la no violencia hacia ellas y hacia sus hijos. Sus derechos, que conozcan los derechos que poseen. También se trabaja para que ellas puedan insertarse en algún espacio educativo y para que sus hijos también, que queden insertos en una propuesta educativa.

Tal y como lo afirma en otra entrevista, en el taller de Derechos y Emociones se aborda la especificidad de la continuidad educativa como derecho de su bebé: «Que el hecho de que ellas, en cierta circunstancia no se encuentren trabajando, no quiere decir que su hijo/a también deba quedarse en la casa al igual que ella».

Por otro lado, como parte de su aprendizaje institucional, Casa Lunas transitó procesos de autorreflexión en torno a los alcances de sus propuestas y las posibilidades reales de que ellas puedan plasmarse más allá de sí. Como parte de esta dinámica, el equipo de educadores/as implementa encuentros a domicilio para observar y conocer «el contexto real de desarrollo y crianza. Observar la habitación que utilizan en lo cotidiano. Una beba que capaz que todavía no se está sentando, pensemos cómo es en su casa, ¿hay posibilidades en su casa?».

Convivencia con los demás y con la sociedad

La mayoría de las entrevistadas coinciden en que en Casa Lunas encontraron un ambiente familiar, de apoyo y sostén emocional, con jóvenes en situaciones similares con quienes intercambiar y sentir que no eran las únicas que atravesaban esa experiencia.

Algunas en sus relatos comparten momentos en los que las familias no las apoyan, no las acompañan o no les brindan el sostén mínimo necesario para transitar un embarazo en la adolescencia y su maternidad. En cambio, otras comentan que, en comparación con sus compañeras, estaban en mejores condiciones. Aun con estas diferencias, todas las entrevistadas afirman que Casa Lunas fue un apoyo durante esa etapa y fue allí donde pudieron aprender a *ser madres*. Con respecto a esto, una joven expresa:

Ver que hay otras realidades [...]. Yo, en sí, tenía apoyo [...]. ¿Para qué voy a ir?, si no preciso [...], pero me ayudó mucho más de lo que pensaba [...] y te ayuda [...] porque después crecemos y estamos en la misma sociedad que pasa igual, que vos ves realidades que decís «fuá, ¡esta persona cómo es!» y después decís «ta, claro, tiene un trasfondo, una vida que pasó, que por algo es así ahora» [...] Vos pensás que tu forma es la correcta [...] uno nunca está haciendo las cosas porque sabe que están mal, ¿no?

Este ambiente forjado como casa pone en juego, entre otros elementos, el trabajo cooperativo, en el cual las tareas se reparten y se rotan, fomentando la colaboración, el sentido de justicia y equidad y la manutención de la *casa*. Siguiendo a Fernández (2007), resulta interesante visualizar cómo el significado de *casa* atraviesa la subjetividad de las entrevistadas, a tal punto que una señala: «Yo siempre le digo a mi hijo que él tuvo dos casas, mi casa y Casa Lunas» y otra: «Ya sos de la familia desde el primer

día [...]. Mi hijo extraña acá, todavía se acuerda, porque el amor no cambia con nada, el cariño...». Así también como sucede en los hogares comunes, ella cuenta:

Tenía cruces [refiriéndose a un mecanismo de observaciones en las conductas y acciones] [...] no faltar el respeto a las demás. Pero al final lo más bien con las gurisas. Sigo en contacto con las gurisas. Acá siempre encontrás apoyo [...] y te dicen: «Vos volvé, nosotros estamos».

Más allá de que la apuesta a la formación en la convivencia resulta un eje transversal de la propuesta de Casa Lunas, diversas expresiones vertidas en las entrevistas especifican algunos elementos: «Al tratarse de jóvenes que se relacionan desde vínculos conflictivos, buscar formas de cómo poder mejorar el habla [...] y el trato»; «se pretende generar compañerismo entre las adolescentes que habitan Casa Lunas y fomentar relaciones no violentas»; «cambiar la forma de relacionarse, entre ellas y con sus hijos»; «intentar acercarlas a otras realidades que ellas perciben lejanas a sus contextos, demostrarles que ellas también pueden»; «que las jóvenes logren estabilidad emocional y madurez» y «pretender que ejerzan un rol en la sociedad, cuestionando y repensando algunas normas de la comunidad».

A modo de síntesis

Según se desprende del recorrido realizado, se pueden apreciar algunas consideraciones de egresadas y educadores/as en sentidos convergentes o en tensión. Uno de los aportes sustantivos de este EFI guarda relación con intentar visualizar en qué medida las intenciones educativas que impregnan el proyecto institucional cobran vida en los aprendizajes de sus participantes y son sostenidos en el tiempo, más allá de ese pasaje. O, al menos, contribuir a la discusión con el equipo de educadores/as, de modo de retroalimentar su planificación.

En efecto, como primera cuestión, la valoración de la *casa* como noción significativa atraviesa al conjunto de la propuesta educativa; ello resulta central como organizador de sentidos que impacta en las formas de vincularse, de asumir y distribuirse responsabilidades con la marcha de las actividades y tareas, en los lenguajes compartidos, en la horizontalidad en el trato, en las formas de apropiarse de los espacios, en caracterizar la *casa* como lugar de disfrute. Este aspecto fue abordado reiteradamente en el curso Teorías del Aprendizaje y del Sujeto, ya que ofrecía un campo fértil para analizar cómo los espacios institucionales configuran ámbitos de construcción de subjetividad y, eventualmente, cómo ello incide en los aprendizajes que se apprehenden.

En segundo lugar, cobra importancia la continuidad educativa como pilar de proyección vital, tanto de las egresadas como de sus hijos/as, en un doble sentido en el que se refuerza un nuevo espacio para los aprendizajes, para fortalecer conocimientos y mejorar la inserción laboral, a la vez que romper estereotipos de género que limitan a las jóvenes al ámbito doméstico e impiden otras posibilidades de desarrollo. Se trata, en efecto, de la ampliación de territorios que no se circunscriben a los que se

transitan a diario, cuestionando una noción de conformación de gueto y asociada al riesgo social. Participar de otras instituciones educativas, construir otras relaciones con sus parejas varones, pensar y vivir el tiempo de otras formas, entre otras.

En tercer lugar, la apuesta a profundizar en el vínculo madre-hijo, favoreciendo el intercambio, el encuentro y el mutuo conocimiento, como indicio de nuevos horizontes para las nuevas generaciones.

Precisamente, es en torno a este punto que surgen diversos matices. Casa Lunas reconoce los límites de sus acciones en relación con una estructura social que incluye mecanismos que reproducen la desigualdad; incluso, sus acciones tienen un límite para el planteo contracultural al dialogar con costumbres, ideas, tradiciones, lenguajes arraigados de una sociedad que se vale de dichos mecanismos. El trabajo sostenido con otros actores —como red en el territorio— constituye un soporte valioso para articular esfuerzos que atiendan la multidimensionalidad de la exclusión.

Por otro lado, el presente EFI ha resultado altamente formativo para quienes suscribimos este texto —como estudiantes de Udelar— en diferentes aspectos, a saber:

1. Tomar contacto con espacios urbanos que no conocíamos (distribución de viviendas, nombres de calles, líneas de ómnibus, entre otros).
2. En simultáneo al proceso de indagación, generar vínculos, intercambiar diálogos, participar de actividades diversas (artísticas, juegos, entre otros), compartir el almuerzo y la merienda, dando paso a una experiencia integral e integrada.
3. Renovar la mirada sobre la relación teoría-práctica, que se necesitan y retroalimentan mutuamente.
4. Reflexionar sobre las implicancias epistemológicas y metodológicas en la producción de conocimiento. Son permanentes las decisiones que se deben tomar en este sentido y debemos ser cada vez más conscientes de ello.
5. Considerar los aspectos ético-políticos de la indagación, insoslayables desde las concepciones de la realidad social en juego hasta los diálogos de los distintos saberes en juego.

Por último, queremos agradecer a Casa Lunas que nos abrió sus puertas.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, *Cuadernos de Extensión n.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- CASA LUNAS. (2007). *Sistematización de la experiencia*. Montevideo: Mastergraf.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber*. Montevideo: Trilce.

- FERNÁNDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- MARIANOVICH, P. (2021). Retos y desafíos de la coordinación territorial. Ponencia en Seminario «Fabiana Barrios», organizado por Casa Lunas en octubre de 2021, 38-45. Recuperado de <https://issuu.com/casalunasorg/docs/20220404-publicacion-seminario-fabiana-barrios>
- MATUS, C. (2020). *Adiós, señor presidente*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PALESO, A. (2020). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico* (Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30018/1/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADA%20FHCE_A.Paleso.pdf
- PÉREZ GOMAR, G. (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Montevideo: Grupo Magro.
- SCHUNK, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.
- UBAL, M., VARÓN, X. y MARTINIS, P. (Comps.). (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Aprendizajes en el territorio: lo conocido, lo nuevo y lo socialmente necesario

Reflexiones a partir de una experiencia en un Espacio de Formación Integral

*Gianela Turnes*¹

Recibido: 23/04/2023; Aceptado: 2/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.10>

Resumen

Se presenta una reflexión personal a partir de la experiencia transitada como docente referente en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», desarrollado entre 2019 y 2022 por un equipo de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas conjuntamente con la División Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, hoy Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública.

Se describe el EFI y su evolución en el tiempo, las condiciones específicas para el trabajo en cada año y cómo ellas incidieron en las posibilidades de desarrollar el proceso, y se reflexiona en particular sobre esta experiencia de EFI con relación a integralidad y vínculo con algunos de los actores de la contraparte no universitaria.

El artículo se propone dar cuenta de las condiciones de realización del EFI, de su potencial para promover aprendizajes y generar preguntas que podrían disparar futuras investigaciones de interés social y educativo, así como de las posibilidades de creación y apropiación de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre participantes universitarios y no universitarios. En su desarrollo se da cuenta de una experiencia de aprendizaje a través de la experiencia y de construcción común del conocimiento en diálogo de saberes desde la diversidad de perspectivas, formaciones previas e intereses de las y los participantes.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
gianela.turnes@gmail.com

Palabras clave: integralidad, personas jóvenes y adultas, espacios de formación integral, educación

Resumo

Apresenta-se uma reflexão pessoal a partir da experiência como professora de referência no Espaço de Formação Integral (EFI) «Análise das práticas profissionais de educadores sociais que atuam com jovens e adultos», desenvolvido entre 2019 e 2022 por uma equipe da Cátedra Unesco de Educação de Pessoas Jovens e Adultas em conjunto com a Divisão Setorial de Educação de Jovens e Adultos, hoje Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Administração Nacional de Educação Pública.

Descreve-se o EFI e a sua evolução ao longo do tempo, as condições específicas de trabalho em cada ano e como eles afetaram as possibilidades de desenvolvimento do processo, e é feita uma reflexão particular sobre esta experiência do EFI em relação à abrangência e articulação com alguns dos atores da contraparte não universitária. O artigo pretende dar conta das condições para a realização do EFI, seu potencial para promover o aprendizado e gerar questionamentos que possam desencadear futuras pesquisas de interesse social e educativo, bem como as possibilidades de criação e apropriação do conhecimento a partir do diálogo de saberes entre universitários e participantes não universitários. No seu desenvolvimento, concretiza-se uma aprendizagem através da experiência e da construção comum de conhecimentos num diálogo de saberes a partir da diversidade de perspectivas, formações prévias e interesses dos participantes.

Palavras chave: integralidade, jovens e adultos, espaços de formação integral, educação

Introducción

Este artículo es una reflexión personal a partir de la experiencia transitada primero como estudiante, y luego —al año siguiente— como docente referente en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», desarrollado entre 2019 y 2022 por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante Cátedra EPJA) conjuntamente con la División Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), hoy Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Se propone dar cuenta de las condiciones de realización del EFI, que se enmarca en una concepción ampliada de educación. Esta concepción se apoya en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, conocida como Declaración de Jomtien (Unesco, 1990), que propone a la educación el objetivo de promover «que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen

con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo» (Artículo 1, p. 10). Asimismo, esta declaración detalla las metas que persigue esta visión ampliada: «Universalizar el acceso y promover la equidad; concentrar la atención en el aprendizaje; ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica; valorizar el ambiente para el aprendizaje; y fortalecer la concertación de acciones» (Artículo 2, p. 10). Esta perspectiva se asocia a la consideración de la educación de personas jóvenes y adultas desde la pedagogía social, así como del potencial de la forma curricular de los EFI para promover aprendizajes y generar preguntas que podrían disparar futuras investigaciones de interés social y educativo, así como de las posibilidades de creación de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre participantes universitarios y no universitarios.

En primer lugar, se describe el EFI y su desarrollo en el tiempo, las condiciones específicas para el trabajo en cada año y cómo ellas incidieron en las posibilidades de desarrollar el proceso y las respuestas que se dieron a esas condiciones a partir de la idea de autonomía docente. Luego se describen brevemente las ideas centrales del trabajo propuesto como actividad integral y se plantean algunas reflexiones desde el rol de docente referente en él. El trabajo se cierra con algunas ideas finales a partir de la valoración de la experiencia.

Descripción del Espacio de Formación Integral y su contextualización

En el marco del impulso a la generalización y curricularización de la extensión (Tommasino en Arocena *et al.*, 2010, p. 19) y del concepto de integralidad en la formación universitaria como modelo pedagógico guía (p. 23), la Cátedra EPJA radicada en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) viene ofreciendo desde 2018 EFI vinculados a su campo de trabajo y desde la concepción de la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho de todas y todos a lo largo de toda la vida (Unesco, 1990).

Este EFI se propone por una parte analizar las prácticas de los/as educadores/as sociales que trabajan en centros y espacios educativos de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de ANEP, a través del contacto del equipo del EFI con esas prácticas en diversas modalidades de aproximación. Por otra parte, promover un intercambio en doble sentido entre todos los actores involucrados: educadoras y educadores sociales, maestras, talleristas, participantes de los espacios formativos y estudiantes y colaboradores referentes del EFI.

Mi trabajo, desarrollado en la Cátedra Unesco EPJA, parte de la interpretación que hago acerca del propósito institucional que guía la acción de la Cátedra: contribuir a divulgar y consolidar esta concepción de la educación en sentido amplio, como derecho a lo largo y ancho de toda la vida. Señala Valdés (2013): «La concepción

propuesta de derecho a la educación [...] supone la existencia de distintos espacios e instancias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela» (p. 17). Asimismo, «aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas» (Walder y Scasso en Valdés, Pilz, Rivero, Machado y Walder, 2013, p. 20). Entiendo que la razón de este propósito proviene de una percepción compartida en nuestro colectivo: que existe una tendencia en Uruguay a identificar la idea de educación con la de escolarización, tendencia que necesita ser superada. Esta identificación entre educación y escolarización excluye un campo amplio de la actividad educativa que está vinculada a lo que tradicionalmente se conoce como educación no formal y que comprende a todas aquellas actividades educativas que se desarrollan fuera del ámbito de los centros educativos que integran el sistema formal,² en general sin perseguir certificación de aprendizajes —aunque no siempre— y abarcando un campo mucho más amplio de objetivos, frecuentemente descentrada de focos en los contenidos y procurando metas que suelen considerarse menos tangibles, como la integración social, el contacto con la cultura y en última instancia, el desarrollo de la autonomía de las personas. A ese respecto, la síntesis de Valdés (Valdés *et al.*, 2013) puede contribuir a aclarar el concepto:

... la educación no formal considera todas aquellas intervenciones de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar y puede proveerse de una forma muy flexible. Cada día tiene más espacio en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar un aprendizaje centrado en el educando y hecho a su medida (p. 49).

Esta modalidad educativa desescolarizada tiene un ámbito de aplicación muy asociado a las personas jóvenes y adultas, ya que si bien niños, niñas y adolescentes también son público objetivo de propuestas de educación no formal, ellas y ellos tienden en nuestro país a concentrar fuertemente los esfuerzos de otra modalidad educativa: la educación formal. Entonces por una parte encontramos una firme tendencia a asociar educación con escolarización, y por otra, las actividades educativas marginales desde esa perspectiva, las que se producen fuera de los ámbitos escolares o de centros educativos formales, son las que mayoritariamente se dirigen a las personas jóvenes y adultas. Esto deja fuera del foco de atención a la educación dirigida a este grupo etario. Sin embargo, como anticipaba Paul Natorp (citado por Luzuriaga) en los orígenes de la pedagogía social moderna, todos los miembros de la comunidad deben poder participar de la educación con el mismo derecho (Luzuriaga, 1968, p. 95), idea fundacional de la pedagogía social que actualmente ha sido recuperada por los acuerdos internacionales sobre educación.³ Entonces, para que este derecho pueda

2 Fundamentalmente educación inicial, primaria, media, técnica y tecnológica.

3 Por ejemplo, la citada *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Unesco, 1990) o la *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (Unesco, 2015).

ejercerse parece ser necesario ampliar la perspectiva y la conceptualización sobre las actividades que son consideradas educativas, extendiéndolas para que trasciendan más allá del recinto escolar. Esta es la perspectiva que fundamenta las actividades que se describen de la Cátedra EPJA —que procuran visibilizar y expandir el concepto ampliado de educación— y a través de las que se reflexiona en este artículo, y que se proponen ofrecer alternativas educativas a las personas jóvenes y adultas para que puedan seguir aprendiendo y continuar sus procesos educativos.

Sobre la EPJA

Históricamente, y siguiendo a Camors, Cordano, Rodríguez, Rodríguez y Turnes (2020, p. 92), es posible reconocer tres etapas en relación con la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país. En una primera etapa el foco estuvo dirigido a atender las necesidades de alfabetización de la población adulta. En una segunda etapa se agregó la atención a la formación para el trabajo. En una tercera etapa, ya en este siglo XXI, esa perspectiva de educación y trabajo se integra a las políticas a través del concepto de educación a lo largo de toda la vida. Es con la expansión de ese marco de referencia de la política educativa a lo largo de toda la vida, que se hace notoria la necesidad de articular marco de referencia y práctica educativa. Solo llevando ese marco a la práctica en acciones concretas será posible para todas y todos ejercer ese derecho a la educación, y él podrá ser reconocido y comprendido como un objetivo a alcanzar.

Así, la Cátedra promueve el reconocimiento de su importancia a lo largo y ancho de toda la vida, y lo hace priorizando varias líneas de enseñanza, investigación y relacionamiento con el medio: educación y ciudadanía, educación y trabajo, educación de personas adultas mayores, educación, culminación de estudios formales y certificación. En todas estas líneas está presente esta concepción amplia de educación que trasciende la mirada restringida asociada a lo escolar y lo formal. El equipo de la Cátedra está conformado por su coordinador, el profesor adjunto Jorge Camors, docente del Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la FHCE y de una veintena de colaboradores/as honorarios/as que participamos en la multiplicidad de actividades vinculadas a la educación de personas jóvenes y adultas que la Cátedra se propone año a año. Entre ellas, la inclusión de Espacios de Formación Integral (EFI) en torno al campo de la EPJA dentro de la oferta formativa de la FHCE desde 2018. Si bien estos EFI son apenas una de las muchas actividades impulsadas por la Cátedra,⁴ ellos le otorgan visibilidad dentro del encuadre institucional, probablemente por su carácter sostenido a lo largo del año lectivo y asociado también al interés en la expansión de este tipo de propuestas integrales que registra

4 Cursos de educación permanente, seminarios internos de formación y discusión, proyectos postulados ante Unesco, Comisión Sectorial de Investigación Científica y Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, participación con ponencias en las Jornadas de Investigación del Instituto de Educación y en las de la FHCE, y producción de artículos para publicaciones.

nuestra Facultad. Este aspecto es destacable porque entiendo que el sostenimiento de estas actividades solo es posible con base en el esfuerzo permanente de la coordinación de la Cátedra dirigido a generar y promover espacios de trabajo en torno a la EPJA, y al compromiso del equipo docente voluntario que le acompaña. Las y los referentes que acompañan a las y los estudiantes en la preparación previa y en la salida al territorio, así como en la elaboración de insumos para ese trabajo como los cuestionarios de entrevista o las pautas de observación, y en el tutorío del trabajo final son colaboradores/as voluntarios/as de la Cátedra. Con ese marco de cierta precariedad institucional, año a año la Cátedra ofrece al menos un EFI. Desde 2019, el EFI «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas» integra la oferta de los EFI de la FHCE.

La primera edición del Espacio de Formación Integral

El primer año en que se ofreció este EFI, la meta perseguida era modesta: iniciar una aproximación a las actividades de la (entonces) DSEJA (hoy DEJA) a partir del convenio suscrito entre ese organismo y la Cátedra —a través de la Universidad de la República (Udelar)—, cuyo propósito era analizar la información registrada en las fichas que los educadores sociales completaban quincenalmente dando cuenta de su actividad en los centros y espacios de la DSEJA.⁵ Y a partir de esa información, reflexionar acerca de la profesionalidad específica de estos/as educadores/as: el rol que cumplen, el reconocimiento a su trabajo, las especificidades educativas de su tarea y las posibles actividades distantes del trabajo específicamente educativo en ellas (como por ejemplo tareas de gestión institucional, coordinaciones interinstitucionales, trámites administrativos). El objetivo último de esta investigación con la contraparte era comenzar un proceso de sistematización de esa información, aspiración que trascendía ampliamente las limitadas posibilidades del EFI, que se ofrecía por primera vez, y que convocó la inscripción de tres estudiantes de la Licenciatura en Educación.

En ese entonces participé del EFI como estudiante de la Licenciatura en Educación, junto a dos compañeras que cursaban la misma carrera, y tuvimos a disposición una cantidad enorme de información, que superaba ampliamente nuestras posibilidades de procesamiento y análisis. Nuestro primer desafío fue encontrar los criterios para clasificar y seleccionar la información de modo que el boceto de sistematización que nos proponíamos hacer fuera provechoso para los fines de comprensión del trabajo profesional de los/as educadores/as sociales.

El trabajo de campo consistió en el análisis de algunas de las fichas disponibles, que eran numerosas para cada uno de los centros y espacios de la DSEJA, y que se habían registrado y acopiado en 2017 y 2018. Este análisis documental del EFI en 2019 fue la

.....
5 La oferta educativa de la DEJA puede revisarse en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja/oferta>, y el detalle de centros, espacios, satélites y otras modalidades, para 2019, está publicado en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/imagenes/Archivos/publicaciones-direcciones/DSEJA/Componente%201.pdf>

modalidad específica de trabajo de campo desarrollada por el equipo de estudiantes que integré, que fue tutorado por el profesor Camors. La actividad consistió en la consideración y dimensionamiento de toda la información disponible para luego seleccionar uno de los centros, y en él y solamente para 2017, analizar y categorizar la información que surgía de las fichas. Para esos fines utilizamos como referencia un documento que nos facilitó la DSEJA que presentaba los lineamientos de trabajo para los/as educadores/as sociales.⁶

Nuestro primer intento se dirigió a cotejar las siete funciones de su trabajo profesional que surgían de esos lineamientos con los registros presentes en las fichas.⁷ Pronto advertimos que este camino no resultaba productivo para la sistematización. Tomamos conciencia de eso al comprender la diversidad de criterios que seguía cada educador/a social para registrar en sus fichas, que abría preguntas a cada paso con relación a qué funciones estaba cumpliendo en la actividad que él/ella estaba describiendo. Viramos entonces la atención hacia los contenidos de las fichas que abrían la información en siete categorías: 1. Actividades desarrolladas en la quincena y ejes de trabajo priorizado; 2. Objetivos de la intervención; 3. Instituciones visitadas; 4. Referentes institucionales; 5. Acciones vinculadas a la continuidad educativa; 6. Dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades previstas, y 7. Proyecciones. Decidimos entonces centrarnos en las categorías 1, 2 y 6: Actividades desarrolladas, Objetivos planteados y Dificultades encontradas. Así encontramos que en el centro analizado los educadores registraban más actividades que objetivos y más de estos que dificultades. Además, mientras las actividades registradas eran más dispares entre sí, los objetivos presentaban una cierta consistencia y continuidad en el tiempo. Podíamos formular una interpretación a esta relación: era posible que esos objetivos consistentes en el tiempo requirieran diversidad de actividades para ser alcanzados. Este fue el tipo de reflexiones que pudimos hacer como estudiantes del EFI a partir del análisis documental propuesto, que esperábamos poder compartir luego con la contraparte para procurar una construcción conjunta de los pasos que podían darse para aprovechar esa información sistematizada y así completar los objetivos de integralidad de funciones, al menos cimentando sus posibilidades. Habíamos asistido a clase de Pedagogía Social (que era el curso asociado al EFI) donde habíamos participado de la actividad de enseñanza. Habíamos cumplido un relevamiento exploratorio inicial como parte de un posible proceso de investigación que podría ser desarrollado a posteriori. Estaba pendiente la interacción con la contraparte y el intercambio de saberes que asegurara la integralidad del proceso. Al cierre de 2019 acordamos completar esta parte al comienzo del año siguiente, pero el desconcierto por la emergencia sanitaria obligó a posponerlo.

6 Lineamientos para el desarrollo de la función del educador/a social en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos.PDF. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDCiUgv72DRkEA3So_mPb6wowY/view?usp=sharing

7 Las funciones descritas que habíamos extraído de los lineamientos eran transmisión, mediación educativa, generación de encuadre, diseño, investigación, gestión y supervisión.

Esa experiencia de 2019 se limitó al análisis documental. Todas en el equipo de estudiantes pudimos vislumbrar que más allá de la frustración inicial por no haber logrado una sistematización exhaustiva, cerrada y completa, los avances logrados constituían por sí mismos un resultado relevante. Habríamos querido que el EFI produjera una nueva percepción general sobre el trabajo de los/as educadores/as sociales en la DSEJA, que aportara información para la toma de decisiones de política educativa a sus gestores, que ofreciera a los y las educadores y educadoras sociales información nueva y relevante para su trabajo. Y esas aspiraciones no se pudieron completar. Pero sí pudimos tener un primer contacto con ese campo educativo específico, sus características particulares en la DSEJA, las conformaciones institucionales, las dificultades en territorio de que daba cuenta el discurso de los y las educadores/as sociales plasmado en las fichas, sus conflictos, sus inquietudes, en muchos casos también sus aspiraciones y frustraciones.

La segunda edición del Espacio de Formación Integral durante la emergencia sanitaria

La experiencia de esta actividad en mi rol como estudiante fue fundamental para el trabajo posterior desde un nuevo rol como docente referente en el mismo EFI a partir de 2020.

En ese año el equipo de la Cátedra decidió volver a ofrecer el EFI, pero esta vez transformando el trabajo de campo en visitas e interacción con centros específicos que se acordaron con la DSEJA. Concretamente se convino con la contraparte que tres grupos de estudiantes acompañarían el trabajo del año en tres centros: el centro educativo de la DSEJA ubicado a contra turno en la Escuela N.º 242 del Paso de la Arena y que atiende población en situación de discapacidad que no ha culminado educación primaria; el centro DSEJA que funcionaba en la ONG Idas y Vueltas de la Ciudad Vieja, que trabaja con poblaciones migrantes, preponderantemente mujeres, y el centro DSEJA que funcionaba en el Complejo SACUDE de la Intendencia de Montevideo en el barrio Casavalle. La idea para el año 2020 era reformular el EFI fortaleciendo la aproximación conceptual y metodológica en relación con la integralidad, y promover entre las y los estudiantes la investigación acerca de las actividades del centro en el que iban a desarrollar su trabajo en territorio, para luego formular preguntas iniciales de investigación que ellas y ellos procurarían responder en sucesivas visitas, observaciones y entrevistas.

Así en 2020 sería posible avanzar desde el análisis de 2019 de información discursiva producida en las fichas, a la participación directa en las actividades educativas cumplidas en los centros.

La declaración de emergencia sanitaria a comienzos del año lectivo 2020 limitó las posibilidades del trabajo del EFI, pero, por sobre todo, nos permitió registrar el corte abrupto y radical que afectó al trabajo educativo en esos centros. En el que

funciona en la Escuela del Paso de la Arena trabajé en mi nuevo rol, como docente referente del EFI. La tarea consistía en integrar una dupla de docentes referentes a cargo de acompañar a dos estudiantes que eligieron hacer su salida a territorio en ese centro, que eran estudiantes avanzados de la Licenciatura en Educación. En las condiciones vigentes entonces solo fue posible entrevistar al educador social y las maestras, en todos los casos a distancia, y esa fue la única técnica de indagación que podía incorporarse en ese contexto. El intercambio con las y los sujetos de la educación, en su mayoría jóvenes desescolarizados/as que no han podido completar educación primaria, no pudo producirse. Es que el trabajo educativo del educador social y las maestras ese año hubo de limitarse a procurar mantener el contacto con las y los inscriptos en sus actividades, mayormente a través del uso de Whatsapp y de esporádicas llamadas telefónicas para procurar mantener el vínculo, el interés por acudir a actividades educativas y de constituir un nexo social con el grupo hasta tanto mejoraran las condiciones sanitarias. Como este era nuestro primer año de acercamiento al centro, desconocíamos los intereses, necesidades y problemas de las y los destinatarios de los procesos desarrollados habitualmente allí y de las actividades educativas propuestas.

Las respuestas de las y el entrevistado dieron cuenta de las particularidades del contexto territorial, social y económico: un barrio alejado del centro, entornos familiares difíciles en varios casos, situaciones económicas precarias e imposibilidad de las personas de acudir a otras ofertas formativas o de socialización alternativas ante la clausura de la presencialidad en el centro. Esta clausura se llevó consigo las posibilidades de interactuar, socializar o acceder a acciones educativas para casi todos/as ellos/as.

Sin embargo, los trabajos finales presentados por el y la estudiante que desarrollaron su trabajo de campo en este centro dieron cuenta de algunos aspectos de las prácticas educativas allí impulsadas que pudieron ser identificados en su trabajo de campo. Entre ellos, las limitaciones presupuestales para poder cumplir un trabajo pedagógico acorde a la oferta publicada, la tendencia a identificar las actividades de coordinación institucional solo con sus carencias y a lo sumo con las proyecciones de lo que podría llegar a ser, y casi nunca con los avances o logros alcanzados, además de una cierta distancia entre los lineamientos institucionales y las prácticas educativas en curso, quizá como consecuencia de la falta de sistematicidad en el acompañamiento y monitoreo institucional de esas prácticas (Rodríguez, 2020, p. 19). A la vez, uno de los estudiantes identificó la aproximación propuesta en el EFI como una «experiencia intrigante», que permitió «adentrarnos en las dinámicas de trabajo, conocer a la población, sobre todo a las personas que conforman el equipo de educación, cómo conciben los procesos educativos, como los configuran y las problemáticas que se presentan» y que dejó en el estudiante certezas y dudas acerca de los senderos en que es posible transitar la educación dirigida a este grupo etario (Hernández, 2020, p. 9).

La tercera edición del Espacio de Formación Integral: volviendo a actividades presenciales

En 2021, abiertas nuevas condiciones para desarrollar la actividad, si bien algunas restricciones y limitaciones sanitarias se mantenían, el trabajo en territorio ahora sí fue posible y las dos estudiantes que eligieron transitar el EFI en ese centro (una de ellas estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación y la otra cursando varias carreras de FHCE) pudieron visitarlo y observar las actividades en desarrollo: dos maestras que atendían objetivos de alfabetización, una tallerista de huerta, una de cocina y un educador social que si bien no contaba con el impulso institucional para llevar adelante un proyecto educativo, se las arregló para introducirlo entre las actividades ofrecidas en el centro. El trabajo de campo y la preparación previa fueron acompañados nuevamente por dos docentes referentes honorarios de la Cátedra Unesco EPJA.

En este nuevo contexto las dos estudiantes del EFI 2021 pudieron ir desarrollando su proceso de acercamiento y comprensión de la dinámica del espacio educativo. Las entrevistas con las maestras les permitieron conocer la propuesta institucional dirigida a la alfabetización, a la vez que pudieron ir comprendiendo también cómo esa meta alfabetizadora ocupaba todas sus energías, siempre en un marco de socialización y atención al vínculo grupal y de las y los jóvenes con la maestra.

También pudieron aproximarse al taller de huerta que se llevaba a cabo en un espacio verde dispuesto a ese fin en el amplio fondo del predio escolar, un terreno verde que avanzaba en profundidad por muchos metros hacia atrás. En ese fondo, un rectángulo de unos 4 metros de ancho por alrededor de 10 metros de largo estaba protegido por troncos verticales cubiertos de un nylon grueso que hacía las veces de invernadero precario, aunque eficaz para proteger los plantines que los y las jóvenes cultivaban con la guía de la tallerista, que ponía a su disposición diversidad de semillas —probablemente provistas a su propio cargo— y les enseñaba con entusiasmo cómo debían trabajar en la huerta. También las estudiantes pudieron conocer directamente algunos aspectos de las prácticas educativas del centro, y recogieron sus experiencias e impresiones en sus trabajos finales para el EFI.

Una de las cosas que registraron fue la diversidad de intereses al interior del grupo. Mientras algunos estudiantes lideraban en la actividad de huerta, luego permanecían casi totalmente inactivos en clase con la maestra o en el taller de música de los miércoles. Otro grupo más extrovertido disfrutaba mucho más de las actividades asociadas a creatividad artística, donde la poesía y la escritura de letras de rap ocupaban centralmente su atención. Estos intereses de las y los jóvenes quedaron en evidencia a partir de algo que podría a primera vista considerarse un hecho fortuito, pero quizá no lo sea tanto. Como mencionamos al describir la actividad del año anterior, durante la emergencia sanitaria por la pandemia se hizo muy difícil sostener las actividades presenciales, que por un tiempo dejaron de ser una posibilidad. Y

cuando gradualmente se fue retornando a las actividades presenciales, la cantidad de días y horas de clase que las maestras ofrecían resultó ser menor a la prevista antes de la emergencia. Como consecuencia, los miércoles no había actividad de talleres ni de alfabetización con las maestras. Esto fue aprovechado por el educador social como una oportunidad para distanciarse del mero rol de «operador» con funciones asignadas y en cambio, ser capaz de distanciarse de las limitaciones del marco institucional y haciendo uso de su autonomía relativa, asumir su capacidad de «decidir con ciertos márgenes y parámetros, qué hacer, para qué hacer y cómo hacer» (Camors, 2018, p. 7). El educador social de este centro tenía un proyecto educativo que en la planificación anual de actividades no había encontrado un espacio para ser aplicado. Al abrirse este espacio con la reducción de horas de clase durante la última fase de la pandemia, él empezó a convocar a las y los jóvenes para que asistieran a un taller de música y creación de canciones, coordinado por él en la tarde del día sin clases. En ocasión de las actividades de observación en el marco del EFI, las estudiantes pudieron asistir al taller y vivenciarlo mientras estaba en actividad. Esas oportunidades de observación les permitieron ir elaborando sus propios procesos de comprensión del significado del concepto de construcción de la demanda, en el sentido de elaboración compartida de los temas de interés a ser atendidos por la Universidad desde el acuerdo con la contraparte. Como señalaba Tommasino: «La Universidad debe preferentemente agendar objetos pactados con la sociedad a través de organizaciones sociales y sectores de la sociedad civil de una forma democrática y participativa» (Tommasino, s. f., p. 8). Esta construcción implica la capacidad de tomar distancia de los pedidos de ayuda que las contrapartes formulan, no para ignorarlos ni dejarlos de lado, sino para contextualizarlos, procurar comprenderlos y reformularlos bajo la confianza en la construcción compartida de saberes, asegurando que la articulación de miradas puede superar la visión inicial sobre la problemática que tiene cada una de las partes.

La propuesta del Espacio de Formación Integral desde la Cátedra EPJA

El planteo del EFI y el proceso de trabajo educativo que los docentes referentes procuramos desarrollar para acompañar a las y los estudiantes incluyó reuniones del grupo completo de estudiantes y referentes al inicio, donde se presentó el EFI a las y los estudiantes, señalando sus especificidades como unidad curricular integral, y se presentó la organización planificada para la actividad del año. En ese momento se dividieron los grupos por centro —una pareja de docentes referentes por cada centro DEJA— y los estudiantes eligieron en qué centro preferían desarrollar su trabajo de campo. Una vez elegidos los centros y armados los grupos, cada par de referentes guio y acompañó al subgrupo correspondiente en su preparación para el trabajo de campo. En nuestro equipo propusimos a las estudiantes que hicieran un relevamiento sobre la DEJA y el contexto espacial y barrial donde se encuentra la Escuela N.º 242: el barrio Paso de la Arena. Además, las invitamos a indagar sobre las categorías de

extensión y de integralidad en la Udelar, y sobre lo que significa transitar un EFI y sus especificidades que lo diferencian de otras unidades curriculares como los cursos regulares. En las reuniones periódicas que manteníamos a distancia nos propusimos ir introduciendo y elaborando conjuntamente las especificidades de estas unidades curriculares integrales cuya identidad parecía inasible y desorientaba bastante a los y las estudiantes en general, y a las dos de nuestro subgrupo en particular. Por una parte, resultaba difícil desprenderse de la idea de «estar en clase», de cursar el EFI como si fuera un curso tradicional. Por otra, el hecho de que lo que íbamos a hacer no estuviera establecido previamente, que no hubiera un programa detallado de acciones concretas a desarrollar, generaba mucha ansiedad.

Así, los docentes referentes nos dimos cuenta de que en nuestras intervenciones con las estudiantes era necesario hacer foco en esta condición de incertidumbre que empapa al trabajo de extensión. Como equipo docente podíamos saber lo que nos proponíamos: conocer una experiencia educativa dirigida a personas jóvenes y adultas, interactuar con sus actores, y quizá, lograr aportar algo a la contraparte para ayudarla a pensar o a resolver problemas o a comprender aspectos de su actividad cotidiana que una mirada externa podía ayudarles a conocer, comprender y aprender. Pero esa idea general no reducía la ansiedad por la incertidumbre que preocupaba al grupo. Allí sentimos que tuvimos un primer desafío: poder enseñar a las estudiantes que es posible trabajar productivamente sin tener todo previamente conocido, planificado en detalle y acordado. Y también vimos que durante la preparación, cuando introdujimos las pautas de relevamiento sobre extensión, integralidad y sobre la actividad e institucionalidad de la DEJA, quizá habíamos hecho demasiado foco en esa parte y no lo suficiente en cuestiones metodológicas vinculadas a la investigación académica y la creación y adquisición de conocimiento. La disparidad en conocimientos previos y avances en las carreras que traen consigo las y los estudiantes que se inscriben a los EFI implica un desafío permanente para ofrecer los apoyos necesarios para que puedan cumplir las consignas de trabajo y que puedan también apoyarse mutuamente para afianzar estos procesos de aprendizaje desde nuevos lugares.

De ese modo, y a partir de los lineamientos de la Cátedra EPJA, nos propusimos trabajar con las estudiantes para que ellas con la información relevada previamente formularan sus propias preguntas de investigación antes de ir al territorio, para que procuraran tener como objetivo de su salida la búsqueda de respuestas a esas preguntas. Así intentamos articular la idea de extensión con la de investigación. De todas formas, al grupo le resultaba difícil apropiarse de la posibilidad de investigar y de pensar en un intercambio productivo de saberes entre el equipo universitario y las personas —docentes y participantes— del centro DEJA. Y las preguntas de investigación eran solo eso, preguntas que procuraban obtener sus respuestas, pero sin el marco de una actividad de investigación con mayores aspiraciones, aunque sí con un marco teórico proveniente de la pedagogía social y la concepción de educación a lo largo de toda la vida, y con un marco metodológico apoyado sobre las técnicas básicas de investigación cualitativa. Aquí encontramos una tensión importante en el

EFI, ya que a la incertidumbre por la necesidad de asumir que no hay pautas fijas establecidas de antemano, sino que iremos haciendo camino al andar, se suma el hecho de que cuando los estudiantes no tienen experiencia o formación previa en investigación, la novedad del abordaje les agrega una sensación de inseguridad. Si a esto sumamos que desconocen cómo podrán lograr ese conocimiento interdisciplinario que propone la idea de intercambio de saberes, tenemos un cóctel difícil de asimilar. Y aquí encuentro clave el desafío del docente referente: en la actitud atenta para ayudar a las y los estudiantes a comprender que esas dificultades y desafíos que encuentran por la incertidumbre del proceso son justamente la base desde la cual construir la experiencia integral. Ayudar a que no decaiga el ánimo, estar presente para escuchar activamente las dudas y encontrar las palabras que recuperen el entusiasmo por el desafío que tienen enfrente es la parte más exigente según la experiencia que viví ese año. Para lograrlo, la clave parece ser el movimiento desde el rol docente tradicional que expone conocimientos, hacia el de referente que escucha y procura comprender las dificultades y necesidades de las estudiantes, y a partir de ellas, compartir una búsqueda conjunta para encontrar posibles vías hacia las respuestas.

De alguna forma el proceso fue fructificando y a pesar de las dificultades y dudas en los primeros meses de la salida a campo, ninguna de las dos estudiantes que inició el proceso lo abandonó. Al contrario, lograron luego de las observaciones participantes y las entrevistas, idear una forma de ofrecer un aporte al grupo del Paso de la Arena. Dado que en la observación y las entrevistas las estudiantes pudieron notar que varios de los y las jóvenes mostraban clara disposición a escribir poesía y letras de canciones, y se les veía disfrutando mucho de estas actividades, posiblemente motivadas a través del taller de música coordinado por el Educador Social de los días miércoles, las estudiantes del EFI idearon una intervención en torno a ese emergente. Así, gestionaron la posibilidad de disponer de un equipo de grabación de audio para armar una sala de grabación en un aula del centro, donde las y los jóvenes pudieran registrar sus creaciones a través de podcasts. En esta idea se ponía en juego la posibilidad de retribuir al territorio con un aporte del equipo.

De ese modo nuestro equipo de la Cátedra de Udelar había conocido una experiencia educativa en un contexto que hasta entonces nos era desconocido, y el centro educativo accedía, a través del improvisado estudio de grabación, a la posibilidad de obtener un registro sonoro de su trabajo creativo en las clases de música.

El cambio de centro

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos en 2022

En 2022, después de dos años de visitar el centro de Paso de la Arena, decidimos que sería bueno incorporar un nuevo espacio DEJA para el trabajo en territorio, y así acceder a otra realidad en un contexto diferente. El equipo propuso a las y los estudiantes que se inscribieron al EFI en ese año que podían elegir entre los centros que se venían

visitando y además y en lugar del centro del Paso de la Arena, el Centro Urbano al SUR, donde la DEJA ofrecía solamente actividades de culminación y alfabetización dirigidas por una maestra. Esta elección presentaba a priori el atractivo de su ubicación en el centro de Montevideo, lo que podía facilitar la participación de más estudiantes, objetivo que el equipo de docentes referentes esperaba alcanzar. Además, creíamos que tenía la particularidad de recibir población mayoritariamente en situación de calle, un campo de trabajo educativo que entendíamos había sido escasamente acompañado y estudiado.

El EFI recibió en 2022 un aluvión de estudiantes del Consejo de Formación en Educación (CFE) y, en él, de la carrera Educación Social del Instituto de Formación en Educación Social (IFES). En el grupo que eligió el centro Urbano se inscribieron nueve estudiantes, todos cursando en ese centro, que aportaron nuevas perspectivas al trabajo del equipo de referentes. Seis de estas estudiantes completaron el proceso anual y contribuyeron a la intervención desde su particular mirada de estudiantes habituados a la práctica en territorio y a proponerse incidir desde una intervención educativa. Esta predisposición del grupo tutorado representó un desafío para el equipo de docentes referentes porque en contra de lo que estábamos preparadas para afrontar —la necesidad de impulsar el intercambio de saberes en el territorio— la principal demanda e inquietud del grupo de estudiantes tuvo que ver con los aspectos vinculados a metodología de investigación. Por una parte, a las estudiantes les resultaba natural idear, planificar y llevar a cabo dinámicas lúdicas y educativas de interacción con los participantes de la formación en el centro Urbano, actividades que interpretamos como una forma de trabajo en el medio. Y a la vez manifestaban dificultades para abordar el trabajo con la contraparte bajo la modalidad de una aproximación indagatoria acerca de la propuesta pedagógica del centro: la formulación de preguntas de investigación, la aplicación de técnicas de relevamiento de información siguiendo un abordaje cualitativo. Esta tensión entre las dos funciones, entre extensión e investigación, de la que tomamos conciencia a partir de esta experiencia, habilitó una reflexión en el equipo de docentes referentes con relación a las estrategias más adecuadas para proponer el trabajo a los grupos de estudiantes. Y acerca de la incertidumbre que enfrentamos al comenzar la actividad cada año, dado que el perfil de las y los estudiantes inscriptos puede incidir fuertemente sobre los énfasis del trabajo. Este aspecto requiere atención dado que las características propias del EFI conducen a impulsar la interdisciplina promoviendo el encuentro e intercambio de perspectivas con estudiantes de diversas formaciones. Esta nueva tensión da cuenta de que la incertidumbre en cada edición no afecta solo a las y los estudiantes, sino que la flexibilidad en los planes de estudio de la segunda reforma de la Udelar de las últimas décadas y la posibilidad de ofrecer el EFI a estudiantes de fuera de la Udelar, a la vez que enriquece la propuesta, instala un desafío al equipo de docentes referentes respecto a que deben mantener una mirada atenta y capacidad de adaptación, desafío que parece ser más acentuado que en actividades dirigidas exclusivamente a la función de enseñanza.

Algunas ideas centrales trabajadas en el Espacio de Formación Integral

Una de las categorías clave que intentamos reafirmar en el Espacio fue la concepción de integralidad que se generalizó a partir del impulso a la llamada segunda reforma durante el rectorado de Rodrigo Arocena y definida como la reafirmación del ideal latinoamericano de Universidad gestado en la Reforma de Córdoba de 1918 «que conjuga enseñanza, investigación y extensión desde la autonomía, el cogobierno y el compromiso social» (Arocena, 2007). En ella procuramos promover la reflexión acerca de la complejidad del concepto. Además de la elaboración de una urdimbre que incluye las tres funciones universitarias, también promover la idea de construcción compartida del conocimiento y desde las perspectivas de todos los actores que participan del EFI: intra y extramuros. De ese modo pueden procurarse abordajes interdisciplinarios en el entendido de que «cada una de estas tres tareas se realiza mejor cuando se combina con las otras» (Arocena *et al.*, 2010, p. 9). Así, cuando las estudiantes del IFES dedicaban todas sus energías a planificar salidas didácticas con los y las participantes del curso del centro Urbano, las referentes enfatizábamos en la importancia de que pudieran ver la actividad no como una práctica de las habituales en la formación del IFES, sino como una fuente de conocimiento acerca del modelo pedagógico detrás de esa apropiación del espacio geográfico, cultural y social que la salida procuraba, y de esa circulación social que promovía.

Por otra parte, la propuesta de trabajo intentó asegurar siempre la bidireccionalidad en el intercambio con la contraparte, esto es, procurando que la comunicación funcione en ambos sentidos entre unos y otros (Carlevaro, 2019, p. 391): «Mientras se enseña, se está aprendiendo o, si se quiere, se aprende, enseñando» (p. 119), asegurando así que se deja de lado la «omnipotencia del saber constituido» (p. 119). Así, además de generar nuevos saberes a partir de la experiencia, también nuestros «socios externos» podrían identificar durante y al final del proceso algún beneficio para sus intereses a partir de él. El caso de la salida didáctica al Centro Cultural de España y su ludoteca, que planificaron y llevaron adelante las estudiantes en 2022 con las y los participantes del curso en Centro Urbano —que fue considerado y evaluado en la reunión de cierre con la contraparte como una actividad de aprendizaje muy disfrutada y recordada por las participantes del centro— puede dar cuenta de ese doble provecho obtenido y de la bidireccionalidad del trabajo educativo en el EFI.

Una de las preocupaciones a lo largo del trabajo con la contraparte fue evitar las dificultades que sabemos otras experiencias extensionistas tuvieron con relación a que no lograron sostener la actividad y el vínculo con la contraparte en el tiempo. Intentamos mostrar que nuestro interés era sostener ese trabajo. No obstante, identificamos una tensión cuando por una parte entendimos que habíamos alcanzado cierta saturación con el trabajo en la Escuela N.º 242 y por otra sabíamos que habíamos

estado poco tiempo trabajando allí, con quienes asistían a sus cursos, dado que en 2020 no habíamos podido mantener acciones presenciales con ellos y ellas.

Otro aspecto que durante el proceso procuramos hacer trascender de lo meramente teórico y llevar a la práctica cotidiana refiere a la idea de aprendizaje a través de la experiencia, fuera del aula, en las situaciones que atraviesan los sujetos de la educación, y fundamentado en un marco conceptual de la pedagogía social. Un paso más en este sentido implicaría ser capaces a través del EFI de contribuir a fortalecer la senda de la investigación hacia saberes socialmente significativos. En el campo de la pedagogía social y de la educación de personas jóvenes y adultas hay varias líneas que se pueden transitar a partir de estas experiencias en territorio, como las ya mencionadas que la Cátedra EPJA lleva adelante y cuya articulación con la generalización de la integralidad podrá ser indagada a futuro.

Algunas ideas que resuenan desde el rol referente en los dos centros

En los dos centros en que trabajamos en estos tres años fue posible para los equipos del EFI confirmar el foco institucional ubicado en la alfabetización. La experiencia en Paso de la Arena habilitó un primer contacto con las necesidades de los sujetos de la educación y su contexto personal, familiar y territorial que deja instalada una interrogante acerca de las posibilidades de ese grupo de jóvenes de lograr una inserción social consolidada más allá de su participación en estos cursos. Ella es imprescindible para sostener su integración, al menos incipiente a la vida social de ese territorio. Por otra parte, frente a esta incertidumbre sobre las posibilidades futuras de estos y estas jóvenes, quedó clara la importancia del papel del educador para sostener la convicción de la posibilidad de superar las fronteras que hoy encuentran impuestas a su desarrollo cultural y social. En ese sentido, el impulso a la creatividad de los sujetos y la pertenencia al grupo que las acciones educativas allí desarrolladas sostienen, resultan un indicador de la existencia allí de una senda abierta en el sentido del empoderamiento de las y los jóvenes.

De forma similar, en Urbano pudimos observar cómo en este caso el rol de la maestra es clave para hacer la diferencia en cuanto a las posibilidades para que el vínculo grupal se genere y consolide, para promover la circulación social, la capacidad de disfrutar los aprendizajes, la comunicación y en última instancia el desarrollo personal. Un aspecto a destacar de esta intervención en Urbano refiere a cómo el grupo de estudiantes del IFES elaboró el proceso de construcción de la demanda. Desde mi perspectiva personal resultó asombroso ver la forma sencilla en que idearon y planificaron en detalle la salida didáctica con el grupo. Ella fue una propuesta educativa muy bien recibida, sorprendió a las y los participantes, a quienes vimos disfrutando con entusiasmo.

Reflexiones de cierre

Para resumir los aspectos centrales de esta práctica como docente referente de este EFI, en primer lugar, rescato la confirmación de la riqueza del aprendizaje a través de la experiencia, con los sujetos de la educación, esto es, los sujetos humanos que consienten en ocupar el lugar de quien está dispuesto a acceder a la educación (García Molina, 2003, p. 116) y en el trabajo de construcción común de conocimiento como diálogo de saberes al que todas y todos aportan. Este concepto de diálogo de saberes desarrollado en la educación popular freiriana es sintetizado con claridad por Mejía (2015):

Los participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que desde su saber pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente (p. 10).

Desde esos reconocimientos de las personas participantes en la actividad educativa integral se puede construir el saber social que propone el EFI. Así, este espacio constituye un ámbito rico para la articulación de saberes y perspectivas que aportan los distintos participantes, cada cual con su trayectoria específica, lo que potencia los intercambios y aprendizajes compartidos. En particular, la participación de estudiantes del IFES favorece la construcción de miradas interdisciplinarias y esto se hizo evidente en el diseño de la propuesta elaborada y llevada a cabo por el grupo. El aprendizaje también se produce a través de la experiencia con los agentes de la EPJA: los profesionales de la educación que trabajan para posibilitar sujetos «articulados con la realidad social» (García Molina, 2003, p. 118), en las instituciones educativas y accediendo a conocer modalidades que están por fuera de las predominantes o de las más conocidas y estudiadas. Además, recupero la alegría de participar de un proceso de formación integral que paso a paso viene consolidando a la extensión como función relevante y enriquecedora de la Udelar y adicionalmente, de atravesar estos procesos con estudiantes del CFE que tienen en estos espacios la posibilidad de transitar una experiencia formativa de nivel universitario, en trabajo conjunto con actores de Udelar y de la DEJA, para promover un diálogo de saberes a partir de estas diferentes formaciones, inserciones institucionales y roles cumplidos.

Por otra parte, las relaciones entre la Cátedra y la DEJA requieren tiempo para su consolidación. El desarrollo inicial de este EFI en 2019 contribuyó a la sucesión de las ediciones siguientes. La versatilidad que el equipo docente debió generar y sostener con la emergencia sanitaria para evitar que la relación educativa se rompiera se agregó como exigencia adicional al desafío de afianzar una modalidad educativa no tradicional. Estos elementos ponen a la vista que sería importante promover acciones para reforzar esta modalidad educativa. Por ejemplo, acciones formativas sobre las especificidades de los EFI, dirigidas tanto a docentes referentes como a estudiantes, que unos y otros pudieran transitar previamente al cursado del EFI.

Queda como discusión pendiente la duda acerca de la capacidad institucional y la posibilidad de consolidar en el tiempo estos procesos formativos, dada la precariedad de la inserción institucional del equipo docente honorario de la Cátedra que la lleva adelante.

Por último, la experiencia transitada en este EFI deja en claro el potencial educativo de esta forma curricular relativamente nueva y en etapa de expansión, potencial que se hace evidente tanto para las personas que participan de las acciones educativas en los centros de la DEJA, que pudieron experimentar nuevas actividades educativas a partir del EFI (como la visita didáctica al Centro Cultural de España o la grabación de los podcasts con elaboraciones propias de los sujetos de la educación), como para los grupos de estudiantes universitarios y terciarios que hicieron su experiencia en esta modalidad educativa integral que incluyó enseñanza, investigación, extensión e interdisciplina, y atravesaron el extrañamiento que ella provoca. Y también para los y las docentes referentes honorarios de la Cátedra que vimos enriquecido y desafiado nuestro trabajo como agentes mediadores entre los sujetos de la educación y la sociedad (García Molina, 2003, p. 120).

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2007). Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública. En Rectorado de la Universidad de la República, *Hacia la Reforma Universitaria. Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República* (pp. 13-27). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Hacia%20la%20Reforma%20Universitaria%20Nro.%201_o.pdf
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E., y ROMANO, A. (2010). *Cuadernos de Extensión n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- CAMORS, J. (2018). *Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia*. Ponencia presentada en las Jornadas del Instituto de Educación, Eje temático 2: Estudios en Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- CAMORS, J., CORDANO, M., RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ, Y., y TURNES, G. (2020). De la «Educación de adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (36), 69-95.
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro Fefmur.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2020). *El rol del educador social en torno a las prácticas educativas con personas con discapacidad en el espacio educativo de DEJA en la Escuela 242 de Paso de la Arena*. Manuscrito inédito. Trabajo final del EFI 2020 «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- LUZURIAGA, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Madrid: Losada.
- MEJÍA, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.

- RODRÍGUEZ, Y. (2020). *Una figura alternativa para una propuesta alternativa: el educador social en la educación de jóvenes y adultos*. Manuscrito inédito. Trabajo final del EFI 2020 «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- TOMMASINO, H. (s. f.). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Unesco, Jomtien.
- UNESCO (2015). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. En 38.ª Conferencia General de la Unesco, Unesco, París.
- VALDÉS, R., PILZ, D., RIVERO, J., MACHADO, M. M., y WALDER, G. (2013). (Coords.). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. S. d.: Organización de Estados Iberoamericanos, Unesco.

Espacio cultural El Nido: génesis y gestión de una experiencia pedagógica que se construye en tensión entre las lógicas hegemónicas y los futuros posibles

Luz Jennifer Reyes Perlas¹, Camila Ruiz Vizcarra²,
María Noelia Silva Riet Correa³, Leonidas Raquel Vizcarra Brizueña⁴

Recibido: 24/03/2023; Aceptado: 23/08/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.11>

Resumen

El presente artículo da cuenta del acercamiento al espacio cultural El Nido. La producción de este escrito se enmarca en el Espacio de Formación Integral «Pedagogía Social: La dinámica de la gestión de centros educativos» de 2022 y «Pedagogía Social, Territorialidad y (Eco) Feminismos» de 2023 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Asumimos un propósito exploratorio de alcance descriptivo de la dimensión pedagógico social de este espacio cultural a través del trabajo de campo en articulación con aportes teóricos. Este consistió en entrevistas, diálogos con los fundadores, participación en la clase de canombe y recolección de información a través de sus redes sociales.

Este escrito se construye desde la perspectiva del sujeto en relación con su territorio, en el que diversos puntos de vista tales como el individual, el colectivo, el común y lo contingente confrontan las presiones de fuerzas hegemónicas, ya que, lo observado en el centro, se acerca mucho a la visión de lo que Linsalata (2018) describe como «el gran potencial transformador de la multiplicidad de experiencias autogestivas que producen» .

- 1 Estudiante de la Licenciatura de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. luzreyesperlas1980@gmail.com
- 2 Estudiante de la Licenciatura de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. camilaruiz9722@gmail.com
- 3 Estudiante de la Licenciatura de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. noeliasilva.rietc@gmail.com
- 4 Estudiante de la Licenciatura de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. raquelvizcarra@gmail.com

El espacio cultural El Nido es un centro que reúne a la organización vecinal de habitantes del barrio La Capuera. La primera motivación movilizante hacia una reunión de vecinos fue el interés de aprender candombe, esto los llevó a gestionar dichas clases, a las que siguieron las de rap, teatro, ajedrez, entre otras. El haber logrado este primer objetivo los empoderó, a partir de lo cual supieron devenir en un grupo capaz de plantear y ensayar la resolución de problemáticas comunes como habitantes de un barrio estigmatizado con el epíteto de «barrio de delincuentes» y en donde la posesión de la tierra que habitan está en constante amenaza de desalojo. El entusiasmo que se respira en este espacio motivó la creación de suborganizaciones abocadas a solucionar la diversidad de necesidades sentidas por esta comunidad.

Palabras clave: pedagogía social, cultura local, territorio

Resumo

Este artigo dá conta da abordagem ao espaço cultural El Nido. A produção desta escrita insere-se no Espacio de Formación Integral «Pedagogía Social: La dinámica de la gestión de centros educativos» de 2022 e «Pedagogía Social, Territorialidad y (Eco) Feminismos» de 2023 na Facultad de Humanidades y Ciencias da Educación da Universidad de la República. Assumimos um propósito exploratório de âmbito descritivo da dimensão sociopedagógica deste espaço cultural através do trabalho de campo em articulação com contributos teóricos. Constatou de entrevistas, diálogos com os fundadores, participação na aula de candombe e coleta de informações por meio de suas redes sociais.

Essa escrita é construída a partir da perspectiva do sujeito em relação ao seu território, em que diferentes pontos de vista como o individual, o coletivo, o comum e o contingente enfrentam as pressões das forças hegemônicas, pois, o que se observa no centro, está muito próximo da visão do que Linsalata (2018) descreve como «o grande potencial transformador da multiplicidade de experiências de autogestão que produzem» .

O espaço cultural El Nido é um centro que reúne a organização dos habitantes do bairro La Capuera. A primeira motivação mobilizadora para uma reunião de bairro foi o interesse em aprender candombe, isso os levou a administrar essas aulas, que eram seguidas de rap, teatro, xadrez, entre outros. Alcançado este primeiro objetivo, capacitou-os, a partir do qual souberam constituir um grupo capaz de suscitar e ensaiar a resolução de problemas comuns enquanto habitantes de um bairro estigmatizado com o epíteto de «bairro delinquente» e onde a posse dos terrenos que habitam está em constante ameaça de despejo. O entusiasmo que se respira neste espaço motivou a criação de suborganizações dedicadas a resolver a diversidade de necessidades sentidas por esta comunidade.

Palavras-chave: pedagogia social, cultura local, território

Comienzos y acercamientos

*Esa «experiencia del habitar» nos remite
a la contingencia cotidiana, al conjunto de acontecimientos
que conforman el estar-siendo en el aquí-ahora situado,
en donde los sujetos nos sujetamos (nos sujetan)
a la trama de significados del ser en el estar.
(Rodríguez, 2019, p. 29)*

De acuerdo con la propuesta del Espacio de Formación Integral (EFI) «Pedagogía Social y Práctica Educativa en la dinámica de gestión de centros», decidimos acercarnos a un centro cultural en el que, entendemos, se practica la pedagogía social. La proximidad al territorio definió la elección del centro cultural El Nido como oportunidad para conocer una experiencia comunitaria.

El Nido está ubicado junto a la Laguna del Sauce, frente a un balneario en desarrollo. Este espacio, en el que se ha dado un crecimiento demográfico acelerado en los últimos años, con las consecuencias que en general producen dichos fenómenos, alberga en su territorio una población ampliamente heterogénea proveniente de diferentes localidades, ciudades y departamentos. Esto debido a que Maldonado es visto desde otras regiones del país como un lugar de oportunidades de trabajo que genera la actividad turística que caracteriza esta región. Dentro de este territorio, el espacio cultural El Nido ofrece una amplia gama de actividades con un eje en la construcción de lo común. Entendemos esta idea de «lo común» como lo establece Cornu (2012) para quien comunidad refiere a un grupo particular, de «iguales», cerrado en sí mismo, mientras que lo común responde a una pluralidad abierta (p. 134).

El individualismo de sociedades de masas nos hace idénticos, indiferenciados, fusionados, aislados: tenemos todo en común sin poner nada en común, compartido o en público. Una forma de lo común desolada o arcaica está en expansión, mientras que una forma de lo común política está en proceso de borramiento (Cornu, 2012, p. 36).

El barrio donde se ubica es protagonista de una variedad particular de construcciones simbólicas, estereotipos y prejuicios. Estas premisas fueron obtenidas en los primeros diálogos con miembros de la comunidad, ya que, para comenzar a construirlo a nivel conceptual, se requirió una serie de entrevistas, en territorio, con los fundadores de El Nido. Dichos encuentros resultaron en extremo enriquecedores, ya que no solamente fueron explicitados los pilares fundacionales del espacio, sino también aquellas problemáticas que han detectado en su comunidad y cómo las han abordado. Uno de estos problemas es el hecho de que al barrio se lo considere como «La Capuera, barrio de delincuentes» (M. Pérez, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Esta conceptualización negativa sobre el territorio lleva a que se tenga una visión parcializada de la complejidad de este y de su comunidad, generando limitaciones en las percepciones de los sujetos y sus totalidades, en tanto potencias. Un ejemplo de esto es el caso de un adolescente del barrio que, según nuestros

entrevistados, abandonó el liceo al que asistía en Piriápolis, debido al trato despectivo que recibía, por parte de sus pares, simplemente por la procedencia del barrio de pertenencia: La Capuera.

De esta manera, los entrevistados expresan que el colectivo vio la necesidad de revalorizar el barrio, entendiendo que vivir en él es un privilegio.

Los terrenos tienen desde 1000 a 5000 metros, esto sumado a la belleza natural del entorno da cuenta de que no fue pensado para albergar a la clase obrera. En un intento de cambiar la construcción social negativa, es decir la apariencia delictiva con la que se conceptualiza el barrio, es que trabajamos, desde lo artístico, la construcción de una identidad común que contemple la conciencia del privilegio de vivir en el lugar en que vivimos y que se nos conozca, simplemente, como gente trabajadora (M. Pérez, comunicación personal, 2 de noviembre, 2022).

Por ello, concuerdan en que lo que necesitan es una identidad colectiva que los libere de los prejuicios y estereotipos negativos con los que cargan, y que repercuten en los miembros de la comunidad. Frente a todo esto, destacan que «siempre hubo gente organizada» (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Entre los logros que mencionan, como consecuencia del trabajo insistente de personas que luchan por el bienestar del barrio, se encuentran: la creación de la escuela, una institución de educación media, una policlínica entre otras instituciones.

Figura 1. Cartel



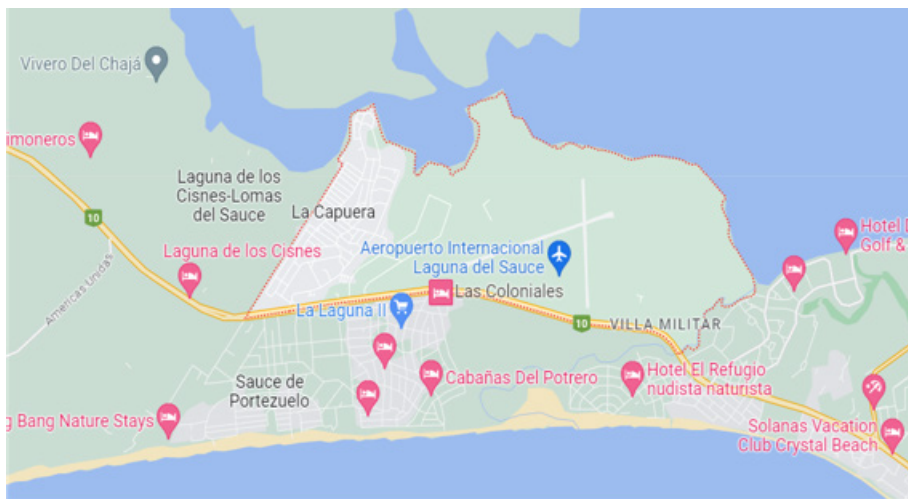
Fuente: Elaboración propia

Caracterización educativa del centro

Es un espacio cultural autogestionado en donde se brindan diferentes propuestas a la comunidad. Entre ellas están actualmente los talleres de género, tambores, candombe, danza, rap, teatro del oprimido y ajedrez. Se ofrecen diversas charlas con profesionales en temáticas diferentes que abordan desde lo cultural, lo social y lo ambiental. Como lo expresó Mariana, «El Nido es un espacio de encuentro para la gente del barrio, en el que todos nos fortalecemos como sujetos capaces de afrontar la vida, transformar aquellas injusticias mediante la lucha unida y crecer como comunidad» (M. Pérez, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Por ello, los talleres, tienen una orientación desde la educación popular y se comparten saberes desde la horizontalidad de la relación educativa, «acá nadie enseña, sino que comparte su experiencia» (M. Pérez, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Esta relación horizontal que promueven se ve reflejada, como explica Mariana, en que no tienen vedettes en el conjunto de bailarines que acompaña al desfile de comparsas.

Primero porque la figura de vedette no es una figura del candombe como cultura original y segundo, porque cuestionamos lo que promueve la figura de vedette. Pensamos que la vedette tiene una connotación de mujer como producto para el consumo, además de posicionar un estereotipo de mujer con ciertas medidas y características para ponerlas por encima de otras. Eso no es una mujer, eso es un producto de consumo. Entonces, si vos venís un día al taller de candombe se te va a explicar que no competimos, sino que participamos, que no se consume alcohol, que no se consume droga, y si estás de acuerdo con estos principios podés venir (M. Pérez, comunicación personal, 29 de octubre, 2022).

Figura 2. El Nido Mapa



Fuente: Google Maps

De estas afirmaciones podemos inferir los valores humanos que posee este grupo.

A su vez el espacio se utiliza para festivales de música, para organizar ollas populares y, en ocasiones, se vincula con otras instituciones como el Centro Universitario Regional Este o el Instituto Universitario Francisco de Asís, la Asociación de Mujeres Rurales, entre otros, tanto para trabajos de campo como para la realización de actividades.

Enclave territorial

La Capuera es una localidad perteneciente al municipio de Piriápolis. Se encuentra situada en la zona suroeste del departamento de Maldonado, delimitada al norte por la Laguna del Sauce, al sur por la ruta Interbalnearia y al este por el aeropuerto de Laguna del Sauce.

Está a 18 km de la ciudad de Maldonado y a 16 km de la ciudad de Piriápolis. En sus comienzos, esta localidad surgió en los años sesenta, a partir de un emprendimiento privado conformado por desarrolladores argentinos. Según relato de uno de los entrevistados, los emprendedores «pidieron un préstamo a un banco uruguayo, tomaron la plata y se fueron, con lo cual la tierra quedó en situación fiscal» (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Los primeros pobladores eran pescadores. Luego, alrededor de los años noventa, se empezó a poblar con personas que venían buscando formas alternativas de vida. A partir del año 2000,

ante la incapacidad de la municipalidad de cumplir con la adjudicación de viviendas, desde las políticas sociales que así prometieron, la misma intendencia empezó a traer personas de todos lados, muchas veces producto de desalojos de otras zonas, y las dejaban aquí, así se empezó a llenar de gente con problemáticas de las más diversas y sin una identidad que unificara al barrio. Es ahí cuando empieza a surgir la mala fama, a pesar de la existencia de personas organizadas que querían hacer otra cosa (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022).

Es así como se sumaron muchos más habitantes al barrio que, según nuestro entrevistado, es uno de los barrios de mayor crecimiento de América Latina. Hoy en día el barrio cuenta con aproximadamente 8000 habitantes, situación que los lleva a reclamar se los considere un municipio más del departamento y que les dé independencia del Municipio de Piriápolis, al que pertenecen actualmente y con el que mantienen no solo distancia geográfica, sino sociales, culturales, locales y económicas.

Una de las preocupaciones más acuciantes, en este momento, son los desalojos. González señala:

Gobiernos de uno y otro signo del departamento de Maldonado no han sido capaces de plantear soluciones plausibles. Uno de estos gobiernos entregó el problema social [refiriéndose a la irregularidad de algunos asentamientos que existen en la zona] a manos privadas, los que hacían firmar, a los ocupantes, el compromiso de pagar cuotas de montos que se sabían eran imposibles de cumplir, lo cual dio pie legal a los desalojos (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022).

Esta situación genera una clara indignación, esto se percibe en la alteración del tono de voz de nuestros entrevistados. Comentan también:

Las cuotas deben ser pagadas en su totalidad por todos los que accedieron a firmar los documentos para poder adquirir la titulación de los terrenos. Se trata de terrenos que tienen grandes deudas con la municipalidad por parte de los dueños originales que son básicamente dos sociedades anónimas representadas por un apoderado quien es el que negocia con la Intendencia la deuda que paga con las cuotas que colecta de los ocupantes (M. Pérez, comunicación personal, 2 de noviembre, 2022).

Dentro del mosaico de situaciones particulares respecto a la posesión de la tierra, existen, también, algunas familias que están censadas, pero que no tienen conexión a los servicios ni de electricidad ni de agua.

Figura 3. El Nido Laguna



Fuente: elaboración propia

Enmarcado por un entorno con características agrestes y de cierta urbanización, el territorio presenta un medio natural, lleno de árboles y jardines floridos a un costado de la Laguna del Sauce. Entre las casas pudimos observar que muchas son de material sólido y algunas denotan precariedad. Las calles principales son de asfalto, mientras que las interiores son de pedregullo. De todas maneras, los entrevistados hacen énfasis en lo diferente que es el lugar, en comparación con otras localidades cercanas, y analizan el crecimiento, así como también los cambios que se han ido suscitando en los últimos años.

De acuerdo con datos del Observatorio Territorio Uruguay (Oficina de Planeamiento y Presupuesto, 2011), según el censo de 2011, el territorio presentaba una densidad de 235,7 habitantes por km². De un total de 925 hogares particulares se censaron 1500 hombres y 1302 mujeres, de los cuales surge que el 41,2 % de los hogares (dimensión vivienda) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha, lo que deja de manifiesto las carencias críticas en la materialidad de la vivienda, en cuanto espacio habitable (hacinamiento) o espacio apropiado para cocinar.

En cuanto a las ocupaciones se destaca que 29,8 % de los jóvenes entre 14 y 24 años no estudiaba ni trabajaba, y la tasa de desempleo muestra que es mayor en mujeres (10,8 %) mientras que en los hombres es del 3 %.

Es importante hacer mención que el territorio ha sido de acogida para la migración ya que 1689 personas censadas en 2011 provenían de fuera del departamento. Solo el 55 % tenía una permanencia de al menos 5 años, mientras que 22,9 % provenía de otra localidad o paraje del departamento, 20,6 % de otro departamento y 1,4 % de otro país.

El centro cultural se encuentra en el parrillero de la casa de nuestros entrevistados, a quienes referiremos como Mariana Pérez y Humberto González (seudónimos provistos para preservar su identidad), quienes son miembros fundadores del centro. Esta edificación, al principio, era un espacio abierto que con la ayuda de la comunidad fueron modificando para que tuviera paredes y baño. Tiene techo a dos aguas y un agregado a un costado que lo amplía. En una pared se alza una copiosa estantería de libros y del techo cuelgan un montón de tambores de todo tamaño.

En el patio y al lado del parrillero, se encuentra el espacio del fogón donde los vecinos se reúnen a plantear sus problemas y a debatir soluciones, a compartir música, cenas y charlas amenas siempre teniendo en cuenta la horizontalidad de la relación entre sus miembros. A su vez, notamos una huerta con un letrero que reza «Vecinos en la Huerta». Al preguntarles por este peculiar nombre, nos responden que es el resultado de haber reciclado los letreros de «Vecinos en Alerta» (este tipo de letreros se encuentran presentes en barrios en donde los vecinos se comunican por WhatsApp la percepción de peligro por la presencia de personas ajenas al barrio). Ellos transformaron estos letreros sustituyendo, primero, el color rojo de alerta por el verde de la huerta, y, segundo, cambiando la connotación negativa del letrero por otro que refleja que hay vecinos que participan de una huerta para generar una autonomía agroalimentaria.

Génesis del espacio cultural

De acuerdo con los entrevistados, este espacio cultural surge a partir de la agrupación de 5 amigos en busca de aprender a tocar tambores y familiarizarse con el candombe. Para ello, iban a un taller en la localidad de Punta Negra, pero la lejanía y el ambiente poco adecuado para los niños derivó en la idea de armar una juntada de candombe en el propio jardín de la casa de nuestros entrevistados. De tener tan

solo cinco miembros inicialmente, pasaron a ser treinta personas en poco tiempo. Se reunían todos los miércoles y después del toque compartían una cena que solía ser pizza o guiso. El ambiente familiar y amigable era muy agradable para los vecinos del barrio. Así surgió la primera comparsa, que se llama Lonja de los Barrios (M. Pérez, comunicación personal, 2 de noviembre, 2022).

Este colectivo de personas vio la necesidad de organizarse y autogestionarse para un mejor desarrollo de las actividades y de los propósitos que iban surgiendo en cada encuentro. En 2016, un año después de su comienzo, realizaron el primer desfile de carnaval del barrio. Al ver que muchas personas no podían asistir al carnaval de Punta del Este por el horario y la falta de transporte, decidieron convocar a las cuerdas de tambores y a las bandas musicales que habían participado del carnaval, para que desfilaran por el barrio de La Capuera. Este evento ahora se realiza todos los años, con excepción de uno que fue suspendido por la pandemia. Los recursos generados en el desfile se volcaron en la comunidad, con lo cual pudieron brindar más talleres de candombe, danza, rap, entre otros. (M. Pérez, comunicación personal, 2 de noviembre, 2022).

La convocatoria a los talleres se hacía cada vez más grande y, al advertir que cerca de la mitad eran jóvenes y niños, decidieron, inspirados por un poema de uno de los vecinos, ponerle al espacio cultural un nombre alusivo al hecho de que estaban siempre rodeados de niños: El Nido.

Enclave institucional y gestión del espacio

El Nido es un espacio cultural autogestionado por el colectivo de personas que lo conforman, en su mayoría, residentes del barrio La Capuera, organizados por unas veinte personas aproximadamente. No tienen personería jurídica. El financiamiento surge del colectivo a través de distintas propuestas, como la venta de ñoquis, los recitales de música donde ponen una cantina para vender alimentos, fogones para generar encuentros, entre otras actividades lucrativas. Además, cuentan con profesores de las actividades que se llevan a cabo en el centro, que reciben una remuneración a la gorra o brindan clases en forma honoraria. A pesar de que no tienen muchos recursos, buscan la manera de lograr sus objetivos.

El no tener personería jurídica es tema de debate interno, que no impide el nexo con la municipalidad en circunstancias específicas. Un ejemplo de esto es su proyecto de huerta, donde varios vecinos de la comunidad actualmente trabajan plantando en una parcela de tierra que solicitaron al Municipio de Piriápolis con la finalidad de producir vegetales para el consumo de la población del barrio. Los productos también son utilizados para ser vendidos en las ferias y así invertir en la misma huerta. Es decir, el espacio, en su conjunto, es capaz de establecer los vínculos que considera necesarios para atender algunas de las necesidades de la comunidad, independientemente de las tensiones que existen entre ellos y la municipalidad. Las tensiones entre

el Centro y algunas instituciones generan la discusión interna de sus participantes, quienes entienden que, como contrapartida, ante el ofrecimiento de ciertas ayudas económicas, se les exige la formalidad de la personería jurídica como forma de control de sus actividades, situación frente a la cual se resiste parte del colectivo (H. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022).

Las instancias dialógicas dan cuenta de los sentires de los actores de este espacio, no solamente en la profunda carga emocional de sus relatos, sino también en la calidez y apertura que dieron a nuestro equipo de trabajo al momento de invitarnos a su fogón. Asimismo, ellos expresan que, «cuando logran concretar algo de lo que se propusieron, eso les da motivación a seguir ampliando sus metas». Los profesores que imparten los talleres tienen distintos acuerdos con el colectivo. Algunos lo hacen de forma gratuita, otros a la gorra. En el caso de la profesora de teatro, ella pertenece a la Dirección de Cultura de la Intendencia y tiene horas de extensión que designó para ofrecer el curso en el espacio cultural. En el caso de las cuerdas de tambores y los músicos que participan del desfile, lo hacen de forma honoraria.

¿Se puede considerar al centro cultural como un espacio de transmisión que plantea un enfoque educativo en sus encuentros?

Desde su génesis este centro ha estado marcado por la conexión con la tierra, tal como lo expresaron sus gestores, la necesidad de conectar en el sano encuentro, hombre/tambor, tambor/tambor, sonido/cuerpo, cuerpo/territorio, territorio/historia, historia/presentes/futuros. Encuentros que se dan en «un mundo compartido [...] a través de un actuar en común, a través de un pensamiento atento y crítico, en acto» (Cornu, 2012, p. 133).

Su origen, lo caracteriza y pretende dar continuidad a su espíritu territorializado, en el que se ponen en juego su historicidad, los presentes que emergen y que los colocan en un mar de incertidumbres, donde lo único que está concretizado es ese deseo de continuidad, en tanto definen su existencia actual por entender, que es, como lo dice una de nuestras entrevistadas, «una utopía realizable» (M. Pérez, comunicación personal, 2 de noviembre, 2022). Para Foucault (1967), las utopías son sitios sin lugar real, y propone contraponer al término la idea de heterotopía, que define así:

También hay, probablemente en cada cultura, en cada civilización, lugares reales, lugares que existen y que se forman en la fundación misma de la sociedad, que son algo así como contrasitios, una especie de utopía efectivamente promulgada en la que los sitios reales, todos los demás sitios reales que se pueden encontrar dentro de la cultura, están representados simultáneamente impugnado e invertido. Los lugares de este tipo están fuera de todos los lugares, aunque sea posible indicar su ubicación en la realidad. Debido a que estos lugares son absolutamente diferentes de todos los sitios que reflejan y de los que hablan, los llamaré, a modo de contraste con las utopías, heterotopías.

La conexión con el término *heterotopía* puede plantearse en tanto este centro cultural es un espacio que pertenece a un lugar en el que históricamente sus pobladores han sentido la estigmatización y buscan reivindicarse. El centro nace desde la libertad de los sujetos de reunirse en torno a sus intereses y necesidades, y con esa misma esencia se fusiona en sus propuestas e ideología, con los objetivos planteados de ser refugio de esos sujetos en tanto se reconstruyen desde lugares comunes, en el encuentro y generando identidades con sentido de pertenencia al territorio común, con lo cual ponen un límite, desde el cuerpo, al capitalismo. Al respecto, Federici (2022) establece:

Cuando hablo del cuerpo como un «límite natural», me refiero a la estructura de necesidades y deseos que se ha creado dentro de nosotros no solo a través de nuestras decisiones conscientes o nuestras prácticas colectivas, sino también a través de millones de años de evolución material: la necesidad de sol, de cielo azul, del verde de los árboles, de olor a bosque y a océano, la necesidad de tocar, oler, dormir y hacer el amor (p. 133).

A nuestro entender se posibilita en El Nido la gestación del sujeto político, del sujeto colectivo y activo en la transformación.

Allí, prima la idea de que es posible un sujeto colectivo conectado con su territorio, capaz de superar los condicionamientos y construir su existencia en comunidad con la naturaleza. Desde esta perspectiva podemos relacionarlo con lo que plantea Escobar (2014), quien establece el pensar desde el corazón y la mente a través del concepto del «sentipensamiento» y expresa que «es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir» (p. 16). Este autor define al territorio como un «espacio colectivo, compuesto por todo el lugar necesario e indispensable donde hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas. [...] Es un espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultural» (p. 88).

Entender la génesis de El Nido, implica pensar en la vinculación del cuerpo y el territorio como espacio de relaciones de producción de conocimientos culturales, colectivos, ambientales, en los que se destaca la importancia «de ese tejer en comunidad» (García, Balmaceda y Martina, 2022, p. 31), y la interacción con todo lo vivido así lo plantean en su red social de Instagram, donde como epígrafe a una foto referente a la Huerta expresan: «La neblina no oculta la esperanza. La vida sembrando vida. La dignidad en el cuerpo y con las manos en la pala» (El Nido Espacio Cultural, 2022).

Es así como nos preguntamos, ¿se dan en El Nido encuentros que podamos definir como prácticas educativas? Morales (2017a) expresa en relación con el sentido de las prácticas educativas:

El sentido tiene que ver con el rumbo al que queremos destinar nuestras prácticas, a lo que queremos que a partir de ellas se genere. Nos recuerda constantemente que una práctica educativa no cierra en sí misma, sino que se construye en ligazón con lo social, con la cultura de nuestro tiempo, con nuestros contemporáneos y con nuestros antepasados (p. 197)

Por ello, una práctica educativa puede definirse en el encuentro y sentido que ponen los sujetos, en tanto: «El sentido no puede extraerse de las prácticas educativas sin dialogar con los participantes, no es un atributo objetivo de las prácticas, sino que surge en el intercambio subjetivo, es una construcción intersubjetiva» (Morales, 2017a, p. 197).

Los organizadores del centro lo definen como «espacio cultural, autogestionado, El Nido abierto, diverso, colectivo y popular», en ello está implícito que hay transmisión de la cultura con un sentido. Es por eso por lo que a partir de la cita de Morales podemos entender que: «La transmisión implica una ligazón entre pasado, presente y futuro, la posibilidad de construir lazos con quienes ya no están y volverlos parte de nuestra vida. En la transmisión se funda la posibilidad de una vida juntos» (Morales, 2017a, p. 201).

Las particularidades del centro cultural nos invitan a cuestionarnos sobre los aspectos que lo hacen un proyecto de pedagogía social. En ese sentido, intentaremos analizarlo desde la mirada de la pedagogía social que propone Morales (2017b), quien sostiene que las prácticas educativas han sido sometidas, históricamente, a la lógica del «proyecto pensado», sin embargo, este hecho, según lo plantea Deligny (2015), siempre «nos cobra un peaje», porque no da lugar a la atención del acontecimiento. Por ello, en El Nido, más allá de tener claros los objetivos de su quehacer, se atiende fundamentalmente a lo contingente, en tanto trazo que da cuenta de las complejidades que surgen en un territorio en el que las problemáticas son parte del diario vivir.

En este sentido, el centro cultural no tiene un proyecto registrado por escrito explícitamente, pero da cuenta de este a partir de sus espacios comunicativos como son las redes sociales, así como en sus acciones y actividades. Su proyecto se va construyendo en el cotidiano encuentro, en la propuesta acercada por algún integrante, o en las vinculaciones con otros grupos, pero manteniendo la coherencia con los principios de su génesis, los que enuncia Mariana, tales como la autonomía, de la cual da cuenta el funcionamiento de la organización, la igualdad, que se demuestra en el trato horizontal entre sus miembros. Pero fundamentalmente desde la solidaridad, la subsidiaridad y la humanización que promueve un crecimiento consciente en los valores humanos de libertad, responsabilidad y sentido social (M. Pérez, comunicación personal, noviembre, 2022). Para Ruggiero (2012), la autonomía es alcanzada por nosotros cuando devenimos en sujetos reflexivos, es decir, cuando podemos cuestionar las significaciones imaginarias sociales que incorporamos desde que llegamos al mundo.

El centro cultural promueve el encuentro libre y gratuito para la transmisión de la cultura que permita la construcción de una identidad local y colectiva. En las entrevistas se plantea que quienes allí llegan lo hacen libremente, conscientes de que es un espacio compartido y construido en colectivo desde la horizontalidad, la libertad y el respeto, practicando lo que Morales (2020) expresa como «el permanente intento de pensar lo que se hace y de saber lo que se piensa» (p. 81). Es así como, la construcción

del Centro Cultural se desenvuelve a partir de su territorio, sus circunstancias, sus anhelos de aprender, su gente y sus acciones. Por ello, para entender la relación con la cultura local, citamos aquí a Morales, quien acerca la visión de Freire, al reflexionar sobre la implicancia de la cultura local dice que «así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen» (Morales, 2017a, p. 112).

El centro se inspira en la pedagogía de Freire, la cual legitima la construcción de sujetos políticos que aportan a la construcción de un espacio comunitario particular. Este hecho lo corroboramos en la mención de Freire en diversas ocasiones en medio del intercambio dialógico con nuestros entrevistados, así como también en el homenaje a Freire al titular las clases de teatro como Teatro del Oprimido, haciendo con esto clara referencia a la obra *Pedagogía del oprimido* de este autor. Las actividades que se llevan a cabo en este centro procuran agenciar futuros posibles dentro de una realidad social y cultural desafiantes en un contexto de conflictos socioeconómico-culturales.

Otra forma de expresión de las problemáticas y sentimientos que se promueve es a partir de la murga Apariencia Delictiva, la que se expresa entre poesía y denuncia. Esto, sumado a otros espacios y actividades generan y posibilitan acercamientos a temas de interés comunitario. En relación con esto es que nos referimos a Freire, quien en su obra la *Pedagogía de la esperanza* propone la necesidad de «fomentar una educación emancipadora desde las realidades de los pueblos y no desde la perspectiva hegemónica de los países más desarrollados. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza» (Freire, 1997).

En este sentido, educar es también concientizar, como señala uno de nuestros entrevistados, cuando dice: «De todas maneras, lo más peligroso son las personas que se reúnen» (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022), haciendo alusión a la construcción colectiva en la que se concientiza.

Desde esta perspectiva freiriana, entendemos que en el centro cultural se propone posibilitar espacios de prácticas educativas que fomenten «la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como forma del trabajo humano» (Freire, 1997, p. 59).

Los sujetos en estas prácticas dan cuenta de una relación educativa que trasciende el tiempo y el espacio, en la transmisión de la cultura, pero sobre todo priorizando la dimensión del encuentro libre, en el que «Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo— los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo» (Freire, 2005, p. 75). Un ejemplo de ello es el encuentro que genera el candombe. Uno de nuestros entrevistados señala que «la experiencia de los tambores es algo que no se puede explicar, es algo que hay que vivirlo. Es una vivencia fuerte que une a la comunidad. En el toque de tambores se encuentra la conexión con la cultura ancestral, la expresión de emociones y la libertad» (M. González, comunicación personal, 29 de octubre, 2022).

Figura 4. El Nido Tambores



Fuente: elaboración propia

El presente año, retomando los encuentros y los diálogos con el espacio en el marco del EFI Pedagogía Social, Territorialidad y (Eco) Feminismos, acudimos a la invitación de una clase de candombe para vivenciar la experiencia. Esta ocasión nos permitió observar y participar de la primera clase del año. Como llegamos temprano, pudimos observar la manera en que se relacionan los vecinos que se iban acercando al centro. El saludo fraterno fue la presentación de todos los que allí se hicieron presentes. La expectativa por un nuevo encuentro y compartir la experiencia primaba en todos ellos. La primera consigna consistió en presentarnos, exponer nuestras expectativas con respecto a las clases de candombe y aportar una palabra que surgiera a partir de pensar en él. El tiempo dedicado a la presentación fue bastante extendido ya que, en palabras de uno de los organizadores, «es más importante el conocernos y conectarnos como vecinos que tocar los tambores» (H. González, comunicación personal, 12 de mayo, 2023). Las palabras *ritmo*, *música*, *tambor*, *encuentro*, *liberación*, entre otras, llenaron la sala a la vez que los nombres de los participantes. Seguidamente, los talleristas contaron la historia de cómo surgió el candombe en Uruguay. Relatos de sufrimiento y resiliencia de personas de veinte naciones africanas esclavizadas y traídas a América crean conciencia del sufrimiento del otro. El clima que se respira en El Nido es de cuidado del otro, y ello se percibe en el ritmo pausado del relato, en el tono de voz, en la incitación a participar, en la ayuda a los

que, por primera vez, se acercan al centro, en la amabilidad y en la escucha atenta. Podemos decir, con relación al taller, que así como surge la propuesta de escucharse y acompañarse de los presentes es también la forma en que el ritmo de los tambores se va gestando, en una secuencia en la que hacen con sus sonidos una conversación entre el chico, el repique y el piano.

Además de música, charlas, talleres y la olla compartida, el fogón de reunión del espacio cultural alberga la organización política de la comunidad. Es allí donde «las luchas se ven en términos de autoorganización enfocada en la construcción de formas de poder no estatales, las cuales se manifiestan como microgobiernos barriales o anti-poderes dispersos; es decir, una territorialidad alternativa a la del Estado» (Escobar, 2014, p. 53). En el Centro se transmite, se educa, se piensa, se reflexiona, se «explora la dimensión política de la educación, la posibilidad de trascender cada intervención, contexto, sujeto, grupo o proyecto para impactar en la sociedad, sus reglas de juego y la distribución del poder (Morales, 2020, p. 81). Esto lo vemos en lo que plantea Humberto, para quien a partir del Espacio que genera El Nido se ha logrado que la comunidad del barrio se reúna para tratar y discutir diferentes formas de lucha y reclamos ante las problemáticas que viven, por ejemplo, el corte de ruta para llamar la atención de la población, o la gestión de la huerta comunitaria en relación a la autonomía que conlleva producir sus propios alimentos, además de las clases mencionadas que han podido propiciar (H. González, comunicación personal, 2022).

Es así como en estos encuentros se generan los «entramados comunitarios», que Raquel Gutiérrez (2017) define como «la multiplicidad de mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad, y reciprocidad, no exentas de tensión, y acosadas, sistemáticamente por el capital» (p. 33).

Durante la pandemia, el mundo experimentó el aislamiento, el teletrabajo y el individualismo llevado al extremo. En el barrio La Capuera, la situación llevó a los vecinos al desempleo y al borde de la inanición. Ante esta situación y a pesar de las recomendaciones de no aglomeración, la comunidad decidió unirse para afrontar las adversidades. Resolvieron llevar adelante una olla popular dos veces por semana, que llegó a repartir alrededor de 400 viandas por vez. «Lo importante [señala nuestra entrevistada] no era solamente organizar el alimento, sino reconocernos e identificarnos como comunidad» (M. Pérez, comunicación personal, 29 de octubre, 2022). Da cuenta de esta impronta «El rap de La Capuera», que es producto del taller de rap y está publicado en el canal de YouTube del espacio cultural. En cuyas letras leemos: «Bienvenido a La Capuera, este es un barrio diferente, en momentos difíciles, se une toda la gente, en calles sin asfalto, solidaridad presente, gente trabajadora, mucho más que delincuente...» (El Nido Espacio Cultural, 2021).

A su vez, gestionaron el préstamo de un predio municipal para instalar una huerta orgánica comunitaria. Así, mientras el «unimundo» globalizado nos separaba en

cubículos, la lógica relacional y comunal de esta comunidad construye un mundo diferente. «Algunas veces estos conflictos revelan diferencias entre mundos. Lo que está en juego, en otras palabras, es la existencia continuada del pluriverso [...] como “un mundo en que quepan muchos mundos”» (Escobar, 2014, p. 59).

Consideraciones finales

El espacio cultural El Nido invita a la «experiencia del habitar» (Rodríguez, 2019, p. 29) en el diario vivir de sujetos que son potencia, que viven con condicionamientos, pero que se niegan a las determinaciones. El espíritu de libertad y comunidad promueve el tejido de relaciones en las que se crece con otros. El centro da lugar a resignificaciones que procuran establecer un vínculo profundo con el territorio y aquellos que lo habitan. Ello conforma el «estar siendo» (Rodríguez, 2019, p. 29) que busca erradicar los viejos estigmas que fueran mencionados a lo largo de este trabajo. Desde la comunidad, desde la conexión con la historicidad y el territorio como «lugar en el que crean y recrean sus vidas» (Escobar, 2014, p. 88) en consonancia con la naturaleza.

En este sentido, las prácticas allí desarrolladas actúan en relación con el territorio y las necesidades de la población que lo habitan, y que buscan potenciar el desarrollo de futuros posibles, atendiendo a la dimensión comunitaria del territorio en el que «lo común» engloba «un mundo compartido [...] a través de un actuar en común, a través de un pensamiento atento y crítico, en acto» (Cornu, 2012, p. 133).

Es así como en el encuentro se genera, además de la transmisión de conocimiento, el espacio para la exposición, el debate y la resolución de problemáticas que tiene la comunidad. Se pudo observar que en sus encuentros se busca el fortalecimiento de aquellos lazos que hacen a lo común, en tanto se gestionan actividades que tramitan problemáticas que vivencia la comunidad, como la defensa de sus derechos para mantener una vivienda, acceder a alimentos autoproducidos, generar identidad barrial, la independencia de gestionar sus recursos como organización comunitaria, entre otros.

Tomando los aportes de Esteva (2012), el espacio cultural busca organizarse «desde los tejidos propios de la gente [...] un tejido social vigoroso que se define por la comunalidad, una forma de ser en que la condición comunal, el nosotros, forma la primera capa del sentido de la existencia propia» (p. 248). En la entrevista con los fundadores se explicita que este tejido social es construido desde sus principios de libertad, democracia y en contra de lo hegemónico. Por ello, es El Nido «el espacio para pensar y posicionar políticamente la relacionalidad y lo comunal como respuesta a las formas modernas liberales, estatales y capitalistas de organización social» (Escobar, 2014).

El Nido crea, abriga y potencia al colectivo, como espacio comunitario, frente a las amenazas del mundo exterior, siendo los desalojos y los estigmas sociales, los principales en el aquí y ahora. Ante esto, las acciones a tomar por parte del colectivo

se sopesan teniendo en cuenta, por un lado, los prejuicios con los que cargan (y que trabajan por transformar), y por otro, la necesidad de alcanzar una solución, en el medio de todo lo cual entran en juego lo comunitario, lo social y lo judicial.

De esta manera, pensamos en El Nido al modo en que conceptualizan Zibechi y Gutierrez como «sociedades en movimiento más que movimientos sociales» (Escobar, 2014, p. 54) que suman al sentir de lo que Escobar expone en su texto *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, como las vanguardias, constituidas por «movimientos sociales (indígenas, afrodescendientes, ambientalistas, campesinos y de mujeres) sobre las cuestiones de tierra y territorio» (Escobar, 2014, p. 14).

Nuestro paso por este particular espacio nos invita a continuar profundizando en su conformación, sus actividades y sus proposiciones frente a los conflictos e injerencias que, si bien extienden particularmente a este trabajo, sin duda, nos provocan regresar para continuar ahondando. Los propios entrevistados expresaron estar abiertos a lo que la Universidad les pueda aportar desde lo académico, así como también ellos pueden aportar desde su espacio la narración de sus experiencias comunitarias en intercambios horizontales y de retroalimentación. De esta manera, quedan algunas preguntas planteadas para un posible retorno a este espacio cultural: ¿Qué nuevos sentidos adoptará este colectivo en el futuro? ¿Podrá El Nido sostenerse frente a un evidente crecimiento poblacional para atender a las crecientes necesidades del colectivo? ¿Logrará sostener sus valores fundacionales de libertad y autonomía ante las fuerzas hegemónicas, que ellos perciben, imponen una lógica de lo institucional? ¿Qué conocimientos académicos pueden aportar al sostenimiento y desarrollo de este centro?

La comunidad de El Nido no olvida su camino recorrido, la conformación de su nombre, su crecimiento en el tiempo ni sus sueños iniciales. Como lo hemos mencionado en este artículo desde la voz de actores de este espacio, un lugar privilegiado para la historia y la memoria, por lo que no dudamos en que estos valores fundacionales como el respeto, la igualdad, la fraternidad y solidaridad podrán sostenerse en el tiempo.

La vertiginosa realidad los conduce a pensarse como espacio colectivo y en ello autoevaluarse, situación que provoca la necesidad de asumirse como gestores responsables y comprometidos con los intereses de la pluralidad de sujetos y situaciones que hacen a lo común, para enfrentar y transformar a través del aprendizaje y la práctica de saberes compartidos que los fortalece como comunidad.

Aproximarnos a los saberes y las prácticas pedagógicas populares enriquece la formación profesional desde la perspectiva de poner a prueba en territorio a la teoría, sustentar y nutrirla desde aquellos aportes que hacen a lo social, lo político y lo pedagógico, en sus cotidianas prácticas territoriales y en las innovaciones, en las que las comunidades «crean y recrean sus vidas» (Escobar, 2014, p. 88). Asumir la diversidad

de experiencias y reconocer su valor para la transformación de los cuerpos-territorios implica reivindicar la potencia de la educación popular en tanto fortalecimiento de lo común, en una sociedad que intenta borrar aceleradamente aquello que une a los sujetos.

Esta experiencia amplió nuestras formas de concebir los vínculos comunitarios, llevándonos a un sinfín de reflexiones tanto grupales como individuales de las cuales destacamos el entusiasmo contagioso que provoca el estar allí reunidos escuchando los relatos de nuestros entrevistados. Sin embargo, ellos nos advierten que no se debe romantizar la visión del espacio. La lucha forma parte del cotidiano y ellos mismos se dan cuenta de lo difícil que es, a veces, llevar a cabo sus cometidos. De todas maneras, persiste el deseo de continuar aprendiendo de este grupo humano valorando el privilegio de que nos abran sus puertas.

Referencias bibliográficas

- CORNU, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija.
- DELIGNY, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- EL NIDO ESPACIO CULTURAL (2021, marzo 24). Bienvenido a La Capuera [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RIkOUIqKBAU>
- EL NIDO ESPACIO CULTURAL (2022, julio 27). Visionarias son las personas que creen en un futuro al que plantea el mundo [Publicación de Instagram]. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/Cghb47JAlBX/>
- ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- ESTEVA, G. (2012). Los quehaceres del día. En G. Massuh (Ed.), *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina* (pp. 237-283). Buenos Aires: Mardulce.
- FEDERICI, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo* (Trad. Aránzazu Catalán Altuna). Buenos Aires: Tinta Limón.
- FOUCAULT, M. (1967). Of Other Spaces (1967), Heterotopias. *Michel Foucault, Info*. Recuperado de <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.en/>
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GARCÍA, A., BALMACEDA, N., y MARTINA, D. (2022). Prácticas alimentarias de mujeres migrantes bolivianas desde la perspectiva de la autoatención. Aportes de los feminismos comunitarios para tejer diálogos y reflexiones. *Senti-pensarnos Tierra. Mujeres en lucha, ecologías políticas feministas y ecofeminismos: palabra y experiencia política en la defensa de la vida*, (9), segunda parte, 25-38.
- GUTIÉRREZ, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LINSALATA, L. (2018). Repensar la transformación social desde las escalas espacio-temporales de la producción de lo común. En R. Gutiérrez Aguilar (Coord.), *Comunalidad, tramas comunitarias*

y producción de lo común. *Debates contemporáneos desde América Latina* (pp. 365-376). Oaxaca: Colectivo Editorial Pez en el Árbol, Editorial Casa de las Preguntas.

- MORALES, M. (2017a). Sujetos por la escuela: aportes desde la pedagogía social. *Ensino e Pesquisa. Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente*, 15(2), 192-209. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/144>
- MORALES, M. (2017b). Más allá de la práctica educativa. En V. Muller (Org.), *Pedagogia social e educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina / Pedagogía Social y educación social* (Vol. 2, pp. 61-83). Curitiba: Appris.
- MORALES M. (2020). Educación Social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetépe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (20), 79-85.
- OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO (2011). *Perfil Municipal en: Observatorio Territorio Uruguay. Oficina de Planeamiento y Presupuesto*. Recuperado de Observatorio Territorio Uruguay (opp.gub.uy)
- RODRÍGUEZ, D. (2019). Pedagogía social y mundo del trabajo en la deriva del capital. *Convergencias*, 2(4), 29-42.
- RUGGIERO, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía o la paradoja del «giro filosófico». *Educar em Revista*, (46), 99-112. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400008>

Abriendo camino a la educación física en el primer nivel de atención. Un recorrido por el Espacio de Formación Integral «Estrategias interdisciplinarias para la producción de salud. Un camino posible»

María Rosa Corral,¹ Malena Damián,² Lucila Guerra³ y Camila Piñeiro⁴

Recibido: 31/03/2023; Aceptado: 21/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.12>

Resumen

El presente artículo surge en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) «Estrategias interdisciplinarias para la producción de salud. Un camino posible» de la Licenciatura de Educación Física, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, en su anclaje del Cerrito de la Victoria en la Policlínica San Lorenzo. Surge con la intención de seguir aportando a la construcción de formas de pensar la relación entre educación física (EF) y salud, desde marcos teóricos que superan determinadas concepciones que históricamente legitiman esta relación.

Proponemos así visibilizar los devenires del proceso de configuración del EFI, a partir de la articulación entre la experiencia en el EFI, el marco teórico y los resultados de

- 1 Maestranda en la Maestría en Ciencias Humanas: opción Antropología de la Cuenca del Plata (Universidad de la República [Udelar]). Licenciada en Ciencias Antropológicas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar) y profesora en Educación Física (Ex Comisión Nacional de Educación Física). Profesora adjunta del Departamento Académico, Educación Física y Salud (Instituto Superior de Educación Física [ISEF], Udelar). mcorralv18@gmail.com
- 2 Maestranda en el Programa de Maestría en Educación Física (ISEF, Udelar). Licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar). Docente asistente en el Departamento Académico de Educación Física y Salud (ISEF, Udelar). malesdt@gmail.com
- 3 Maestranda en la Maestría en Ciencias Humanas: opción Antropología de la Cuenca del Plata (FHCE, Udelar) Licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar). Docente ayudante del Departamento Académico de Educación Física y Salud (ISEF, Udelar). guerralucila98@gmail.com
- 4 Licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar). Docente ayudante del Departamento Académico de Educación Física y Salud (ISEF, Udelar). campieiro@gmail.com

una investigación estudiantil desarrollada en la Policlínica. Esta articulación permitirá realizar lecturas críticas, donde buscamos reflexionar y problematizar las potencialidades y desafíos para pensar a la EF en un primer nivel de atención del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), atravesando dichas lecturas por posibles puntos de fuga y tensión encontrados en el proceso de inserción de la EF en la Policlínica.

Para visibilizar el proceso del EFI, presentamos, en un primer momento, su marco institucional y encuadre teórico. En un segundo momento, proponemos tres lecturas posibles al proceso en análisis. Una primera lectura refiere a las posibilidades que nos habilita el marco institucional universitario, permitiéndonos pensar la configuración del EFI. Una segunda lectura en la que damos cuenta las potencialidades que propone la salud colectiva y las prácticas corporales como fugas a la relación históricamente subordinada de la EF a la salud. En una tercera lectura presentamos el marco institucional del servicio de salud como desafío, por las posibilidades y limitantes que se encuentran desde la política pública y el modelo hegemónico de salud instituido.

Para finalizar, proponemos notas finales para seguir abriendo la discusión.

Palabras clave: educación física, salud, Primer Nivel de Atención, extensión.

Resumo

Este artigo surge no âmbito do Espaço de Formação Integral (EFI) «Estratégias Interdisciplinares para a Produção de Saúde. Uma via possível» da Licenciatura em Educação Física, Instituto Superior de Educação Física, Universidade da República, Montevideo, Uruguai, no seu cluster do Cerrito de la Victoria, na Policlínica de San Lorenzo. Surge com a intenção de continuar a contribuir para a construção de formas de pensar sobre a relação entre a educação física (EF) e a saúde, a partir de quadros teóricos que superem certas concepções que historicamente legitimam esta relação.

Propomos tornar visíveis as mudanças no processo de formação do EFI, a partir da articulação entre a experiência no EFI, o quadro teórico e os resultados de uma investigação estudiantil levada a cabo na Policlínica. Esta articulação permitir-nos-á realizar leituras críticas, onde procuramos reflectir e problematizar o potencial e os desafios de pensar a EF num primeiro nível de cuidados do Sistema Nacional Integrado de Saúde (SNIS), passando por estas leituras por possíveis pontos de fuga e tensão encontrados no processo de inserção da EF na Policlínica.

A fim de tornar o processo de IFS visível, apresentamos, num primeiro momento, o seu quadro institucional e o seu quadro teórico. Num segundo momento, propomos três leituras possíveis para o processo em análise. Uma primeira leitura refere-se às possibilidades que o quadro institucional universitário nos oferece, permitindo-nos pensar sobre a configuração da EFI. Uma segunda leitura, na qual damos conta das potencialidades que SC e PC propõem como fugas à relação historicamente subordinada do EFI com a saúde. Numa terceira leitura, apresentamos o quadro institucional

quadro constitucional do serviço de saúde como um desafio, devido às possibilidades e limitações encontradas nas políticas públicas e no modelo hegemónico de saúde institucionalizado.

Finalmente, propomos notas finais para continuar a abrir o debate.

Palavras chave: educação física, saúde, Primeiro Nível de Atenção, extensão.

Introducción

En el presente artículo buscamos visibilizar los devenires del proceso de configuración del Espacio de Formación Integral (en adelante, *EFI*) «Estrategias interdisciplinarias para la producción de salud. Un camino posible» de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física de Montevideo de la Universidad de la República (*ISEF*, Udelar, Montevideo). En esta búsqueda pretendemos reflexionar y problematizar al respecto de las potencialidades y desafíos que propone pensar la educación física (en adelante, *EF*) en un primer nivel de atención del Sistema Nacional Integrado de Salud (en adelante, *SNIS*), a partir de la identificación de posibles tensiones y fugas en la inserción de una nueva disciplina del campo de la salud (*EF*) en el sistema de salud uruguayo que no la considera.

Esta visibilización la generamos a partir de la articulación entre la experiencia, como docentes y estudiantes, de la puesta en marcha del *EFI*, con un marco teórico de referencia que nos permite dar respuesta a las complejidades y contradicciones que surgen en dicho Espacio. Asimismo, tomamos aportes de los datos y conclusiones proporcionadas por la investigación estudiantil del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil 2021-2022 (*PAIE-CSIC*) titulada «Educación Física y Salud Colectiva. Relatos de una experiencia en la Policlínica San Lorenzo», calificada con mención especial. A partir de esta articulación entre experiencia, marco teórico y resultados de investigación, haremos una lectura crítica de la experiencia del *EFI* en su devenir.

Para esto proponemos, en una primera instancia, presentar una aproximación al marco institucional y teórico en el cual se enmarca y encuadra el *EFI*, para en una segunda instancia llevar adelante una reflexión y una problematización teórica de la experiencia a partir de tres lecturas críticas que dan cuenta de las potencialidades y desafíos que supone la circulación de un marco teórico para pensar y hacer en salud disruptivo a los modelos hegemónicos, al mismo tiempo que se encuentra con marcos institucionales que lo condicionan, pudiendo encontrar en este devenir fugas y tensiones.

En este marco, el presente artículo surge con la intención de seguir aportando a la construcción de una perspectiva de salud ampliada, así como también de una relación de la *EF* con la salud no prescriptiva, culpabilizadora y homogeneizante (Carvalho y Monteiro, 2016). En esta línea de ideas, al *EFI* proponerse desde la Salud Colectiva (Almeida Filho y Silva Paim, 1999), y está entenderse como campo teórico y ámbito de prácticas que se retroalimenta dialécticamente, entendemos, que la

materialización y sistematización de experiencias de extensión, aportan al enriquecimiento del campo disciplinario particular (EF en este caso) y de la salud en general, promoviendo los procesos de institucionalización, y por ende, de legitimación, consolidación e incorporación (Duarte Nunes, 2016) de nuevas formas de pensar la salud y su relación con la EF. En este sentido, aportamos a un propósito institucional de incorporar la EF en el SNIS que el ISEF aspira a alcanzar, y que está incluida en el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 aprobado en 2020 por la Comisión Directiva de dicha institución. Esta incorporación no se piensa desde una perspectiva naturalizada y hegemónica como la de la actividad física (Crisorio, 2015), sino desde una perspectiva cultural, histórica y política como la de las prácticas corporales (Crisorio, 2015). En esta línea, el presente artículo nos habilita a generar aportes que nos permitan, como colectivo, continuar reflexionando sobre la pertinencia de la incorporación de la EF en el primer nivel de atención del SNIS.

Enmarque institucional del Espacio de Formación Integral

El EFI «Estrategias Interdisciplinarias para la Producción de Salud. Un camino posible» (ISEF, Udelar, Montevideo), funciona desde 2019. En él se busca articular prácticas y reflexionar sobre los aportes de la EF con relación a la salud en tres anclajes territoriales: Cerro, Parque Tecnológico Industrial; Santa Catalina, Parque Público Punta Yeguas; y Cerrito de la Victoria, Policlínica San Lorenzo. Espacios pensados desde una lógica integral e interdisciplinaria, que atienden a las especificidades territoriales emergentes. En este sentido, los principales objetivos del EFI son problematizar los aportes de la EF en el marco del primer nivel de atención, del Sistema Nacional Integrado de Salud desde una lógica integral e interdisciplinaria y contribuir desde propuestas interdisciplinarias al abordaje de emergentes vinculados a la salud, que surjan desde los espacios de articulación territorial, así como a las necesidades de las y los vecinas/os.

En el presente artículo analizaremos la experiencia en el anclaje territorial del Cerrito de la Victoria en la Policlínica San Lorenzo. Experiencia que comenzó a finales de 2018 a partir de la solicitud del equipo de salud de la Policlínica de incorporar estudiantes de EF que atendieran sus demandas. Dicha solicitud fue vista como una oportunidad que permitiría trabajar colectivamente con profesionales del sistema de salud, pensar el diálogo con otras disciplinas del área salud de la Universidad y reflexionar la pertinencia de la inserción de profesionales de la EF en el primer nivel de atención.⁵ Para concretar dicho trabajo, sucedieron encuentros, como lo fue el Conversatorio

5 El primer nivel de atención «es el más cercano a la población, o sea, el nivel del primer contacto. Está dado, en consecuencia, como la organización de los recursos que permite resolver las necesidades de atención básicas y más frecuentes, que pueden ser resueltas por actividades de promoción de salud, prevención de la enfermedad y por procedimientos de recuperación y rehabilitación [...]. Se caracteriza por contar con establecimientos de baja complejidad, como consultorios, policlínicas, centros de salud, etc.» (Vignolo, Vacarezza, Álvarez y Sosa, 2011, p. 12). De esta forma, busca ser la puerta de entrada al sistema a partir de una adecuada accesibilidad a la población y una atención oportuna y eficaz.

«Educación Física y Salud diálogo entre agenda académica y política» organizado por la Unidad de Apoyo a la Extensión y la Unidad de Egresados con la colaboración del Grupo de Investigación «Estudios socioculturales de la Educación Física, las Prácticas Corporales y la Salud» (ISEF, Udelar). La intención a fines de 2019 de incorporar estudiantes de EF a las actividades comunitarias de la Policlínica fue postergada tras la declaración de emergencia sanitaria por covid-19. Durante 2021 y 2022, concurrió a la Policlínica un grupo de docentes y estudiantes, a partir de la participación en la reactivación de la Huerta Orgánica Comunitaria (que implicó su acondicionamiento, folletería, articulación con un referente de Plantar es Cultura de la IM, hasta la elaboración de un plan de acción) y en el grupo de personas mayores (que se conformó hace varios años y participan mayormente vecinas del barrio, cabe destacar que con la pandemia de covid-19 se vio muy afectado, por lo que, actualmente se está reconstruyendo y fortaleciendo en forma paulatina a través de encuentros semanales).

Tal propuesta es llevada a cabo por docentes universitarias del grupo de investigación «Estudios socioculturales de la Educación Física, las Prácticas Corporales y la Salud» (ISEF, Udelar, Montevideo) en conjunto con estudiantes de varios servicios universitarios y actores barriales e institucionales, así como en vínculo con la Facultad de Medicina y Odontología, estableciendo vínculos académico-territoriales que fortalecen los abordajes en salud, generando una relación dialéctica entre la extensión, la producción de conocimiento y la enseñanza. Estos vínculos se han ido tejiendo con base en la perspectiva de la salud colectiva (SC), articulando Unidades Curriculares (en adelante, UC) del núcleo de Salud, Cultura y Sociedad, UC transversales al Plan de Estudio 2017 de la Licenciatura en Educación Física (Prácticas Profesional II: Comunitaria, Seminario Tesina: Educación Física y Salud) de ISEF, Facultad de Odontología (Cátedra de Odontología Social y comunitaria-Salud Colectiva), Facultad de Medicina (departamento de Medicina Familiar y Comunitaria), y usuarios de salud de la Policlínica San Lorenzo. En síntesis, el EFI implica un abordaje interdisciplinario e intersectorial con la participación de los servicios y organizaciones territoriales descritos: trabajadores de la institución de salud (doctoras, enfermero, auxiliar de servicio y trabajadora social), actores de la Universidad de diversos servicios del área salud (docentes y estudiantes), organizaciones y actores sociales (centro juvenil Quillapi, centro cultural Guyunusa, programa Plantar es Cultura), vecinos/as y usuarias de ASSE.

El Grupo de Investigación «Estudios socioculturales de la Educación Física, las Prácticas Corporales y la Salud» en el cual el EFI se enmarca, nuclea docentes, estudiantes y egresados y egresadas interesados/as en problematizar la relación entre la EF y la Salud desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y Humanas (en adelante, CCSSHH). En este sentido el trabajo integra diversas áreas de conocimiento, como son la EF, la Antropología y la SC. En el marco de este Grupo surgen variados intereses que focalizan en el estudio de la EF y Políticas Públicas, la EF y la SC, y el vínculo entre Cuerpo, Salud y Cultura buscando, por un lado, problematizar las construcciones socioculturales de la EF y su relación con los diferentes discursos en torno a la salud,

ponderando al de las CCSSHH en la discusión, procurando no limitar la comprensión de lo humano solamente a su dimensión biológica. Por otro lado, fomentar espacios para desnaturalizar aquellas miradas hegemónicas, desde las cuales la EF ha tenido un papel subordinado, en pos de recuperar su dimensión histórica y aquellas miradas que han sido relegadas (Crisorio, 2015). Asimismo, se busca aportar a la construcción de estrategias interdisciplinarias para la producción de salud (Carvalho y Monteiro, 2016) y atención en cuidados (Merhy, 2021).

En este sentido, las principales problemáticas abordadas en el EFI surgen de la necesidad de continuar la reflexión de la relación entre la EF y la salud, el lugar del cuerpo y las prácticas que se expresan a partir de una mirada de la salud que trascienda la del cuerpo como organismo (Rodríguez, 2014). Se propone una perspectiva desde las CCSSHH, evidenciando la necesidad de abordar los problemas de forma interdisciplinaria e intersectorial (Carvalho, Freitas y Monteiro, 2013). Se considera que las intervenciones en este sentido requieren de la contemplación de las particularidades y necesidades de los territorios, la cual parte de la demanda explícita en las redes territoriales por parte de los usuarios y trabajadores de salud en diálogo con los actores universitarios, para su abordaje desde su complejidad y contingencia. En términos de acciones concretas, se llevan adelante encuentros semanales con grupos de vecinos y vecinas, se generan reuniones de planificación, organización y sistematización, se llevan adelante jornadas y macro actividades de cierre con los grupos, y la postulación a diversos llamados de extensión e investigación.

Entendemos que pensar las acciones desde la perspectiva de SC y Producción de Salud (Carvalho y Monteiro, 2016) en este anclaje territorial necesariamente implica considerar al trabajo en salud como un espacio colectivo y dinámico, con abordajes próximos a las necesidades de las personas, habilitando el registro de otros saberes en su proceso de construcción. Por lo que el propósito del trabajo en este espacio está enfocado en la búsqueda de alternativas que promuevan la corresponsabilidad en la producción de salud y en la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas de salud. Para ello, es necesario ser parte de la configuración del entramado territorial que tiene como potencia la posibilidad de transformación de los procesos de salud-enfermedad-atención desde lógicas colectivas y de producción de lo común.

Encuadre teórico del Espacio de Formación Integral

El EFI está pensado, principalmente, desde dos perspectivas teóricas, por un lado, la salud colectiva y la producción de salud, y, por otro lado, las prácticas corporales (PC), perspectivas que son afines y solidarias entre sí para pensar una nueva relación de la EF con la salud, tanto desde el ámbito de prácticas como de la producción de conocimiento.

La SC, tal como se mencionó antes, se configura como campo científico (producción de conocimiento) y ámbito de prácticas (o intervención) que se retroalimentan

permanentemente de forma dialéctica (Almeida Filho y Silva Paim, 1999), a partir de tomar como objeto las necesidades sociales de la salud de las personas y los colectivos, teniendo en cuenta la complejidad de la realidad, no exenta de contradicciones (Breilh, 2003).

La salud en el marco de esta perspectiva se reconoce como construcción sociohistórica cultural, lo cual, en primera instancia hace de este concepto, un concepto contingente, es decir, situado y dinámico a la vez. En este sentido, la sc problematiza al respecto de las concepciones biomédicas, organicistas, biologicistas y positivistas de la salud que se han tornado las hegemónicas tanto en el accionar como en el pensar en salud. Para esta problematización, propone la superación de comprender a la salud como ausencia de la enfermedad, para entenderla como proceso[s] de salud-enfermedad-atención/cuidado (Almeida Filho y Silva Paim, 1999; Breilh, 2003) y de producción de salud (Carvalho y Monteiro, 2016; Campos, 2021; Merhy, 2021), donde el tener margen para enfermarse y recuperarse es parte del proceso (Kipen, 2022).

Al entender la salud como proceso, reconocemos, tomando a Breilh (2003), un devenir entre lo singular (estilos de vida), lo particular (modos de vida) y lo general (sistema sociopolítico, económico y cultural), en procesos de determinación social desde lo general a lo singular (procesos de subsunción y reproductivos), a la vez que en actos de creación de lo singular a lo general (autonomía relativa y puntos de fuga), donde se producen, según las diferentes intersecciones, procesos protectores y destructores de vida. Por lo que no nos estamos refiriendo a un proceso lineal e individual, con un principio y fin, sino a procesos de constante construcción intersubjetivos y de relación con uno mismo, los otros y el ambiente (Campos, 2021). «El objeto de la clínica del sujeto incluye la dolencia, el contexto y el propio sujeto» (Campos, 2021, p. 48).

Al entender a la salud desde la producción de salud, incluida en los procesos descritos en el párrafo anterior, nos referimos a «ganar grados de autonomía sobre el modo de ir en la vida del usuario» (Merhy, 2021, p. 59). En este sentido, la salud está centrada en el sujeto concreto y directamente relacionada con la capacidad ciudadana, de tener las condiciones para elegir y tomar decisiones en la vida, en tanto ser político y ético. Es así que la salud, supone, en vez de ser prescriptiva ser constructiva (colectivamente), en vez de ser culpabilizante busca ser corresponsabilizante (empoderar para lo toma de decisión y el hacerse cargo de sus procesos de salud) y, en vez de homogeneizar, busca reconocer lo diverso y lo singular.

En este marco, se deben tener dos consideraciones. Por un lado, la vida no puede ser reducida a un registro biológico, despojada y aislada de su forma (como si esto fuera posible), sino que debe remitirse a los procesos de vida en tanto forma-de-vida (Agamben, 1998, 2017), en donde en sus estilos y modos de vida se juega el vivir mismo. Las vidas se entienden como políticamente cualificadas, nunca fragmentadas y siempre entregadas a la potencia, no simplemente supervivencia siempre en acto y amenazada.

Por otro lado, el trabajo y accionar en salud no puede ser sustentado solo desde el modelo biomédico, por lo que, podemos entender que desde la perspectiva de la sc se encuentra ampliado (Carvalho y Monteiro, 2016). Ampliado en el sentido de redefinición epistemológica (como fue descrito antes) y organizacional del trabajo y accionar en salud situado y contextualizado, centrado en la singularidad (Campos, 2021). En cuanto a esta segunda ampliación, las relaciones profesional-usuario dejan de ser médico-paciente para pensarse de forma interdisciplinaria y de coproducción (Campos, 2021), donde el centro está en los sujetos con sus trayectorias personales, biografías corporales, emociones, sentires en el marco de un contexto sociohistórico cultural determinado. Se amplían así tanto los actores involucrados en los procesos y producción de salud (profesionales, académicos, usuarios, colectivos, organizaciones sociales relacionándose de forma horizontal, reflexiva, activa y creativa) como los saberes puestos en juego en ese trabajo y acción en salud (científicos, populares, ancestrales), dialogando entre sí para construir un mismo objeto: la salud, así, «resulta fundamental aprender la variación, saber escuchar e indagar en cada caso singular y decidir, ponderando, escuchando a otros profesionales, exponiendo incertidumbres y compartiendo dudas. La clínica del sujeto demanda trabajo en equipo y un hacer comunicativo» (Campos, 2021, p. 49). De este modo, se producen nuevos marcos conceptuales y metodológicos, tanto para la producción del conocimiento como para la construcción de intervenciones en la atención en salud. Tal como aporta Campos (2021), esta perspectiva exige de la improvisación y de la creatividad, así como de la combinación de diferentes modelos y formas de pensar y hacer en salud para así responder a las necesidades de salud de los sujetos singulares y grupos particulares.

Habrà que superar la fragmentación entre la biología, la subjetividad y la sociabilidad mediante el trabajo con proyectos terapéuticos amplios que expliciten objetivos y técnicas de acción profesional y que reconozcan un papel activo para el expaciente, para el enfermo en lucha y en defensa de su salud, en general, interrelacionado con la salud de los otros (Campos, 2021, p. 47).

En definitiva, desde esta perspectiva se intenta superar paradigmas medicalizados (Illich, 1975; Barrán, 1992; Porzecanski, 2011) y procedimiento-centrados (Merhy, 2021) que se suponen universales y homogéneos, para pensar en perspectivas usuario-centradas (Merhy, 2021), que se construyan colectivamente, en el contexto particular y para las personas implicadas en él, evitando «a reprodução de modelos “aplicacionistas” que acabam criando uma relação instrumental em que o profissional é sujeito e o aluno é objeto» (Carvalho *et al.*, 2013, p. 644). Se supera entonces la posición pasiva, para comenzar a involucrarse, hacerse cargo y tomar decisiones al respecto de las trayectorias de vida (en tanto formas de vida).

La perspectiva de las PC es la que nos habilita a pensar a la EF en el área de la salud no subordinada al saber biomédico y a la prescripción médica, como históricamente ha sido, sino desde su campo y saber específico, siendo parte de los equipos de salud y de la producción de salud de las personas y colectivos (Carvalho *et al.*, 2013; Carvalho, Fraga y Gomes, 2012).

En primer lugar, las PC son entendidas como las «formas de hacer, pensar y decir, que toman por objeto al cuerpo [y como] “sistemas de acción en la medida que están habitadas por el pensamiento”» (Crisorio, 2015, p. 36), que son analizadas, conocidas y reconocidas, tal como aporta Crisorio, desde sus aspectos técnicos y estratégicos (que le otorgan homogeneidad), desde las relaciones de saber, poder y ética (sistematicidad) y desde sus formas históricamente particulares que refieren a cuestiones de alcance general (recurrencia). Es así que las PC solo pueden ser entendidas en el marco de un contexto sociocultural, sin desconocer su devenir histórico. Son prácticas que, en tanto formas y sistemas de acción, son producto de una cultura (estructura del pensamiento) y, al mismo tiempo, son productoras de cultura. No tienen una esencia en sí misma, no son naturales, sino que responden a unos fines (Giles, 2008), visibilizando que no son ingenuas ni neutras, y que tendrán efectos en los sujetos particulares. Los «... saberes que transmitimos constituyen un saber práctico, público, culturalmente construido que los sujetos pueden aprender para integrarse con ellos al mundo de las prácticas corporales» (Giles, 2008, p. 4), otorgándole un sentido al movimiento y ampliando el acervo de su cultura corporal del movimiento.

Para el caso particular de la EF en el campo de salud, el sentido de la propuesta de las PC, tal como aporta Carvalho (2001),

... é proporcionar —por meio do conhecimento, da experiência com o conteúdo dos jogos, da dança, do esporte, e do lazer— melhores condições de se expressar, de se manifestar por meio do movimento corporal para então ele (o indivíduo) construir possibilidades outras de se situar no mundo com o intuito de, justamente, viver melhor, individual e coletivamente (p. 12).

Lo que se busca es crear posibilidades de encuentro, escucha, recepción, a partir de la construcción de relaciones con la cultura corporal del movimiento, expandiendo su experiencia corporal, pudiendo volver al movimiento (o la quietud) significativo y valorado para la persona o colectivo particular en un contexto particular (Carvalho y Monteiro, 2016), creando espacios de cuidado y atención en salud constitutivos de los procesos de salud-enfermedad-atención/cuidado (Carvalho *et al.*, 2012).

En este marco, tal como para la salud entendida desde la perspectiva de la SC se tuvieron dos consideraciones, para la EF entendida desde la perspectiva de las PC se deben tener también dos consideraciones. La primera se refiere a las consideraciones respecto a la vida descritas anteriormente. La segunda hace referencia a la problematización respecto de la concepción de cuerpo. En el marco de las PC, no existe un cuerpo previo a las prácticas, natural, sino que este se construye y constituye en las prácticas, con relación a los otros y con los otros, siendo así un espacio de inscripción de lo cultural y político, en tanto es nombrado y disputado (Rodríguez, 2014).

La concepción biológica y organicista del cuerpo no es suficiente para explicar y responder a las demandas de los determinantes y necesidades sociales de salud de los sujetos. Es más, remitirse a un cuerpo orgánico y reducir la acción en salud a este cuerpo «desnudo», es una decisión política y también una ilusión (Rodríguez, 2014).

Ya como aportaba Le Breton (2002), el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma, por lo que nunca es algo dado, natural y neutral, sino que siempre está cargado de sentidos, deviene de una historia, está inscripto en una cultura y es construido en sus formas de hacer, decir y pensar. En este sentido, el cuerpo es lo que nos inscribe en el orden de la diferencia y lo plural (Galak, 2015), en consecuencia, en el orden de lo público, por ende, de lo político, de lo verdaderamente humano (Arendt, 2009).

En síntesis, pensar el campo de la EF desde las PC en el área de la salud es pensar en una ampliación de las posibilidades de acción del campo. La EF como espacio potente (Carvalho, 2021) y como campo que da la posibilidad de la experiencia de estar presente, de la relación, de la exposición, de la construcción conjunta, de la producción de vida, del disfrute, y que recupera las dimensiones afectivas, subjetivas, singulares, sensibles, así como también las culturales y sociales (superando nociones reduccionistas, instrumentales y utilitaristas de la EF). Además de que pensar la relación EF con la salud desde estas conceptualizaciones habilita a proponer nuevas prácticas, nuevos escenarios de prácticas, nuevos contenidos, saberes en circulación, sujetos participantes, ampliando así la cultura de los sujetos (profesionales y consultantes) y sus experiencias corporales, tanto con los otros como con uno mismo.

Reflexión y problematización

Primera lectura: posibilidades en el marco institucional universitario

Entendemos que la articulación del EFI con el Grupo de Investigación y UC de la Licenciatura de Educación Física (ISEF, Udelar) puede tener dos lecturas vinculadas entre sí.

En primera instancia, la articulación nos permite tomar posición desde perspectivas teóricas, tales como la SC y las PC, promoviendo que la práctica de extensión no quede en el orden de lo volitivo, sino que cobre un sentido proyectándola en el vínculo academia-territorio, promoviendo así la integralidad (Tommasino y Rodríguez, s. f.), la cual no implica la simple aplicación de teorías, sino que conlleva procesos de reflexión y de identificación corporal de las prácticas llevadas adelante. En este contexto, se busca dar sentido a las prácticas situándolas en un espacio-tiempo, sucediendo en simultáneo la acción y la reflexión, atravesando a los sujetos que las realizan. En definitiva, nos permite pensar la práctica de extensión desde la articulación de las tres funciones (extensión, investigación y enseñanza) con el fin de hacer una intervención con intencionalidad transformadora. Es decir, pensar la acción en términos de praxis (Freire, 1984), en donde el propio acto de transformar (una práctica, un espacio, un problema) implique una transformación en los actores involucrados, pudiendo así trascender dicho acto particular y concreto, volviéndose significativo para los actores y generando cambios estructurales.

Esta articulación entonces nos abre a una participación en el territorio que tiene que ver con la articulación entre los actores universitarios y no universitarios, desde una relación horizontal, con el planteamiento de propuestas concretas de participación conjunta, que tienen una intencionalidad definida, poniendo en funcionamiento la producción académica que habilita a determinadas prácticas y formas de relacionamiento.

En segunda instancia, esta interrelación academia-territorio habilita al ejercicio de poner a circular las perspectivas teóricas, encontrando resistencias y fugas a lo que se «sabe» y dice sobre la salud, el cuerpo y la EF, lo que conlleva que podamos desnaturalizar y desneutralizar desde una perspectiva crítica aquello que se «sabe» y dice sobre los objetos, a partir de un intercambio de saberes por medio del trabajo colectivo y el intercambio reflexivo, es decir, desde un paradigma de la ecología de saberes (Tommasino y Rodríguez, s. f.).

En este orden de ideas fue que pudimos establecer vínculos con otros servicios universitarios, lo que permite generar relaciones entre actores universitarios que se proyectan en un mismo sentido, en este caso el de la SC, etapa que puede ser reconocida en las experiencias del proceso de consolidación del campo teórico-práctico de la SC en Brasil (Duarte Nunes, 2016). La posibilidad de sostener estos vínculos establecidos, dan cuenta como estos no permanecen acabados, de una vez y para siempre, sino que están siempre abiertos y tensionados, al poner en discusión e intercambio el objeto en circulación: la salud.

Reconocemos en estos vínculos un camino hacia la interdisciplina (Bianchi, 2016). Una de las condiciones de posibilidad para ella ya está dada: la coincidencia espacio- tiempo en un espacio de extensión integral discutiendo un objeto común. Sin embargo, encontramos tensiones para hablar de interdisciplina por la dificultad de romper barreras disciplinarias y superar la inmunidad disciplinaria, producto de las trayectorias históricas de cada disciplina. Igualmente, se encuentran en la experiencia del EFI, desde su surgimiento hasta la actualidad, diferentes estrategias y abordajes de pensamiento conjunto y colectivo con una participación activa y horizontal que impulsa una perspectiva interdisciplinaria, tornándose un espacio potente para la posibilidad de la SC y de la participación de la EF en un primer nivel de atención desde los marcos teórico-prácticos propuestos.

En definitiva, el marco institucional universitario nos habilita a pensar la configuración del EFI desde la integralidad, la praxis y la interdisciplina.

Segunda lectura: el encuadre teórico como potencia, ¿una fuga?

Al entender que el EFI «Estrategias Interdisciplinarias para la producción de salud. Un camino posible» se propone desde el diálogo entre las perspectivas de la SC y las PC, es que podemos encontrar en los objetivos y las diferentes propuestas, tanto de los programas del EFI como en los encuentros semanales en la policlínica en la

Huerta Orgánica Comunitaria y el grupo de personas mayores, elementos que visualizan experiencias de SC y PC en el primer nivel de atención. Estas experiencias no se encuentran sin tensiones y limitantes, las cuales exponemos en el siguiente apartado.

En este camino, la salud es vista como proceso en el cual se pone en relación con la enfermedad, al no ser conceptos que se encuentran aislados ni resultan ser opuestos, sino que son pensados en un vínculo interpretado como proceso salud-enfermedad, ampliando así las perspectivas tanto como posibilidades de pensar y pensarse en la salud.

De esta forma, habita la posibilidad de pensarla desde las ciencias sociales y humanas y las ciencias biológicas de forma coexistente, para poder comprenderla como proceso complejo e integrado dentro de un contexto particular, en un momento, construido históricamente a la vez que variando históricamente, influyendo en él (Berterreche, Buglioli, Etchebarne, Jones y Vainer, 2001).

Se busca entonces responder a las necesidades y demandas de los sujetos con los sujetos, al mismo tiempo que atender los determinantes sociales de la salud de forma tal que se logre superar la idea de «factores de riesgo», «grupo poblacional», así como otros conceptos y formas de abordar que tienden a homogeneizar y generalizar a los sujetos y su atención.

La importancia de estas ideas radica en la posibilidad de pensar que cada sujeto está y es situado social e históricamente, es sensible, intersubjetivo, activo y participativo, por lo que las propuestas se realizan de forma contextualizada promoviendo la construcción conjunta, de forma colectiva, atendiendo a las necesidades y gustos en el espacio. Para ello, se abordó de forma interdisciplinaria, proponiéndose desde la EF pensar en conjunto con otros campos de saber, como lo son la odontología, la nutrición y la medicina, y con las usuarias, a partir de una relación de horizontalidad entre profesionales, estudiantes y usuarias, donde se escuchan todas las voces presentes para la construcción del espacio.

Es en este proceso y construcción colectiva que desde el EFI hay un posicionamiento para pensar desde la perspectiva de la Clínica Ampliada (Carvalho y Monteiro, 2016; Campos, 2021), al configurarse como espacio de reconocimiento donde se le da lugar a diferentes actores, diferentes espacios y diferentes saberes, así como a la elaboración de diversas estrategias de estar allí. Estrategias que dan lugar a nuevas posibles formas de transitar, de decir y de pensar, que habilitan a ampliar las posibilidades y miradas para pensar a la salud (Carvalho *et al.*, 2013).

En este sentido es que se constituye a su vez como un espacio de cuidado, en términos de pensar a la salud desde el recibimiento y desde una búsqueda de la autonomía, donde aparecen y se producen relaciones intrínsecas entre sujetos buscando nuevos procesos, donde el usuario en última instancia representa necesidades de salud. Se presenta como aquello que escapa a la posibilidad de ser absorbido por el modelo instituido, un lugar en constante revisión, renovación y reformulación, reflexionando

e intercambiando sobre aquello que se hace al mismo tiempo que proponiendo y generando nuevas formas de hacer (Merhy, 2021).

Las PC puestas en juego en los encuentros son espacios potentes para poder identificar y reconocer lo anteriormente expuesto, ya que desde las propuestas de PC se busca generar movilizaciones en el modelo instituido. Esto puede ser visualizado en tanto que las PC no están orientadas a la «búsqueda de una salud perfecta» (Illich, 1999), donde lo que prima son estándares de belleza, técnicas y modelos ideales, y la formación de un cuerpo ideal, que, tal como aporta Carvalho (2001), segrega, fragmenta y paradójicamente, tal como afirma Illich (1999), le generan al sujeto mayor malestar, desesperación, culpabilidad, responsabilidad y necesidad. Lo que buscan es la ampliación de las posibilidades corporales, de poder encontrarse en lugares distintos a los cotidianos y del disfrute, promoviendo el encuentro con los otros y la participación activa y creativa, en donde se dé lugar al encuentro con las posibilidades y limitaciones corporales singulares, con las trayectorias y biografías corporales y personales que se inscriben en el cuerpo y lo configuran. Asimismo, estas propuestas buscan ser significativas para los sujetos, por lo que se plantean con relación al contexto y las historias de estos, para que puedan ser trascendentales a la vida de los sujetos (incorporadas).

En este sentido, las PC se proponen desde la producción del conocimiento, no reducido al conocimiento científico y escrito, sino que se promueva la circulación de saberes de diferentes órdenes con el fin de conocer, ampliando así el acervo cultural tanto de los usuarios como de los profesionales, y de allí, las posibilidades de acción y toma de decisión respecto de la salud y las formas de vida.

En pocas palabras, las potencialidades que nos propone la SC y las PC son las fugas a la relación históricamente subordinada de la EF a la salud, y de ambas a perspectivas prescriptivas, culpabilizadoras y responsabilizantes que tienen su sustento en concepciones positivistas, biologicistas e higienistas.

Tercera lectura: el marco institucional como desafío, ¿posibilitador o limitante?

Ahora bien, lo expuesto anteriormente no sucede sin barreras, resistencias y tensiones, que debilitan la posibilidad de establecimiento de esas perspectivas como perspectivas legítimas en los imaginarios y representaciones, principalmente, en los profesionales del equipo de salud de la policlínica.

El primer desafío lo propone la política pública en la cual se enmarca la policlínica en donde el EFI tiene anclaje territorial. El SNIS (creado por la Ley 18.211 de 2007 y en relación con otras leyes tales como 18.161, Ley 18.121, Ley 18.335) como política pública se propone como dispositivo regulador y configurador de la realidad en términos de salud en el Uruguay. El SNIS se propone cambios en tres niveles, el primero, en el modelo de atención a la salud, buscando la atención integral y basado en la estrategia

de Atención Primaria en Salud con énfasis en el primer nivel de atención. El segundo, en relación con el modelo de gestión, asegurando la coordinación y complementación de servicios públicos y privados en todos los niveles, con transparencia en la conducción de las instituciones y la participación activa de trabajadores y usuarios. Por último, en el sistema de financiamiento del sector, con mayor equidad, solidaridad y sustentabilidad a través de un fondo único administrado centralmente (Fondo Nacional de Salud). A partir de estos tres cambios, busca configurar un pensar y hacer en salud que tenga en cuenta la interdisciplinariedad, la intersectorialidad, la centralización normativa, la descentralización ejecutiva con eficiencia social y económica, el humanismo, la gestión democrática, la participación social y los derechos del usuario. Orientado por principios tales como la equidad, universalidad, accesibilidad, sustentabilidad, integralidad, solidaridad. Sin embargo, muchas veces estos cambios no se piensan como cambios estructurales, sino actitudinales que quedan en la voluntad y responsabilidad de la persona individual, desconociendo la influencia del modelo biomédico que no es solidaria con esta reforma, ya que conlleva una tecnificación de la práctica médica y biologización de los modelos conceptuales (por ejemplo, positivismo, idea de cuerpo como mecanismo, paradigma mecanicista), donde el objeto no refiere a la salud, sino a la enfermedad y, al mismo tiempo, la enfermedad refiere al riesgo y sus factores (Almeida Filho y Silva Paim, 1999).

Toda política pública surge a partir de un problema socialmente reconocido para ser atendido, y al mismo tiempo que atiende al problema, define al objeto de dicho problema (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008; Navarro, 2008), a su vez, tal como aporta Silva Paim (2021), toda reforma sanitaria implica una reforma social. El paradigma que sustenta dicha política pública es el de la Salud Comunitaria y la estrategia de la Atención Primaria en Salud,⁶ este va a proponerse como el modelo que se configura como horizonte de posibilidades sobre lo que se piensa, hace y dice sobre la salud. En este sentido, no es casual que la sc parta de dichos paradigmas para intentar superarlos (no rechazarlos) y proponer nuevas formas, tal como aportan Almeida Filho y Silva Paim (1999): «Se trata de una construcción en el plano epistemológico al tiempo que se movilizan voluntades en el ámbito de la praxis para alimentar el pensamiento y la acción» (p. 16). Cabe mencionar que este horizonte de posibilidades no es absoluto y acabado, sino que siempre tiene lugar para la fuga, tal como podemos pensar desde Merhy (2021) sobre el trabajo vivo en acto en salud, que es ejemplificante de la experiencia del EFI descrito en el apartado anterior.

6 Esta estrategia surge en la conferencia de Alma Ata (1978), basada en la promoción de salud y la prevención de la enfermedad, y atraviesa todos los niveles de atención en salud, pero con énfasis en el primer nivel. En el marco de esta estrategia, «la participación convierte a los individuos en socios activos en la toma de decisiones sobre la asignación y el uso de los recursos, en la definición de las prioridades y en la garantía de la rendición de cuentas. A título individual, las personas deben ser capaces de tomar decisiones de forma libre y han de estar plenamente informadas en lo que respecta a su salud y la de sus familias, con un espíritu de autodeterminación y confianza. A nivel social, la participación en el ámbito de la salud es una faceta de la participación cívica en general, garantiza que el sistema de salud refleje los valores sociales, y proporciona un medio de control social y responsabilidad respecto a las acciones públicas y privadas que repercuten en la sociedad» (Vignolo et al., 2011, p. 13).

El segundo desafío lo propone el modelo hegemónico instituido de salud que sustenta dicha política pública y el hacer en la policlínica. El modelo hegemónico de salud, que se encuentra permeado en los diversos aspectos de la vida de los sujetos, propio de un proceso de medicalización de la sociedad (Illich, 1975; Barrán, 1992; Porzecanski, 2011), es el modelo biomédico (Merhy, 2021; Castiel y Álvarez-Dardet, 2021), el cual intenta absorber y totalizar las acciones que se proponen como disruptivas y desactivadoras de lógicas funcionales y reproductivas del sistema actual, capitalista, patriarcal y colonial en términos de Breilh (2003). Este modelo de salud hegemónica se relaciona con la EF desde el discurso de la AF (Crisorio, 2015), el cual es sustentado y perpetuado por esta idea de salud.

Este modelo se expresa de diferentes formas en la experiencia de la policlínica, tanto desde los usuarios de salud como desde los profesionales que actúan en el espacio. Se perpetúa este modelo muchas veces a nivel discursivo, con la repetición de eslóganes de las prescripciones. Esto, ya que muchas veces, estas prescripciones permean al sentido común, son apropiadas por los sujetos particulares, reproduciendo y legitimando aquello que el modelo propone como correcto y saludable, reforzada por preceptos morales y de responsabilización. Ejemplo de esto es el estilo de vida saludable, en relación con la alimentación y determinadas prácticas corporales (Castiel y Álvarez-Dardet, 2021).

Sin embargo, en este modelo instituido se encuentran fugas constantemente desde las propias formas de vida de los sujetos que participan en el espacio, en tanto que dan cuenta de las limitaciones y debilidades que supone este modelo para atender la complejidad y contingencia de la salud.

Cabe mencionar que tanto lo expuesto en el apartado anterior, como lo enunciado en el presente apartado, no se presenta de forma dicotómica y separada, sino que las diferentes perspectivas confluyen, por momentos en encuentros y por momentos en desencuentros, en los diferentes espacios del EFI, construyendo el objeto (la salud) de una forma particular y anclada al territorio.

En suma, el marco institucional del servicio de salud se propone como un desafío, por las posibilidades y limitantes que se encuentran desde la política pública (SNIS) y el modelo hegemónico de salud instituido.

Notas finales

Desde el EFI se ha venido buscando problematizar de forma integral e interdisciplinaria el concepto de salud, así como el vínculo que se establece entre este y la EF, para pensar en las posibilidades de inserción de la EF en un primer nivel de atención en salud.

Para ello, no solo se ha venido reflexionando en torno a las ideas de la EF y la salud, sino las relaciones que allí se establecen con el cuerpo y las prácticas, trascendiendo

al organismo, desde lo político, dialogando para ello, con diversos actores en el proceso.

Por eso es de gran relevancia el posicionamiento teórico para llevar adelante la experiencia, el cual se plantea desde la Salud Colectiva y las Prácticas Corporales, en tanto que habilitan formas otras de pensar y de enfrentarse a determinadas situaciones y definiciones impuestas que caen linealmente representando diversos mandatos impuestos a los cuales se ha subordinado a la EF.

Sin embargo, desde esta postura, se reconoce a la EF como construcción social e histórica, como proceso cultural y como concepto que es a la vez dinámico, pero está situado.

Para ello es que los encuentros y accionares interdisciplinarios posibilitan crear encuentros donde predomine la escucha, recepción y construcción colectiva entre los sujetos, creando espacios de cuidado y atención ampliada, donde se ve a la salud como proceso.

De esta forma es que se fue abriendo la participación y articulación en territorio donde se generaron vínculos entre actores universitarios y no universitarios de forma horizontal, reconociendo las posibilidades y los vínculos, los saberes y las experiencias particulares en el contexto, posibilitando un corrimiento de aquello que aparece instituido habilitando otras posibilidades no reducidas al conocimiento científico.

Estas posibilidades no se configuran de una forma homogénea y unívoca, sino que encuentran momentos de tensión y desencuentro a partir de un modelo biomédico hegemónico que intenta absorber las representaciones y las formas de hacer en salud.

Para finalizar, más que cerrar y concluir las posibilidades y formas de pensar la EF en el primer nivel de atención, buscamos seguir abriendo a la discusión y reflexión en torno al lugar de la EF en esta área del campo de la salud.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (1998). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2017). Forma-de-vida. En *Medios sin fin. Notas sobre la política* (pp. 13-22). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- ALMEIDA FILHO, N., y SILVA PAIM, J. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. *Cuadernos Médico Sociales*, (75), 5-30.
- ARENDT, H. (2009). La esfera pública y la privada. En *La condición humana* (pp. 21-95). Buenos Aires: Paidós.
- BARRÁN, J. P. (1992). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BERTERRECHE, R., BUGLIOLI, M., ETCHEBARNE, L., JONES, J. M., y VAINER, C. (2001). Salud y enfermedad. Conceptualización y evolución histórica. Determinantes. En L. Etchebarne (Coord.), *Temas de Medicina Preventiva y Social* (pp. 35-44). Montevideo: Oficina del Libro-Fefmur.

- BIANCHI, C. (2016). Encuentros sobre interdisciplina. *Inter Disciplina*, 4(10). <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.10.57762>
- BREILH, J. (2003). Introducción. En *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad* (pp. 27-92). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- CAMPOS, G. W. (2021). *Gestión en salud: en defensa de la vida*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- CARVALHO, Y. (2001). Actividade física y saúde: onde está e quem é o «sujeito» da relação? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 9-21. Recuperado de <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/409/335>
- CARVALHO, Y. (2021, julio 21). *Clase de Yara Carvalho, «Salud Colectiva»* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JoSj9pyhUDE&t=564s>
- CARVALHO, Y., FRAGA, A., y GOMES, M. (2012). Políticas de formação em Educação Física e Saúde Coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 367-386.
- CARVALHO, Y., FREITAS, F., y MONTEIRO, M. (2013). Educação Física e Saúde: Aproximações como «Clínica Ampliada». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(3), 639-656. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1373/o>
- CARVALHO, Y., y MONTEIRO M. V. (2016). *Práticas Corporais e Clínica Ampliada*. San Pablo: Hucitec Editora.
- CASTIEL, L. D, y ÁLVAREZ-DARDET, C. (2021). *La salud persecutoria. Los límites de la responsabilidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- CRISORIO, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En E. Galak y E. Gambarotta (Eds.), *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 23-39.). Buenos Aires: Biblos.
- DUARTE NUNES, E. (2016). La salud colectiva en Brasil: analizando el proceso de institucionalización. *Salud Colectiva*, 12(3), 347-360. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562151>
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GALAK, E. (2015). El cuerpo de las prácticas corporales. En R. Crisorio y M. Giles (Coords.), *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 271-284). La Plata: Al Margen.
- GILES, M. (2008). Educación corporal: algunos problemas. *Memoria Académica. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf
- ILLICH, I. (1975). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. S. I: Barral Editores.
- ILLICH, I. (1999). *La obsesión por la salud perfecta, un factor patógeno predominante*. S. I.: s. n.
- KIPEN, E. (2022, junio 11). *EF y salud colectiva. Clase (9/06/2022)* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sowzmo89bjg&t=2s>
- LE BRETON, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MERHY, E. (2021). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. Recuperado de <http://isco.unla.edu.ar/edunla/cuadernos/catalog/book/24>
- NAVARRO, C. (2008). El estudio de las políticas públicas. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, (17), 231-255.

- PORZECANSKI, T. (2011). *Somos cuerpo: itinerarios y límites*. Montevideo: Trilce.
- RODRÍGUEZ, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 128-143. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18299>
- SILVA PAIM, J. (Ed.). (2021). *Desafíos para la salud colectiva en el siglo XXI*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.
- SUBIRATS, J., KNOEPFEL, P., LARRUE, C. y VARONNE, F. (2008). Las políticas públicas. En *Análisis y gestión de políticas públicas* (pp. 35-50). Barcelona: Ariel.
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (s. f.). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-42). Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>
- VIGNOLO, J., VACAREZZA, M., ÁLVAREZ, C. y SOSA, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Arch Med Interna*, xxxiii (1), 11-14.

Sentidos y prácticas de la Educación Médica Continua

Liz Hamui Sutton¹

Recibido: 17/04/2023; Aceptado: 11/08/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.13>

Resumen

Las innovaciones científicas en medicina requieren ser procesadas, diseminadas y trasladadas para su aplicación en el manejo de los padecimientos conocidos y emergentes. En este contexto, la actualización de los profesionales de la salud es una tarea ineludible, y la Educación Médica Continua (EMC) es uno de los dispositivos institucionalizados que cumple con este objetivo. Para cumplir con esta meta, se crean programas académicos, se modulan saberes científicos en formatos curriculares, se diseñan actividades didácticas, se implementan interacciones educativas y se evalúan con diversas modalidades para su posterior certificación. Los sujetos graduados se mantienen articulados de manera flexible y eventual por el principio epistémico de la reactualización de los saberes científicos e incorporan nuevos referentes teóricos y metodológicos alrededor de las ciencias básicas, el razonamiento clínico y los estudios socio-médicos y humanísticos susceptibles de ser trasladados a la práctica. En este trabajo se describen las prácticas médicas comunes que involucran a la extensión universitaria, así como los intereses y las relaciones que juegan en el campo de la EMC. Posteriormente se presenta el caso de la Subdivisión de Graduados y Educación Continua (SGEC) que ejemplifica los procesos de gestión y regulación de contenidos en los programas, las modalidades de implementación, la evaluación y la certificación por medio de la administración de constancias y acreditaciones con el aval institucional. En el último apartado se aborda el tema relativo a las limitaciones actuales de la EMC, las transformaciones deseables y los desafíos que obligan a reflexionar en torno al sentido y el *por venir* de la EMC en la presente coyuntura pospandémica y en los horizontes utópicos de la educación médica.

Palabras clave: Educación Médica Continua, Desarrollo Profesional del Médico, organización de cursos, médicos graduados, transmisión de conocimientos científicos

1
Doctora en Ciencias Sociales. Académica de la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. México. lizhamui@gmail.com

Resumo

As inovações científicas na medicina precisam ser processadas, disseminadas e transferidas para sua aplicação no manejo de condições conhecidas e emergentes. Nesse contexto, a atualização dos profissionais de saúde é tarefa incontornável, sendo a Educação Médica Continuada (EMC) um dos dispositivos institucionalizados que atende a esse objetivo. Para cumprir este objetivo, criam-se programas acadêmicos, modula-se o conhecimento científico em formatos curriculares, concebem-se atividades didáticas, implementam-se interações educativas e avaliam-se com diversas modalidades para a sua posterior certificação. As disciplinas graduadas permanecem articuladas de forma flexível e eventual pelo princípio epistêmico da atualização do conhecimento científico e incorporam novos referenciais teóricos e metodológicos em torno das ciências básicas, raciocínio clínico e estudos sócio-médicos e humanísticos passíveis de serem transferidos para a prática. Este artigo descreve as práticas médicas comuns que envolvem a EMC, bem como os interesses e relacionamentos que ocorrem no campo da EMC. Posteriormente, é apresentado o caso do SGEC, que exemplifica os processos de gestão e regulação de conteúdos nos programas, as modalidades de implantação, avaliação e certificação por meio da administração de cadastros e credenciamentos com aval institucional. A última seção aborda o tema relacionado às limitações atuais do EMC, as transformações desejáveis e os desafios que nos obrigam a refletir sobre o significado e o futuro do EMC na atual situação pós-pandêmica e nos horizontes utópicos da medicina. Educação.

Palavras chave: Educação Médica Continuada, Aperfeiçoamento Profissional do Médico, organização de cursos, formação de médicos

Introducción

Uno de los supuestos de la profesión médica en México, América Latina y el mundo, se refiere a que la formación educativa no termina cuando se egresa de los programas curriculares o planes de estudio tanto en pregrado como en posgrado. Existe la convicción fuertemente arraigada de que la actualización —de conocimientos, habilidades, tecnologías y recursos diagnóstico-terapéuticos— es de por vida, pues la velocidad acelerada con que se renuevan los saberes en el dominio de la medicina obliga a los profesionales de la salud a prepararse continuamente para aplicar las innovaciones en la atención a los pacientes. Sobre este principio se fundamenta el sentido de la Educación Médica Continua (EMC) (Margolis, 2013). Davis y colaboradores la definen como «todas las actividades educativas que sirven para mantener, desarrollar o incrementar conocimientos, habilidades, el desempeño profesional y las relaciones que un médico usa para proveer servicios para pacientes, el público o la profesión» (Davis *et al.*, 2009, p. 9).

En este contexto, algunas de las cuestiones que emergen, se refieren a ¿cuáles son los paradigmas ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos en los que se basa

la EMC?, ¿cuál ha sido el proceso de institucionalización por el que ha transitado la EMC en México?, ¿cuáles son las modalidades tradicionales y las prácticas acostumbradas de los médicos con respecto a su formación continua?, ¿qué intereses confluyen en las actividades de la EMC?, ¿cómo se organizan los departamentos dedicados a la EMC?, ¿cómo se perfila a futuro la EMC, cuáles son sus limitaciones y desafíos?, entre otras preguntas.

Para responder a estas y otras interrogantes, se hará uso de la caja de herramientas teóricas y metodológicas que propone APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina) pues nos permiten analizar las prácticas educativas, los contextos sociohistóricos, así como las condiciones simbólico-materiales en que tiene lugar la experiencia de los sujetos involucrados en la EMC. El objetivo de este artículo se centra en describir y analizar la construcción de sentido, la dinámica de la EMC y el lugar que ocupa la Subdivisión de Graduados y Educación Continua (SGEC) de la División de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También se propone situar los retos que enfrenta como vehículo de la extensión universitaria para promover la transferencia de conocimientos y el desarrollo científico y cultural en el campo de la salud.

La EMC ha pasado por procesos de institucionalización guiados por la necesidad de actualización de las competencias y la certificación que avale los conocimientos de los profesionales (Davis *et al.*, 2009). Los dispositivos organizacionales que regulan y operan estratégicamente en el espacio educativo van delineando las trayectorias académicas de los sujetos que se relacionan en el campo y van acopiando capitales para jugar en diferentes arenas del sistema de salud: la clínica, la administrativa, la política, la económica, entre otras. En el entramado social se posicionan a los sujetos que actúan, reaccionan, proponen, se oponen o permanecen indiferentes. Los diversos momentos se concatenan creando tramas de significados que se articulan y se tensan en la dinámica del entramado de las experiencias personales y colectivas. Dichas prácticas que se sedimentan en la institución en forma de tradiciones, costumbres, preferencias, valores y creencias, representan un *ethos* que los individuos se apropian, interpretan, transmiten, reelaboran (Gómez Sollano y Corenstein, 2017). Se trata de representaciones sociales que sustentan la cultura organizacional que se plasma en el clima laboral o escolar donde suceden los procesos educativos y las experiencias formativas de los educandos.

En estas redes de significación emerge lo alternativo que irrumpe en el escenario específico y modifica las visiones, las metas y lo esperado. La incertidumbre se hace presente y las respuestas aparecen como inéditas en coyunturas específicas. Las relaciones reticulares de lo hegemónico se dislocan y emergen reconfiguraciones alternativas que cierran y abren posibilidades con nuevas lógicas en contextos sociohistóricos diversos (Gómez Sollano, Hamui Sutton y Corenstein, 2013). La EMC no ha sido ajena a estos cambios que ponen en entredicho lo que parecía incuestionable y motivan ajustes en las matrices epistemológicas y metodológicas conocidas. Por

ejemplo, la distancia social en la pandemia obligó a repensar el sentido de los saberes, las estrategias didácticas y las modalidades de evaluación hasta entonces practicadas.

La EMC se inscribe en la propuesta de la educación integral confiable en el sentido de que busca el desarrollo del ser completo desde el punto de vista intelectual, profesional, físico, afectivo, social, moral, espiritual, etc., de ahí la diversidad de sus cursos curriculares. A partir del concepto de integralidad, entendido como el interjuego de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes, la EMC reúne características que conjuntan las prácticas profesionales y relaciones pedagógicas que permiten recrear el campo social.

Aunque el formato de la EMC no se alinea con los Espacios de Formación Integral (EFI) de «sensibilización» o «profundización» que propone la Universidad de la República de Uruguay, explicados por Sandra Fraga (2015) en su tesis, si constituye una modalidad alternativa de extensión universitaria que se vincula estrechamente con los individuos de diversas disciplinas y con las organizaciones que son parte de las comunidades profesionales en el ámbito de la salud. La EMC no solo está dirigida a los docentes y la transformación de sus estrategias educativas, sino a los médicos, enfermeras, nutriólogas, psicólogas, etc., que requieren renovar diversos saberes, conocer nuevos abordajes temáticos y descubrir paradigmas teórico-metodológicos relativos a las problemáticas colectivas e intersubjetivas que enfrentan en sus prácticas profesionales para enriquecer la acción.

El artículo no presenta los hallazgos de un proyecto de investigación empírico, por lo que su estructura tampoco responde al formato común de método, resultados y discusión. Se trata de un acercamiento descriptivo al diseño organizacional y funcionamiento de la EMC en un espacio universitario singular que permite reflexionar en torno a las variadas modalidades y alternativas en que se configura la extensión universitaria. De ahí que para responder a las preguntas antes planteadas en los siguientes apartados se describen las prácticas médicas comunes que involucran a la EMC, así como los intereses y las relaciones de poder que juegan en el campo de la extensión universitaria. Posteriormente se presenta el caso de la SGEC que ejemplifica los procesos de gestión y regulación de contenidos en los programas curriculares, las modalidades de implementación, la evaluación y la certificación por medio de la administración de constancias y acreditaciones con el sello institucional. En el último apartado se aborda el tema relativo a las limitaciones actuales de la EMC, las transformaciones necesarias y los desafíos que obligan a reflexionar en torno al sentido y el *por venir* de la educación continua en la presente coyuntura y en los horizontes utópicos.

Contextos y prácticas de la Educación Médica Continua

La EMC se sitúa en un espacio liminar entre el saber y la práctica. A diferencia de las licenciaturas y los posgrados estructurados en tiempo y forma, la EMC funciona en esquemas prolongados, abiertos, voluntarios y diversos durante la trayectoria médica

profesional de los egresados. Los espacios de interacción de la EMC se inscriben en el marco de las instituciones sanitarias, principalmente los hospitales escuela que cuentan con la infraestructura y el personal, en las aulas y los ambientes clínicos, en el ámbito universitario cuando se trata de cursos teóricos o laboratorios de simulación de procedimientos, y en la última década en contextos virtuales en los cuales se integran comunidades de aprendizaje sobre determinadas temáticas.

Los supuestos epistemológicos de la EMC son los mismos que los de las ciencias biomédicas. Basados en el método científico, buscan sustentar los conocimientos en lo demostrable, en las evidencias que tras la investigación experimental pueden sustentar la veracidad de los postulados. Fundamentados en el paradigma positivista, los axiomas biomédicos tienen además una vertiente pragmática puesto que, en la mayoría de los casos, los saberes de las ciencias básicas se aplican en la clínica y modifican la historia natural de las enfermedades, así como la historia de vida de los individuos y las colectividades.

A pesar de la sedimentación de los profusos conocimientos médicos, el gran dinamismo de la investigación biológica, molecular, genética, clínica, bioética y con la irrupción de las tecnologías digitales de las últimas cuatro décadas, se han potenciado las indagaciones sobre aspectos fisiológicos, patológicos y farmacológicos impensables en otras épocas. El avance en el conocimiento requiere ser procesado, diseminado y trasladado para su aplicación en el manejo de los padecimientos conocidos y emergentes. En este contexto, la actualización de los profesionales de la salud es una tarea ineludible, y la EMC es uno de los dispositivos institucionalizados que cumple con este objetivo. De esta manera, el sentido de la EMC está en la actualización constante del conocimiento biomédico para lo cual se crean programas académicos, se modulan saberes científicos en formatos curriculares, se diseñan actividades didácticas, se implementan interacciones educativas y se evalúan con diversas modalidades para su posterior certificación (Valcárcel Izquierdo, Suárez Cabrera, López Espinosa, Pérez Bada, 2019). Los sujetos graduados se mantienen articulados de manera flexible y eventual por el principio epistémico de la reactualización de los saberes científicos, que incorporan nuevos referentes teóricos y metodológicos alrededor de las ciencias básicas, el razonamiento clínico y los estudios sociomédicos y humanísticos.

A nivel nacional e internacional, algunas de las prácticas comunes de la EMC se relacionan con la realización de jornadas temáticas para personal de salud adscrito en los hospitales, o congresos de la especialidad que organizan las asociaciones médicas dentro y fuera del país. Aún ahora, en dichos eventos presenciales o virtuales, domina el formato tradicional centrado en un programa de temas asignados cuyos ponentes ofrecen conferencias frontales. Los médicos asisten a dichos eventos por varios motivos, primero por el genuino interés de aprender nuevos contenidos (Pérez Calvo y Casademont, 2022), en segundo lugar, por el certificado o diploma como ponente o asistente que tiene valor en su recertificación por el consejo de la especialidad. En tercer lugar, porque es la ocasión para refrendar relaciones entre pares en el

campo de su especialización. Existen otras razones como el turismo académico o la oportunidad de conocer los últimos productos terapéuticos y dispositivos tecnológicos que ofrecen las industrias farmacéuticas que exponen en los estands adyacentes a los recintos donde se realizan los eventos. Por lo general, los médicos contratados en las instituciones públicas y privadas de salud solicitan permisos con anticipación para asistir a los congresos y en la mayoría de los casos se les otorgan, lo que muestra la valoración de la EMC en el sistema de salud.

Además de los congresos, muchos de los cursos que se programan durante el año en los hospitales, derivan de los acuerdos entre los jefes de enseñanza o departamentos encargados de la educación con los diversos jefes de los servicios clínicos. Los contenidos de los programas y los formatos para su impartición no siempre son claros, por lo que es común que las propuestas carezcan de una visión a mediano y largo plazo. En ocasiones, la planificación no está basada en la evaluación formal de necesidades de los participantes (Thomas, Kern, Hughes y Chen, 2016), más bien privilegia el prestigio y la disponibilidad de los profesores ponentes que disertan sobre sus áreas de investigación. Por lo general, los organizadores de eventos académicos de EMC (congresos, cursos, sesiones académicas, etc.) asumen la responsabilidad de «saber» cuáles son los «saberes» con los que deben contar los asistentes y lo plasman en los programas académicos. El éxito de los eventos se mide a partir del número de los asistentes registrados, las encuestas de satisfacción, o los ingresos financieros logrados por el cobro de inscripciones o por las aportaciones de las industrias farmacéuticas que pagan por los estands instalados en las salas de exposiciones, más que en la evaluación de los aprendizajes susceptibles de ser trasladados a la atención médica. A esto habría que agregar que los médicos inscritos a veces no asisten a las actividades de EMC, si el evento tiene lugar en el hospital no siempre llegan por el exceso de trabajo, si es en algún centro de convenciones u hotel fuera de su ciudad, es frecuente que prefieran pasear en vez de quedarse a las conferencias, aunque al final pasen a recoger su constancia.

Como refieren los doctores Sánchez Mendiola y Torruco García (2015),

... todo el modelo se ha convertido en una distorsión del objetivo original de la EMC, que era mantener actualizados a los médicos y proteger a los pacientes de profesionales obsoletos, (la EMC se ha orientado) hacia un modelo comercial y político en el que las prioridades son las ganancias financieras y de favores entre las sociedades médicas y la industria (farmacéutica o tecnológica).

Estas prácticas obligan a replantear el sentido del EMC, así como el papel que cada uno de los componentes tiene en la puesta en escena de los congresos, cursos e incluso de las publicaciones que también juegan un papel en la EMC (Ramiro y Cruz-A, 2017). Como explican Mitchell *et al.* (2023), el paisaje debe cambiar y reorientarse a evaluar las consecuencias de las intervenciones de actualización en la práctica médica. Los organizadores debieran asegurar la calidad académica de los eventos, los profesores ser sensibles, mediante el diálogo a las necesidades educativas de la audiencia

y los participantes estar dispuestos a cambiar las actitudes para realmente aprender y trasladar los contenidos a su práctica médica.

El caso de la Subdivisión de Graduados y Educación Continua de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México

En contraste con los programas académicos acotados de los congresos, las entidades universitarias dedicadas a la EMC idealmente tienen formatos más flexibles y diversos que se adaptan a la oferta y demanda de las necesidades educativas de los usuarios. En este apartado se presenta el caso de la SGEC y las modalidades organizacionales que propone para cumplir con sus objetivos. La información sobre la SGEC fue reunida por medio de diversas fuentes documentales impresas y digitales: una parte de ella constituye material secundario y se obtuvo de los textos inéditos proporcionados por el Dr. Julio Cacho Salazar, jefe de la Subdivisión de Graduados y Educación Continua de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. El contenido de los escritos alude a la historia de la EMC en la Facultad de Medicina, así como a la estructura de la SGEC y su funcionamiento. En dichos documentos se definen términos comúnmente usados, se presentan los modelos educativos y se describen las modalidades de certificación. Además se navegó por la página web de la SGEC (www.sidep.fmposgrado.unam.mx:8080/EducacionContinua/) para acceder a la información que contiene y a los objetivos institucionales, con el fin de analizar las particularidades que adquiere la extensión universitaria en el área de la salud.

Según las fuentes consultadas, la SGEC «ofrece actividades de actualización y capacitación para el desarrollo profesional, con el respaldo de la universidad más grande e importante de Iberoamérica». Sus objetivos son dos: planear, desarrollar, organizar y evaluar programas académicos de Educación Continua y desarrollo profesional, y generar ingresos extraordinarios a la Facultad de Medicina de la UNAM. Entre sus actividades están la programación, gestión, vinculación, registro y certificación de las propuestas académicas y de educación científica para actualizar, seguir formando a los graduados, así como lograr el desarrollo profesional y técnico del equipo de salud y de la población en general. Desde su creación en la década de los setenta hasta este mismo año, se han establecido dispositivos institucionales, lineamientos académicos, técnicos y administrativos para regular la EMC.

Los mecanismos de gestión incluyen la delimitación clara de categorías educativas con sus créditos correspondientes que son contabilizados según las convenciones globales para acreditar actividades de EMC. La Facultad de Medicina de la UNAM otorga un crédito con homologación internacional por cada ocho horas del evento

académico en cualquiera de las modalidades: presencial, a distancia o mixto. Las categorías que aplican a la EMC y sus características se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de la EMC en la SGEC

Tipo de actividad	Descripción
Diplomados	Duran entre 120 y 2000 horas y comúnmente son presenciales. Están orientados para adquirir competencias, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de carácter técnico-científico. El perfil de ingreso requiere ser técnico o profesional titulado del área de la salud. Pueden ser continuos o discontinuos por módulo.
Diplomados para especialistas	Son programas que duran uno o dos años en la modalidad presencial y son teórico-prácticos. El perfil de ingreso indica que están dirigidos a los médicos especialistas o técnico especialista y se imparten en instituciones de salud de tercer nivel de atención. Considera la estrategia educativa de la tutoría en un área de conocimiento médico.
Cursos avanzados	Son actividades para aquellas personas que ya realizaron el curso de inducción o cumplen con el perfil de ingreso especificado. Tienen una duración de 40 a 160 horas, pueden ser teóricas, prácticas o mixtas. Son dirigidos a personal técnico o profesional.
Cursos de acreditación	Tienen duración de 20 a 40 horas, pueden ser presenciales, semi-presenciales o mixtos. Se requiere cumplir con el perfil de ingreso, el cual puede ser mínimo para los casos de los cursos de educación para la salud.
Congresos y cursos precongresos	Tienen una duración de 6 a 30 horas, requiere cumplir con un perfil de ingreso específico y predominantemente son presenciales.
Jornadas, sesiones académicas y simposios	Están dirigidas a grupos de salud, personal docente o a población en general. Duran de una a 20 horas, su objetivo es la actualización, la discusión en foros, talleres de difusión científica y cultural de educación para la salud.

Fuente: <http://www.sidep.fmposgrado.unam.mx:8080/EducacionContinua/>

De las más de quinientas actividades anuales ofertadas por la SGEC en cualquiera de los tipos antes expuestos, la mayoría son cursadas por personal de salud, seguidos de médicos especialistas, médicos generales y el público en general. Periódicamente la Facultad de Medicina realiza encuestas para la detección de necesidades de educación continua, tanto a nivel personal como institucional y de la sociedad en general. La intención es alinear los intereses de los potenciales usuarios con la oferta académica de la SGEC.

Las actividades de la entidad pueden ser cerradas, esto es únicamente para un grupo preseleccionado o convocado, o abiertas, siempre y cuando cumplan el perfil académico. Otras son semicerradas cuando es para un grupo específico, pero se aceptan participantes de otros grupos, y otras más están dirigidas al público en general, entre ellas los MOOC (acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses), a estos últimos no se les asignan créditos universitarios.

Por sus contenidos temáticos, la clasificación de las actividades se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de actividades por contenidos temáticos

Contenidos temáticos	Áreas de conocimiento
Ciencias Básicas	Morfología, Fisiología, Bioquímica, Farmacología, Inmunología, Microbiología y Biología Celular y Molecular.
Ciencias Clínicas	Propedéutica, clínica, Quirúrgica, Medicina Interna, Ginecología y Obstetricia, Pediatría, Cirugía y en 60 especialidades Clínic – Quirúrgicas no troncales. Diagnóstico Clínico. Terapia y Rehabilitación en 12 ramas o especialidades.
Socio Médicas	Dirección y Administración de Servicios de Salud, Epidemiología, Salud Pública, Economía de la Salud, Sociología, Historia de la Medicina, Antropología, Informática Médica, Ciencias de la Complejidad.
Valorativas	Ética, Ciencias de la Conducta, Filosofía, Derechos Humanos, Conflicto Médico, Tanatología.
Educativas	Capacitación Docente, Planeación, Organización y Evaluación Educativa, Modelos y Didáctica Educativa.
Investigación	Inducción a la investigación, elaboración de tesis, evaluación de protocolos y tesis. Regulación y Protección Sanitaria, atención de emergencias, urgencias y desastres sanitarios, atención prehospitalaria, terrorismo biológico, seguridad del paciente y de los servicios de salud, insumos para la salud, regulación sanitaria nacional e internacional que incluye el comercio, importación y exportación de bienes y servicios, medicamentos, alimentos, productos aditivos y conservadores de alimentos, nutrientes, plaguicidas, equipamiento y reactivos.

Fuente: Elaboración propia a partir del *Catálogo por Fecha 2023* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2023).

La mayoría de las solicitudes de inscripción a actividades de educación continua se generan en dos grandes grupos, el primero a título personal por su interés en la actualización, para ampliar sus conocimientos, para sustituir antiguos conocimientos, para compensar la curva del olvido, para adquirir nuevas habilidades, destrezas y competencias, para mejorar la calificación curricular académica y laboral, así como

en ocasiones una retabulación. Cada vez con mayor frecuencia los usuarios y la misma sociedad exige que el médico este actualizado y así logre su permanente certificación profesional.

El otro grupo que produce demanda de actividades de educación continua, son las instituciones empleadoras del sistema de salud y de educación debido a las prioridades que se identifican de necesidades de educación continua, o bien empresas que desean dar a conocer nuevos equipamientos, tecnología o materiales. El tercer grupo lo representa la población general que desean elevar su nivel educativo en el campo de la salud.

Para el registro de las actividades, se cuenta con una batería de formatos académicos y administrativos que incluyen: el nombre de la actividad, área académica, disciplina, especialidad, modalidad educativa, objetivo, perfil del docente, perfil del alumno, requisitos y documentos de inscripción a la UNAM, temario, modelo educativo, modalidad presencial, a distancia o mixta, diseño curricular, bibliografía, apoyos técnico-académicos, habilidades, destrezas o competencias a adquirir, expresiones nosológicas de los pacientes o de los simuladores que participan, duración supervisión, evaluación y en su caso tesina, examen o evaluaciones para acreditar el evento académico y tipo de constancias según créditos. Además, se debe especificar el costo de la actividad, el plan de pagos y la remuneración de los profesores por horas impartidas.

Como se mencionó antes, la recaudación de ingresos extraordinarios para la Facultad de Medicina y el patronato de la UNAM es uno de los objetivos de la SGED. Esto se logra por medio del cobro de cuotas a los participantes y a las instituciones que solicitan el aval de sus cursos para plasmar el sello de la UNAM. La responsabilidad de la SGED es asegurar la calidad académica de las actividades y no enfocarse prioritariamente en los recursos, pues se podría incurrir en conflicto de interés (Sociedad Europea de Cardiología, 2019). Con respecto a las actividades que organiza la entidad, estas son financiadas con las cuotas de inscripción que pagan los alumnos a la UNAM. También se obtienen ingresos por patrocinio de fundaciones o empresas, y en otras, con el presupuesto ordinario de la Facultad de Medicina. Los recursos obtenidos se utilizan para el pago de profesores y personal técnico administrativo, materiales de consumo, instalaciones, equipamiento, material biológico, publicidad y material didáctico, entre otros.

La SGED cuenta con indicadores y estándares para evaluar la calidad, la protección de los pacientes, la cobertura y el aprendizaje e incluye la evaluación docente, código de ética y conducta, la evaluación del contenido científico y tecnológico, del programa académico y su cumplimiento. La organización de las actividades de educación continua es accesible y oportuna debido a la flexibilidad de la normatividad, bajo costo y rapidez en su instrumentación. Además, la subdivisión tiene redes interinstitucionales que la vinculan con organizaciones nacionales e internacionales para la organización y accesibilidad vía electrónica al disponer de equipos y tecnología de fácil acceso.

Conclusiones. Repensar la Educación Médica Continua, la reconfiguración de significados y los horizontes educativos por venir

En este apartado es pertinente recuperar la última pregunta formulada al inicio de este artículo sobre ¿cómo se perfila a futuro la EMC, ¿cuáles son sus limitaciones y desafíos? No cabe duda de que la EMC ha transitado por un prolongado camino de institucionalización y se ha posicionado legítimamente en el imaginario profesional de los médicos. A pesar de los intereses económicos y políticos involucrados, como los de las industrias farmacéuticas y tecnológicas (McMahon, 2018), los de las asociaciones médicas, las instituciones de salud y e incluso las universidades, la EMC ha tenido como meta vigilar la calidad académica de los contenidos de sus actividades (Cervero y Gaines, 2014).

Aún hay mucho por hacer con respecto a la EMC, sobre todo en el ámbito de lo educativo, la investigación en educación médica ha cuestionado muchas de las prácticas tradicionales y las estrategias andragógicas aún vigentes en la implementación de los programas, específicamente en la didáctica y la evaluación. Otra de las preocupaciones se refiere a la manera en que los conocimientos y las habilidades adquiridos en dichas actividades se trasladan a la práctica médica y se reflejan en el mejoramiento de la salud de los pacientes (Vestergaard, Bjerre-Christensen, Morcke y Risor, 2023), es decir, se convierten en saberes socialmente productivos. Esto implica ir más allá de la gestión de cursos y diplomados, para situarse en el ámbito de la práctica médica y la investigación educativa, esto es, la posibilidad de elaborar protocolos cuantitativos y cualitativos que den cuenta de la aplicación de los saberes adquiridos en la EMC.

La intención sería recuperar el sentido original de la EMC que busca la formación ordenada y extensiva del profesional de la salud a lo largo de su trayectoria profesional. El término «Desarrollo Profesional Continuo» (DPC) propuesto por Davis, Barnes y Fox (2003), pretende ampliar el espectro de la EMC, e incluye el desarrollo personal, la incorporación explícita de modelos y métodos educativos, el aprendizaje autodirigido y la práctica reflexiva. El modelo DPC se define como «el proceso por el cual los profesionales de la salud se mantienen actualizados para cumplir las necesidades de los pacientes, de los servicios de salud y de su propio desarrollo profesional» (Peck, McCall, McLaren y Rotem, 2000). Es decir, el DPC incluye también otros temas no directamente médicos, como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación, liderazgo y cambio organizacional, ética y profesionalismo, condiciones sociohistóricas de la atención a la salud, así como el manejo de recursos y tecnologías de la información (Sánchez Mendiola y Torruco García, 2015). La incorporación de estos aspectos confiere profundidad y variedad a los contenidos relevantes en la formación del graduado, amplía el espectro de los componentes que se integran en la DPC y diversifica los escenarios donde sucede el acto educativo. Lo anterior coloca

al educando en el centro y a su aprendizaje como objetivo primordial, y le da a este último la responsabilidad de su propia formación a lo largo de su vida profesional para mejorar su práctica médica (Bennett *et al.*, 2000). Las actividades en los cursos y diplomados podrían tomar en cuenta vías diversas para la detección de necesidades de los graduados, actividades educativas secuenciales e interdisciplinarias, además de propiciar experiencias educativas con interacciones entre los médicos participantes donde sea posible practicar los conocimientos adquiridos.

En este sentido, la pregunta que emerge se refiere a qué tan eficientes son los congresos y jornadas hospitalarias para modificar los comportamientos de los médicos en la atención médica que se puedan ver reflejados en la salud de los pacientes (Mazmanian y Davis, 2002). La EMC debiera estar enfocada en el médico practicante y el mejoramiento de sus competencias, más que en las temáticas que domina el profesor o en su prestigio (Davis, Barnes y Fox, 2003). Las actividades en los cursos y diplomados podrían tomar en cuenta vías diversas para la detección de necesidades de los graduados, actividades educativas secuenciales e interdisciplinarias, así como propiciar interacciones entre los médicos donde sea posible poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Se han documentado aspectos positivos de la EMC que abonan al DPC, Kushnir, Cohen y Kitai (2000) mencionan tres razones principales que producen satisfacción en el médico educando: el entrenamiento y el aprendizaje aumentan la percepción de autoeficacia, la confianza en las propias habilidades para realizar un trabajo disminuye el estrés, y la introducción de nuevos elementos en el trabajo cotidiano por medio de conocimientos novedosos, la mejoría de habilidades y el cambio en actitudes, disminuyen el aburrimiento provocado por las rutinas y labores repetitivas. La EMC y DPC pueden contribuir a disminuir el aislamiento profesional que se asocia con la falta de oportunidades de superación personal, la percepción de falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo, la carencia de competencias digitales y equipos tecnológicos, así como factores motivacionales y emocionales que también influyen en vincularse con la EMC (Reis, Faria, Serra y Xavier, 2002). No obstante, se requieren más investigaciones para documentar el efecto de la EMC y DPC en la práctica médica y posteriormente en la salud de los pacientes, es decir, orientada a resultados y desenlaces.

Para la evaluación de las actividades de EMC, se puede ocupar el modelo de Moore, Green y Gallis (2009) adaptado que considera 7 niveles según los resultados de aprendizaje, de lo más fácil a lo más difícil: 1) participación, 2) satisfacción, 3) aprendizaje de conocimientos declarativos y procedimentales, 4) competencias adquiridas, 5) desempeño, 6) salud del paciente, 7) salud de la comunidad. Cada nivel tiene su descripción y las fuentes para la obtención de los datos objetivos y subjetivos (Sánchez Mendiola, Torruco García, 2015). A pesar de la dificultad de evaluar los últimos niveles, el esquema aporta una guía que apunta a las metas educativas profesionalizantes que articulan la teoría y la práctica, la enseñanza con el aprendizaje, la trayectoria con la configuración identitaria del médico.

Las instancias de organización y gestión, así como los organismos que acreditan institucionalmente la EMC, como la SGEC, tienen la tarea de supervisar y evaluar las actividades de EMC para asegurar su alto nivel académico, cuidando siempre los posibles conflictos de interés con las industrias farmacéuticas y tecnológicas. Las facultades y hospitales pueden propiciar acuerdos para que los médicos graduados tengan la oportunidad de participar en las actividades de EMC con valor curricular o en la certificación profesional de su especialidad, lo que los motiva e incentiva a participar en actividades de EMC.

Hay grandes oportunidades y desafíos en el *por venir* de la EMC y el DPC. Las transformaciones educativas que se han vivido, sobre todo durante y después de la pandemia por covid-19, han replanteado los modelos educativos, los formatos de translación de saberes, las relaciones entre alumnado y profesorado, las modalidades de interacción, los recursos tecnológicos disponibles, así como los alcances y limitaciones de los aprendizajes. Dichos cambios reconfiguran los significados de la formación profesional y los horizontes utópicos hacia escenarios más abiertos, diversos y equitativos, donde las voces de los participantes se escuchen y sus nuevos saberes incidan en sus prácticas médicas y en el bienestar de las personas que cuidan. El reto está en ampliar las perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, y pasar de lo inductivo a lo deductivo y viceversa, para encontrar alternativas que enriquezcan los sentidos de la EMC. Hay aún mucho por recorrer e imaginar.

Referencias bibliográficas

- BENNETT, N. L., DAVIS, D. A., EASTERLING, W. E., FRIEDMANN, P., GREEN, J. S., KOEPPEN, B. M.,... H. S. WAXMAN (2000). Continuing medical education: a new visión of the professional development of physicians. *Acad Med*, 75(12), 1167-1172. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11112712/>
- CERVERO, R. M., y GAINES, J. K. (2014). Effectiveness of Continuing Medical Education: Updated Synthesis of Systematic Reviews. Recuperado de https://www.accme.org/sites/default/files/652_20141104_Effectiveness_of_Continuing_Medical_Education_Cervero_and_Gaines.pdf
- DAVIS, D. A., BARNES, B. E., y FOX, R. (2003). *The continuing professional development of physicians. From research to practice*. Chicago: American Medical Association.
- DAVIS, D., BORDAGE, G., MOORES, L. K., BENNETT, N., MARINOPOULOS, S. S., y MAZMANIAN, P. E. (2009). The science of continuing medical education: terms, tools, and gaps: effectiveness of continuing medical education. *Chest Journal*, 135(3), 8-16. Recuperado de [https://journal.chestnet.org/article/S0012-3692\(09\)60169-0/fulltext](https://journal.chestnet.org/article/S0012-3692(09)60169-0/fulltext)
- FRAGA, S (2015). *En clave de integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria* (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Área Social y Artística-Consejo de Formación en Educación-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de [tesis_s_fraga_2017.pdf](#)
- GÓMEZ SOLLANO, M., y CORENSTEIN, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Newton.

- GÓMEZ SOLLANO, M., HAMUI SUTTON, L., y CORENSTEIN, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein (Coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas Alternativas* (pp. 33-65). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- KUSHNIR, T., COHEN, A. H., y KITAI, E. (2000). Continuing medical education and primary physicians' job stress, burnout and dissatisfaction. *Med Educ*, 34(6), 430-436. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10792682/>
- MARGOLIS, A. (2013). Trends in online continuing medical education. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 50-54. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572013000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- MAZMANIAN, P. E., y DAVIS, D. A. (2002). Continuing medical education and the physician as Lerner: guide to the evidence. *JAMA*, 288(9), 1057-1060. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12204068/>
- MCMAHON, G. (2018). Transparency in continuing medical education. *The Lancet*, 391(10137), 2323-2324. Recuperado de [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(18\)30788-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(18)30788-8/fulltext)
- MITCHELL, S., PHANEUF, J. C., ASTEFANELI, S. M., GUTTORMSEN, S., WOLFE, A., DE GROOT, E., y SEHLBACH, C. (2023). A Changing Landscape for Lifelong Learning in Health Globally. *Journal of CME*, 12 (1). Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36969486/>
- MOORE, D. E., GREEN, J. S., y GALLIS, H. A. (2009). Achieving desired results and improved outcomes: integrating planning and assessment throughout learning activities. *J Contin Educ Health Prof*, 29(1), 1-15. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19288562/>
- PECK, C., MCCALL, M., MCLAREN, B., y ROTEM, T. (2000). Continuing medical education and continuing professional development: international comparisons. *BMJ*, 320(7232), 432-435. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10669451/>
- PÉREZ CALVO, J. I., y CASADEMONT, J. (2022). Continuing medical education. An opportunity to continue improving. *Medicina Clínica*, 159(1), 31-32. Recuperado de <https://europepmc.org/article/MED/35636993>
- RAMIRO, H. M., y CRUZ-A J. E. (2017). The Journals role in continuing medical education. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 55(1), 4-5. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28092236/>
- REIS, T., FARIA, I., SERRA, H., y XAVIER, M. (2002). Barriers and facilitators to implementing a continuing medical education intervention in a primary health care setting. *BMC Health Serv Res*, 22(1), 638. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35562695/>
- SÁNCHEZ MENDIOLA, M., y TORRUCO GARCÍA, U. (2015). Educación médica continua y desarrollo profesional continuo. En M. Sánchez Mendiola, A. Lifshitz Guinzberg, P. Vilar Puig, A. Martínez González, M. E. Varela Ruiz y E. Graue Wiechers (Eds.), *Educación médica. Teoría y práctica* (pp. 379-386). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SOCIEDAD EUROPEA DE CARDIOLOGÍA (2019). The future of continuing medical education: the roles of medical professional societies and the health care industry. *European Heart Journal*, 40(21), 1720-1727. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29506125/>
- THOMAS, P. A., KERN, D. E., HUGHES, M. T., y CHEN, B. Y. (2016). *Curriculum Development for Medical Education: A Six-Step Approach* (3.ª ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press. Recuperado de <https://jhu.pure.elsevier.com/en/publications/curriculum-development-for-medical-education-a-six-step-approach>
- VALCÁRCEL IZQUIERDO, N., SUÁREZ CABRERA, A., LÓPEZ ESPINOSA, G. J., y PÉREZ BADA, E. (2019). La formación permanente y continuada: principio de la educación médica. *Edumecentro*, 11 (4), 258-265. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742019000400258

- VESTERGAARD, S. K., BJERRE-CHRISTENSEN, U., MORCKE, A. M., y RISOR, T. (2023). Surrendering to the Process: Innovation in Developing CPD for General Practice. *Journal of CME*, 12(1). Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36969490/>
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2023). *Catálogo por fecha 2023*. Ciudad de México: Subdivisión de Graduados y Educación Continua, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://educacioncontinua.fmposgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2023/02/Feb-01.pdf>

Educación superior en territorios rurales en Bolivia: el programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés

Educação superior em territórios rurais na Bolívia: o programa de gestão sócio-cultural comunitária da universidade maior de San Andrés

Weimar Giovanni Iño Daza¹

Recibido: 4/4/2023; aceptado: 7/7/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.14>

Resumen

La educación superior universitaria en territorios rurales se ha ido expandiendo en las últimas décadas con distintos programas de formación, como lo sucedido en el caso boliviano: la desconcentración universitaria. En ese sentido, se requiere describir las políticas de acceso, cobertura y disponibilidad, así como las experiencias implementadas a favor de las poblaciones rurales, tal como ocurrió en la Universidad Mayor de San Andrés. Se recurrió al método hermenéutico para la comprensión e interpretación de los significados de los textos. La información se recopiló mediante la revisión y análisis documental y bibliográfico, en conjunto con entrevistas grupales a estudiantes del programa de formación universitaria. El artículo inicia con la descripción del proceso metodológico, del Programa de Desconcentración Universitaria y del análisis y explicación de la experiencia del técnico superior Gestión Socio-Cultural Comunitaria desde sus orígenes, sus principios pedagógicos curriculares, el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural, la identidad cultural como base de la formación, el desarrollo local desde la revalorización de saberes ancestrales, la modalidad semipresencial y el camino recorrido a pesar de los obstáculos como la pandemia y los recortes presupuestarios. Finalmente, se problematiza cómo el programa se constituye en un espacio de formación universitaria que responde a las necesidades locales y revaloriza lo rural desde el diálogo de saberes-haceres y lo

1 Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia. willkaweimar13@hotmail.com

intracultural, abre los caminos de desarrollo locales con un sentido de pertenencia y ética en los territorios desde sus propias vocaciones y potencialidades productivas, que toman como base las identidades y patrimonios culturales.

Palabras clave: educación superior en territorios rurales, desconcentración universitaria en Bolivia, gestión sociocultural comunitaria, educación holista, transdisciplinar

Resumo

A educação superior universitária em territórios rurais nas últimas décadas vem se expandindo com diferentes programas de formação como o que ocorreu no caso boliviano, a desconcentração universitária. Nesse sentido, é necessário descrever as políticas de acesso, cobertura, disponibilidade, bem como as experiências implementadas em favor das populações rurais, como o que aconteceu na Universidad Mayor de San Andrés. O método hermenêutico foi utilizado para compreender e interpretar os significados dos textos; as informações foram coletadas por meio de revisão e análise documental e bibliográfica, bem como entrevistas em grupo com alunos do programa de estágio universitário. O artigo inicia-se com a descrição do processo metodológico, do programa de desconcentração universitária, bem como com a análise e explanação da experiência do técnico superior de Gestão Sociocultural Comunitária desde as suas origens, os seus princípios pedagógicos curriculares, o regresso à pedagogia do território e memória biocultural, a identidade cultural como base da formação, o desenvolvimento local a partir da revalorização dos saberes ancestrais, a modalidade blended e o caminho percorrido apesar dos obstáculos como a pandemia e os cortes orçamentais. Por fim, problematiza-se como o programa constitui um espaço de formação universitária que responde às necessidades locais e revaloriza o rural a partir do diálogo do saber-fazer e o intracultural abre os caminhos do desenvolvimento local com sentido de pertinência e ética nos territórios a partir de suas próprias vocações e potencialidades produtivas que se fundamentam em identidades culturais e patrimoniais.

Palavras chave: educação superior em territórios rurais, descentralização universitária na Bolívia, gestão sociocultural comunitária, educação holística e transdisciplinar

Introducción

La educación en territorios rurales ha recibido contribuciones en su ámbito formal principalmente en el nivel primario y secundario. Según Galván (2020), es un campo casi olvidado por la investigación educativa, que se concentra más en una mirada urbano-céntrica, en la centralidad de la educación indígena y en la proliferación de estudios historiográficos; como, por ejemplo, la educación de calidad en las instituciones del sector rural (Herrera y Rivera, 2020), los avances, problemas y retos (Corrêa, López y Triana, 2018; Juárez, 2020; Ríos-Osorio y Olmos 2020; Galván y Cadavid, 2021).

Cornejo (2013) menciona que los estudios de América Latina referidos a la educación rural superior son escasos y ofrecen perspectivas tangenciales. Además, se focalizan en jóvenes rurales que migran para estudiar en las universidades y describen su acceso, permanencia y dificultades en la formación universitaria. Por ejemplo, para el caso argentino hay contribuciones de Ossola (2018) y Peralta, Saba, Meschini y Dahul (2020); en el contexto mexicano, Navia, Czarny y Salinas (2019); en el ámbito boliviano, Machaca (2010), Ponce (2014) e Iño (2020a, 2021). En cuanto a los estudios sobre los programas de formación universitaria en territorios rurales, se cuenta con los aportes de Mejía (2015), Véliz y Zambrano (2019), Escobar (2020), López et al. (2020) y Satizábal, Umaña, Ospina y Penagos (2021), los cuales describen el acceso, las posibilidades, los desafíos y la situación actual.

En los estudios mencionados se evidencia que, en el caso de Bolivia, existen algunas investigaciones que abordan la educación superior y su extensión en territorios rurales. Por ello, se hace necesario describir y explicar la experiencia del programa de desconcentración de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Las preguntas guía del artículo fueron las siguientes: ¿Qué características se pueden visualizar en la experiencia del Programa de Desconcentración Universitaria en territorios rurales desplegado por la UMSA? ¿Cuál es la contribución del «Programa académico desconcentrado técnico universitario superior gestión socio-cultural comunitaria» a la articulación con los territorios rurales?

Proceso metodológico

Se acudió al enfoque cualitativo y al método hermenéutico para la interpretación de los textos. La hermenéutica es el estudio de la comprensión y el significado de un texto (Palmer, 1969), de las fuentes y de la interconexión del hilo discursivo, por ello se enfatiza en el análisis semántico del discurso. De acuerdo con Gadamer (1988), es la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de la experiencia humana en el mundo, por la que el investigador analiza de forma crítica el texto considerando la temporalidad y el contexto sociocultural. Según Habermas el enfoque hermenéutico otorga preponderancia y estatuto científico a la investigación bibliográfica (citado por Hermida y Quintana, 2019).

El proceso metodológico constó de tres etapas. En una primera etapa, por un lado, se llevó a cabo la revisión bibliográfica y documental para la comprensión de las experiencias de educación superior rural en Latinoamérica y en Bolivia; por otro, se priorizó el contexto y los participantes del «Programa académico desconcentrado técnico universitario superior gestión socio-cultural comunitaria» (GESCCO) del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la UMSA, que se desarrolla en tres sedes: Colquencha, Pillapi y San Buenaventura. Se seleccionaron las dos primeras sedes² por

2 La sede de Colquencha está ubicada en la sexta sección municipal Colquencha de la provincia Aroma del departamento de La Paz, Bolivia. Además, está integrada por los distritos municipales de

el acceso y predisposición de les universitarias a socializar sus miradas del programa de formación.³

En una segunda etapa, se diseñaron las preguntas orientadoras y se planificaron las sesiones de las entrevistas grupales, que permitieron articular la vivencia personal con las miradas colectivas de universitarias de las sedes de Colquencha y Pillapi, en lo referido a los principios pedagógicos curriculares del programa GESCCO; el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural; la investigación sociocomunitaria; las identidades culturales y los procesos de desarrollo local, y la revalorización de los saberes ancestrales y del patrimonio cultural. Estos principios fueron analizados en sesiones: una por sede, con cuatro horas de duración, divididos en tres grupos por afinidad (de cinco a seis integrantes).⁴

En una tercera etapa, se llevó a cabo la sistematización de la información. El análisis del discurso guio el trabajo interpretativo hermenéutico de los textos escritos y de las narrativas orales, a partir de matrices de análisis para la identificación de subcategorías, la interpretación de sus significados, percepciones y relatos sobre la experiencia del programa y de los procesos de aprendizaje que despliega. A partir de las narrativas textuales y orales, se desarrolla la intertextualidad que describe la educación superior en territorios rurales en el departamento de La Paz, Bolivia, y se explican las características del Programa Académico Desconcentrado GESCCO, que emerge como parte de las demandas locales de formación universitaria para contar con profesionales en el fortalecimiento de las capacidades productivas y socioculturales desde las identidades propias y locales.

Educación superior en territorios rurales: el Programa de Desconcentración Universitaria

Lo rural, en sus comienzos, fue definido como un categoría espacial y geográfica (Montaño, 2020), también por criterios demográficos y por las actividades

Marquirivi, Micaya, Nueva Esperanza de Machacamarca y Colquencha, como capital del municipio. Por otro lado, la sede de Pillapi se encuentra en el municipio de Tiahuanacu, provincia Ingavi del departamento de La Paz.

- 3 Son jóvenes universitarios del ámbito rural —en su mayoría mujeres—, de origen aymara, que están en el rango etario de 18 a 29 años. Son la primera generación que accede a estudios universitarios y los combinan con sus actividades laborales y agrícolas. Asimismo, migran de manera temporal, con breve y larga estancia, por razones familiares, por trabajo y por continuidad educativa.
- 4 Las sesiones de entrevistas grupales presenciales se iniciaron con la explicación de la modalidad y de las directrices. Se les solicitó que cada grupo eligiera un facilitador, para que dirija las preguntas motivadoras, dos sistematizadores, para que registren las respuestas, y dos transcripores, para que pasen las ideas consensuadas a los papelógrafos. Después se procedió a la socialización en plenarios dirigidas por el facilitador de la entrevista grupal. Participaron 16 en la sede de Colquencha y 18 en la de Pillapi (solo se tomó en cuenta a quienes asisten con regularidad a sus clases); se realizaron en las sesiones presenciales del módulo Cultura Educativa de la Comunidad, en la sede de Colquencha, y del taller Gestión Profesional Comunitaria, en la sede de Pillapi, durante la gestión de 2022.

productivas. La educación superior en territorios rurales hace referencia al estudio de las políticas de acceso, cobertura y disponibilidad, así como a las experiencias educativas implementadas a favor de sus poblaciones y sus vínculos formativo-académicos con el entorno. Ríos-Osorio y Olmos (2020) mencionan que la educación en territorios rurales implica reconocer en los pobladores y comunidades sus sentidos y prácticas, involucra rehacer, repensar un proyecto común desde y para la cultura, la biodiversidad, la conservación de los recursos naturales, la participación ciudadana, la autonomía, la autogestión, la asociatividad, el empoderamiento y la crítica.

Para Amado, García, Posada y Ramírez (2021), es resaltar la tierra como forma de aprendizaje para todos y no como medio de explotación. De este modo, la educación superior en territorios rurales debe partir de una demanda local de formación universitaria que dialogue con las vocaciones y potencialidades productivas, fortalezca la cohesión de las comunidades indígenas —para que contribuyan con el bienestar del colectivo desde una conciencia ética—, reafirme el sentido de pertenencia desde la identidad cultural del lugar y promueva formas de desarrollo en el territorio.

La Constitución Política del Estado (CPE) de Bolivia del 2009 establece que la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y está integrada por universidades, escuelas superiores de docentes, institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados. Asimismo, dispone la implementación de programas de desconcentración académica y de interculturalidad, en los que las universidades públicas deben promover centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural de acceso libre (Art. 93, n.º 3). Por otra parte, la ley n.º 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (promulgada el 20 de diciembre de 2010 en Bolivia) establece el subsistema de educación superior de formación profesional que integra la oferta en instituciones públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial. Las universidades públicas autónomas son 11,⁵ cuatro de ellas con régimen especial; las privadas son aproximadamente treinta y tres y están normadas por el Reglamento General de Universidades Privadas de 2012;⁶ en las indígenas se instituyeron tres: aymara, quechua y guaraní;⁷ en el caso de régimen especial, están la universidad policial y la militar.

En la formación universitaria pública se procedió a fortalecer los programas de accesibilidad y se inició la desconcentración académica universitaria en territorios rurales

5 La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier (Chuquisaca), Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Santa Cruz), Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí), Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija), Universidad Autónoma del Beni José Ballivián, Universidad Nacional Siglo XX (Llallagua, Potosí), Universidad Amazónica de Pando y Universidad Pública de El Alto (La Paz).

6 Se dispuso que cada universidad debe conceder becas de estudio en un 10 % de su matrícula anual.

7 En 2008, mediante el decreto supremo n.º 29.664, se crearon tres universidades indígenas: la Universidad Indígena Boliviana Quechua Casimiro Huanca, la Universidad Indígena Boliviana Aymara Túpac Katari y la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa.

para ampliar la cobertura y la inclusión a la educación superior.⁸ Esta situación se evidencia en la UMSA con el Programa de Desconcentración Universitaria (PDU), destinado sobre todo a jóvenes de territorios rurales.

El PDU surge por la demanda de comunidades rurales para acceder a la educación superior con espacios de formación y capacitación para el desarrollo productivo, con diferentes ofertas y grados académicos a nivel de técnico superior y licenciatura. Este programa está «orientado a proyectar en las regiones una universidad que preserva la calidad académica del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la delegación de responsabilidades operativas y recursos materiales y humanos a los centros y sedes universitarias» (UMSA, 2009, p. 3) y ofrece «capacitación transversal, certificación intercultural de saberes, interacción social e implementación de programas de investigación, desarrollo tecnológico y productivo» (UMSA, 2012, p. 3). Su principal objetivo es «administrar la oferta académica de formación superior, en armonía con las vocaciones productivas de cada región y en el marco del desarrollo sustentable, evitando duplicidad de planes académicos tradicionales de las unidades académicas» (UMSA, 2009, p. 4).

Los Centros Regionales Universitarios (CRU) son espacios educativos ubicados territorialmente en un contexto de influencia socioeconómica y cultural, complementados con las Sedes Universitarias Locales (SUL), que implementan programas académicos de acuerdo con las vocaciones y potencialidades productivas. Se inició con cuatro CRU, que funcionaron hasta 2021 con su propia estructura académica y administrativa en el Instituto de Desconcentración Regional Universitaria, Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI) y que, desde 2022, pasaron a las facultades. También se creó el Instituto de Desarrollo Regional y Desconcentración Universitaria (IDR-DU) con competencias, atribuciones y funciones conferidas al IDRU-CCI y a la División de Desarrollo Integral del Norte Amazónico (UMSA, 2021b).

Para el funcionamiento de los CRU se requiere de tres programas académicos. Su financiamiento proviene del Tesoro General de la Nación, del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), de recursos propios, de los Gobiernos municipales y de otros ámbitos públicos. Según el decreto supremo n.º 1323, se asigna y autoriza a usar el 8 % de los recursos del IDH de cada gestión para gastos de funcionamiento y operación en la desconcentración académica en ciudades intermedias y rurales, en el marco del PDU (UMSA, 2012).

Las SUL son espacios educativos ubicados en los municipios donde se implementan programas académicos temporales que permiten satisfacer la demanda local de educación superior (UMSA, 2012). Hasta la gestión del 2016, la UMSA contaba con 41 programas de grado en las provincias del departamento de La Paz. Desde el 2014 al

8 Forma parte de la interacción social y de la extensión universitaria que está destinada al fortalecimiento académico y a la diversificación de la cobertura educativa superior, con sedes universitarias en ciudades intermedias y en territorios rurales, con el propósito de aportar a la formación de profesionales a través de programas desconcentrados.

2021 se matricularon un total de 16.350 universitarias, de los cuales existe un porcentaje mayor de mujeres que acceden a las carreras ofrecidas en los territorios rurales, lo que pone en evidencia su acceso y un avance significativo en cuanto al empoderamiento femenino (ver tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la matrícula en el Programa de Desconcentración Universitaria, 2014-2021

Años	Hombres		Mujeres		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
2014	988	48 %	1.076	52 %	2.064	12,57 %
2015	1.019	48 %	1.105	52 %	2.124	12,93 %
2016	1.076	47 %	1.222	53 %	2.298	14,00 %
2017	950	45 %	1.141	55 %	2.091	12,73 %
2018	833	45 %	1.013	55 %	1.846	11,24 %
2019	964	45 %	1.176	55 %	2.140	13,03 %
2020	846	44 %	1.024	56 %	1.870	11,83 %
2021	844	44 %	1.073	56 %	1.917	11,67 %
Total	7.520	45,75 %	8.830	54,25 %	16.350	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y Departamento de Tecnologías de Información y Comunicación (DTIC), 2018; UMSA y División de Sistemas de Información y Estadística (DSIE), 2021.

Hasta la gestión 2014-2021, había 33 programas de grado funcionando en 16 sedes. El municipio de Viacha concentra la mayor población de estudiantes, que llega a 6200; otras sedes como San Buenaventura y Achacachi oscilan arriba de mil quinientos matriculados; Caranavi, Patacamaya y Sapecho, un número superior a mil; Chulumani, Tiwanaku, Colquencha, e Irupana, entre cuatrocientos y ochocientos (ver tabla 2).

La situación de la titulación tiene muy bajos porcentajes: solo un 5 % de los 16.423 estudiantes matriculados. Si se consideran solamente las cifras hasta el 2018, en el entendido de que desde el 2019 se iniciaron otras versiones de los programas de formación, el promedio se sigue manteniendo en un 5 % de un total de 10.423 estudiantes. Estos datos evidencian que el problema es recurrente y que requiere la atención de las autoridades universitarias para superarlo. Dado que se invierten y destinan recursos, habrá que hacer una valoración de cuáles son los factores que inciden en los índices bajos de titulación, puesto que es un problema a nivel general del sistema universitario público (tabla 3).

Tabla 2. Matriculados por sedes universitarias, 2014-2021

Sede	Gestiones								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Viacha	788	778	761	774	803	791	742	763	6.200
San Buenaventura	143	210	274	230	200	331	262	181	1.831
Achacachi	281	287	234	193	124	142	119	131	1.511
Caranavi	69	60	192	178	157	277	268	224	1.425
Patacamaya	198	210	191	166	93	131	85	158	1.232
Sapecho	128	196	182	170	165	144	134	75	1.194
Chulumani	108	83	129	117	81	75	56	129	778
Tiwanaku	90	66	61	60	54	92	68	75	566
Colquencha	81	93	78	64	49	66	54	60	545
Irupana	71	55	87	72	59	40	48	63	495
Quime	0	0	36	31	31	31	78	40	247
Luribay	42	33	30	14	12	4	0	1	136
Ixiamas	19	14	14	11	10	9	8	4	89
Copacabana	28	22	12	9	7	6	2	0	86
Ancoraimas	18	17	17	2	1	1	1	0	57
Inquisivi	0	0	0	0	0	0	18	13	31
Total	2.064	2.124	2.298	2.091	1.846	2.140	1.870	1.917	16.350

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y DTIC, 2018; UMSA y DSIE, 2021.

Tabla 3. Situación de la titulación en sedes universitarias, 2014-2021

Años	Total	Porcentaje
2014	92	11,26 %
2015	74	9,06 %
2016	75	9,18 %
2017	78	9,55 %
2018	186	22,77 %
2019	121	14,81 %
2020	36	4,40 %
2021	155	18,97 %
Total	817	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y DTIC, 2018; UMSA y DSIE, 2021.

El programa técnico universitario superior Gestión Socio-cultural Comunitaria

El programa técnico superior GESCCO fue planteado por el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB), perteneciente a la UMSA. La necesidad de implementar este programa surgió de los estudios realizados en comunidades rurales por el IEB y por el equipo de investigación transdisciplinar Smart Ayllu, en los que se problematizó la urgencia de responder a las demandas locales de formación universitaria para contar con profesionales especializados en el fortalecimiento de las capacidades productivas y socioculturales, con identidad propia y local.⁹

En la mayoría de los territorios, la educación superior no responde a las expectativas de los jóvenes ni de la comunidad —como, por ejemplo, al sistema socioproductivo local y regional—, debido a que el currículo de formación universitaria no tiene relación con sus procesos productivos. De acuerdo con Mejía (2015), las universidades deben ofertar programas pertinentes y adecuados a los contextos, que sean capaces de responder a las necesidades de las comunidades, de formar personas que resuelvan los problemas y que sean puntos de generación e intercambio de información. «El programa de técnico/a sociocultural comunitario pretende articular desde una visión intercultural estrategias educativas orientadas a fortalecer los aspectos identitarios de la cultura de la comunidad, así como establecer una propuesta de transformación educativa socioproductiva» (IEB, 2019, p. 22).

Con la formación académica del GESCCO, la juventud tiene un vínculo con la comunidad, con las organizaciones sociales y con el territorio, porque responde a la demanda local de formación en el área rural. Además, vincula los saberes y conocimientos que tiene una comunidad, porque es importante conocer el territorio y sus potencialidades para el desarrollo de esta (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se identificó, como uno de los factores, la migración juvenil interna de las comunidades rurales hacia las ciudades, por el acceso a la educación superior.

La pretensión de la formación de GESCCO es la de favorecer la permanencia de los profesionales, formados en las provincias, en la región donde se encuentran ya funcionando otros PAD, optimizando, de esta manera, la utilización de la infraestructura existente (IEB, 2019, p. 28).

Según Escobar (2020), una propuesta alternativa innovadora permite que jóvenes del área rural puedan acceder a la educación superior en su propio contexto,

9 Se debe mencionar que la propuesta fue liderada por Galia Domic, en su calidad de directora, junto a un equipo de investigadores del IEB. Durante el primer trimestre del 2019 se iniciaba la tarea de construir la propuesta del programa, que consistió en el diagnóstico educativo participativo y el plan de formación. En dichas actividades se contribuyó a la construcción del currículo transdisciplinar y holístico, de los lineamientos de la investigación sociocomunitaria y del enfoque de diálogo de saberes como bases principales del programa. Durante el segundo semestre se contó con la participación de directores de las nueve carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para su consolidación y posterior aprobación en las instancias correspondientes.

mediante procesos de articulación con la educación media a través de ciclos de formación secuenciales y complementarios (técnicos y tecnológicos). «Las comunidades rurales responden en forma positiva a programas de educación superior que lleguen a sus veredas e interpreten las condiciones de vida del habitante rural» (López et al., 2020, p. 25).

Si tuviéramos más programas como el GESCCO, los jóvenes y señoritas no migrarían a las ciudades o al exterior, ya que aquel se enfoca en el desarrollo de las comunidades y el buen vivir de la población (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Al inicio estaba previsto contar con cuatro sedes de formación, en la actualidad cuenta con tres: Colquencha, Pillapi y San Buenaventura.¹⁰ En 2019 la matrícula llegó a sesenta participantes (21 hombres y 39 mujeres) (UMSA y División de Sistemas de Información y Estadística [DSIE], 2021). En la actualidad, tiene 125 matriculados que se distribuyen de la siguiente manera: 47 en la SUL Colquencha, 31 en la SUL Pillapi y 47 en la SUL San Buenaventura. En la gestión de 2023 se tendrán los primeros titulados de este programa.

Los principios pedagógicos curriculares: transdisciplinariedad, holismo e investigación sociocomunitaria

En el programa de formación se pueden apreciar los enfoques de transdisciplinariedad, holismo e investigación. En lo referido a la transdisciplinariedad, se hace énfasis en la necesidad de abordar los problemas desde la mirada de varias disciplinas que permitan tener una visión integral y holista de las realidades en todas sus complejidades y que articulen lo individual con lo colectivo, con la cultura y con los conocimientos que forman parte del ser humano. «Se forma en una perspectiva multidimensional y transdisciplinar sobre problemáticas medioambientales favoreciendo el cuidado de la vida» (IEB, 2019, p. 30).

La mirada holística es la base para transformar nuestra vida social, política y productiva, recuperando las memorias ancestrales, a través de la oralidad (Comunicación grupal 1, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Según el IEB (2019), el GESCCO tiene como principio el modelo pedagógico holístico, que parte de la visión integral de la persona, indisoluble de su comunidad y del entorno inmediato (biodiverso) en el que se desarrolla. Para Gallegos (1999), la visión holista rompe con el paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad: unidad, totalidad, desarrollo cualitativo, transdisciplinariedad, espiritualidad y aprendizaje. Por ende, remite a una interpretación de la realidad sin fragmentarla y sin separarla del sujeto, es decir, no permite

.....
10 Es un programa dirigido a bachilleres que culminaron sus estudios en el nivel secundario. La forma de ingreso es mediante un curso prefacultativo, mientras la de egreso es con la aprobación de los módulos y talleres. Para la titulación hay dos modalidades: pasantía de cuatro a seis meses en instituciones públicas, privadas o cooperativas locales, o monografía sobre un problema sociocultural.

comprender los aprendizajes separados de la dimensión social, cultural e histórica. «Se forma integralmente con una mirada holística de su entorno para transformar la realidad social, política y productiva. [...] Construye sus identidades de género, socioprofesional y cultural» (IEB, 2019, p. 30).

Nuestra formación es transdisciplinar porque tiene distintas disciplinas que se concretizan como módulos y que permiten tener una mirada integral de la realidad y de las problemáticas que se presentan en los territorios y comunidades (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Todo lo mencionado en torno a los procesos de conocimiento transdisciplinar tiene como base la investigación en el aula. Por ello, el eje de la formación del GESCCO es la investigación sociocomunitaria colaborativa:

Este diseño curricular prevé la formación de investigadores locales de la realidad, con participantes-investigadores que potencialmente viven las demandas específicas de su contexto. [...] Investiga en diálogo de saberes los procesos complejos de la realidad local. Incentiva la investigación, recuperación, valoración y difusión de las memorias y procesos históricos de los pueblos, la sociedad en su conjunto y el Estado, con proyección local (IEB, 2019, p. 33).

La investigación sociocomunitaria se sustenta en la participación de actores locales en diálogo con su territorio, su dinámica y su historia durante todo el proceso, con espacios de reflexión y de acción colectiva. Según Smith (2008), es fundamental que se incluya a los pueblos indígenas como investigadores, para buscar que las comunidades se empoderen e involucren en el proceso. «La inclusión y la participación de miembros comunitarios involucrados en la problemática socioambiental alientan la escucha mutua y llevan a visibilizar y valorar perspectivas con frecuencia excluidas de emprendimientos institucionales» (Merçon et al., 2018, p. 22).

La investigación sociocomunitaria permite generar el diagnóstico comunitario, que se construye sobre la base de diálogos y consensos para identificar las necesidades y reconocer las potencialidades de las comunidades. Por ejemplo, el desarrollo productivo agrario con base en los saberes y conocimientos propios permitan ir hacia un desarrollo local que retoma el patrimonio cultural (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Por otra parte, también adopta la postura colaborativa y de diálogo de saberes-haceres para comprender, captar y dimensionar la complejidad de un problema, así como la puesta en práctica de los resultados y soluciones. Según Merçon et al. (2018), la implicación de distintos actores sociales en la coproducción de conocimientos y prácticas favorece la legitimidad del proceso, la traducción de los saberes a diferentes sectores y su amplia aplicación, porque permite una mayor incidencia transformadora en las comunidades y en los ámbitos políticos institucionales.

Toda la comunidad debe participar en una investigación, porque es ella la que tiene los conocimientos de sus ancestros/os y la que sabe sobre sus necesidades y problemáticas. Siempre hay que trabajar con respeto a las culturas, porque se incorporan las ideas

y se parte del diagnóstico en los territorios. Desde sus propias vivencias, se pueden comprender los saberes y conocimientos de la población involucrada que permiten la toma de decisiones; para ello, se requiere intercambiar conocimientos y saberes, como también documentarlos para que no se pierda en el transcurso del tiempo (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Como sugieren Silva, Alatorre, García y Merçon (2018), es la construcción colaborativa de conocimientos desde el diálogo de saberes-haceres. Es necesario facilitar diferentes procesos para que los colaboradores logren expresar sus perspectivas en sus propios términos y tiempos. Esto requiere que quien investiga posea capacidad de escucha activa (Vásquez-Fernández et al., 2018). En el caso de la formación de los gestores, los saberes ancestrales, los conocimientos y las prácticas locales se articulan con lo técnico para la coproducción y la crianza de aquellos que fortalezcan los procesos locales de desarrollo sustentable.

Un/a gestor/a debe planificar y tejer puentes entre las instituciones públicas y privadas que están presentes en las comunidades. Con base a la investigación sociocomunitaria, se contará con diagnósticos comunitarios facilitados por el gestor, en los que se identifiquen las necesidades, problemas y potencialidades, para que se puedan plasmar en proyectos de desarrollo local con identidad cultural y pertenencia social, que respeten los usos, las costumbres y las tradiciones de los ancestros (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para lograr esto, el currículo es flexible: considera la dimensión productiva, socio-cultural y comunitaria, que intenta propiciar la transformación de la comunidad y de su sistema de vida. Se fundamenta en la perspectiva sociocultural histórica en la que el aprendizaje es un proceso de interacción e interrelacionamiento entre individuos, con el contexto y con los territorios. Por ende, el conocimiento es construido y criado social, cultural e históricamente en las inter-, intra- y transrelaciones personales en reciprocidad con los territorios bioculturales. De este modo, se busca «formar técnicos/as superiores sociocomunitarios para fortalecer la cultura e identidad social, a través de la comprensión y transformación de los procesos productivos, económicos y sociales para el cuidado de la vida y la resiliencia psicosocial frente al cambio climático» (IEB, 2019, p. 30).

El GESCCO, para su desarrollo curricular, se organiza bajo el sistema modular con talleres que favorecen el abordaje académico transdisciplinar.

Los módulos se encuentran diferenciados en aquellos pertenecientes al tronco común que son los que fundamentan la formación general de los gestores y estos se articulan a su vez de manera complementaria con otros que forman parte de la especialización (IEB, 2019, p. 34).

Cuenta con nueve módulos del tronco común, seis talleres y un seminario de síntesis e integración (pasantías). Además, las especialidades son siete: gestor/a en psicología de la salud; gestor/a de la historia y memoria local; gestor/a del patrimonio lingüístico y cultural; educador/a sociocomunitario para el desarrollo social; gestor/a de

ciencias de la información sociocultural y científica; gestor/a de turismo comunitario, y gestor/a político social en proyectos de desarrollo local (ver tabla 4).

Tabla 4. Malla curricular del programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria

	Primer año	Segundo año	Tercer año	
Primer semestre	Territorio y Geografía Política	Gestión Productiva del Territorio	Cultura Educativa de la Comunidad	
	Cosmovisión, Filosofía y Pensamiento Complejo	Gestión y Planificación Territorial	Gestor en Salud	
	Análisis Cultural	Literatura y Tradición Oral Boliviana (especialidad en Literatura)	Gestión del Patrimonio Cultural	Gestión político social en proyectos de inversión pública
		Lengua y Cultura		
	Lectura y Escritura (taller)	Métodos y técnicas de investigación cualitativa (taller)	Turismo Comunitario	
	Segundo semestre	Ciencias de la Vida y Ecología	Identidad y Formulación de Proyectos Comunitarios	Proyectos Educativos Sociocomunitarios (taller)
Análisis de la Realidad Local y Nacional		Sistema Educativo Plurinacional	Aprendizajes Locales y Comunidad	
Investigación Socio comunitaria		Información y Comunidad	Centros de Documentación y Museología	
Historia y Memoria		Patrimonio y Turismo	Empoderamiento del Entorno Sociopolítico (taller)	
Investigación Participativa Revalorizadora (taller)		Gestión Profesional Comunitaria (taller)	Sistemas de información geográfica (SIG) como metodología para el manejo y análisis de datos multidisciplinares (taller)	
Patrimonio Documental Histórico Local		Resiliencia Psicosocial frente al Cambio Climático (taller)	Gestión del Patrimonio Cultural	Seminario de Síntesis e Integración (pasantía)

Fuente: IEB, 2019.

El despliegue de la pedagogía del territorio y memoria biocultural: los aprehender a hacer, a dialogar, a escuchar y a convivir

El desarrollo de los módulos y talleres con sus contenidos, así como los procesos de investigación sociocomunitaria, busca el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural, es decir, retoma los caminos de los ciclos de la vida natural, material y espiritual, por lo que son aprendizajes desde, en y con los territorios. Para Saaresranta (2011), existe una relación inseparable de los procesos de aprendizaje en y con el territorio que marca dónde se aprende y qué se aprende; está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio, es decir, la vida.

Estos procesos de aprendizaje van desde aprehender hasta hacer con todos, en ellos hay sentidos, objetivos y resultados: un propósito determinado, que es el aprehender y enseñar el sentido, la espiritualidad, los patrimonios culturales y las relaciones de la vida material, espiritual y social para la construcción de puentes culturales desde el senticonvivir. Según Apala (2013), es desde la práctica, la observación y el sentir; el «sentido» que es desde la cabeza y el corazón, las interrelaciones entre seres humanos, naturaleza, el mundo material y las deidades; en la espiritualidad, el valor de la familia.

El aprender a aprehender la coconstrucción y coproducción del conocimiento de manera colaborativa y comunitaria —como base de la visibilización de las comunidades y territorios originarios en las investigaciones científicas—, por ejemplo, puede hacerse a partir de la revalorización y reivindicación de la cosmopraxis, de las ontologías relacionales, de los sentipensares, de los senticonvivires y de los saberes ancestrales. Según Iño (2020b), en el caso de las sociedades aymaras y quechuas, la producción del conocimiento propio y local se da en la comunidad, en el territorio y en la familia, es decir, en prácticas textuales y orales que se socializan con la narración.

Se requiere de la identificación de la propia cultura, de dónde pertenezco, en la comunidad compartiendo nuestros usos y costumbres. Tenemos que valorizarlos, junto con los saberes ancestrales, para el desarrollo productivo comunitario. Son muy importantes, de ahí la relevancia de la historia oral, para que no se pierdan ni queden en el olvido (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

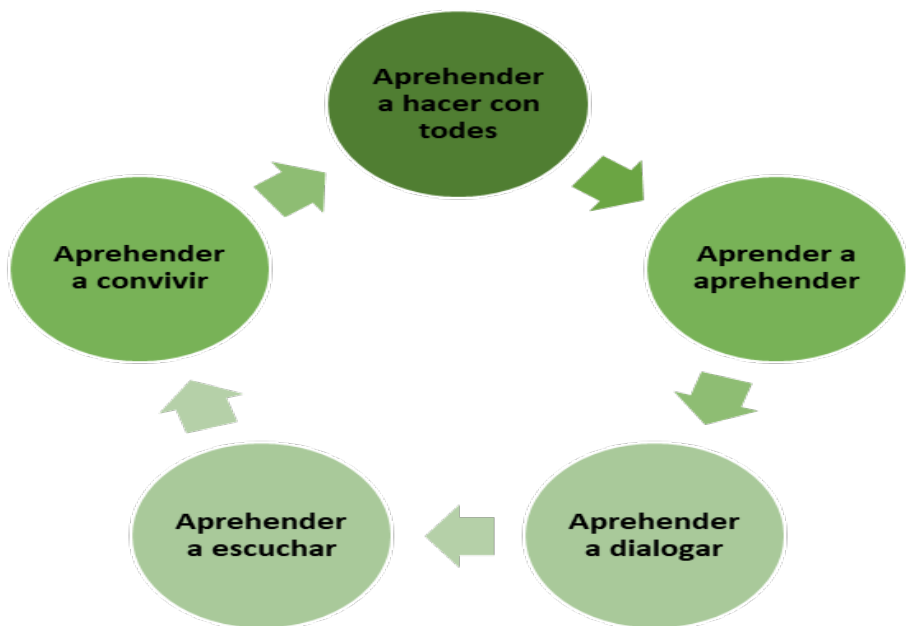
El aprehender a dialogar desde lenguajes y palabras que van y vienen —en los que la oralidad es la base del diálogo intercultural de saberes-haceres de las múltiples ontologías, epistemes y cosmopraxis— busca desactivar la violencia de la homogenización forzada de un mundo diverso, va más allá de las estrategias de inclusión y participación, porque posibilita que sea unes de otros. El aprehender a escuchar para construir colectivamente la demanda comunitaria, desde el diálogo, desde la escucha activa, con el fin de desplegar aprendizajes mutuos de cocreación de saberes y conocimientos. El gestor asume esa escucha para conocer y actuar, es un aliado que construye relaciones de confianza que confluyen en la acción participativa colaborativa comunitaria.

Hemos comprendido que la investigación debe ser colaborativa, con participación de la comunidad participe. Asimismo, se han realizado investigaciones en varios módulos como parte de nuestra formación (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Salimos a realizar trabajo de campo basado en el diálogo de saberes, se hicieron entrevistas en las comunidades para revalorizar nuestros saberes, por ejemplo, el uso de las plantas medicinales (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Y el aprehender a convivir entre seres humanos, territorios bioculturales, seres vivos y *ajayus* de las deidades y almas benditas, propios de los sentidos y cosmopraxis comunitarios y de sus normas y procedimientos. En ese marco, los gestores son aliados clave que acompañan, dialogan, aportan información y son fuente permanente de consultas, desde un diálogo fundado en los principios de reciprocidad, complementariedad, relacionalidad, respeto y pluralidad. Este senticonvivir busca el reconocimiento de las potencialidades de los territorios bioculturales y el empoderamiento de las comunidades originarias, indígenas y campesinas, como gestoras de sus propios desarrollos locales desde una práctica de gestión dialéctica (del tercero incluido).

Figura 1. Senderos de retorno a los aprehenderes de la pedagogía del territorio y memoria biocultural



Fuente: Elaboración propia.

Los gestores debemos trabajar con ética, respetando los saberes, conocimientos y puntos de vista de los habitantes de la comunidad. Nuestra participación como intermediarios viabiliza el desarrollo sustentable de la comunidad, que permite mejorar la calidad de vida de los habitantes. Por lo tanto, el trabajo del gestor debe consistir en convivir con la comunidad desde sus principios, creencias, tradiciones y costumbres para interiorizarse desde las miradas de las comunidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Salto (2012) menciona que son contenidos contrahegemónicos, asumidos como instrumentos de liberación frente a las colonizaciones del pensamiento (saber) y del dominio (poder), frente a las perversas prácticas de patriarcalización y frente a la expansión de creencias capitalistas que oprimen a los pueblos y homogenizan sus patrones de conducta (psicológico/individual) y comportamiento (cultural/colectivo). Por lo tanto, se apunta a la transformación de las relaciones de poder y de las estructuras desde la construcción y reafirmación de los modos propios de pensar, de saber, de hacer y de sentir.

La identidad cultural: base del programa de formación

La identidad cultural es la representación social, valoración intersubjetiva y autovaloración. Para Tintaya (2003), implica un autoconcepto, una comprensión de sí mismo, en tanto exista —en una red de relaciones— un sentimiento, una vivencia personal con el mundo. Las identidades culturales son afirmaciones que construyen los sujetos, quienes definen su modo de ser por los hábitos, valores y roles que asumen. Por lo tanto, es la convicción de ser creador de condiciones formativas del desarrollo de identidades locales.

En muchas regiones, departamentos y comunidades de Bolivia, se vive un proceso de reidentificación cultural. En este se revaloriza y fortalece esa identidad de las comunidades y se recrean, de esta forma, las identidades locales en proyección regional y nacional. De este modo, la formación del GESCCO propone: «Educar interculturalmente, a partir de un proceso de organización de condiciones formativas que faciliten el desarrollo humano y la personalidad del sujeto y del grupo, de manera que se propicie la transformación de la comunidad en su conjunto» (IEB, 2019, p. 23).

La revalorización de nuestra identidad permite preservar la cultura, memoria y saberes ancestrales (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se necesita revalorizar los saberes y conocimientos de los ancestros, nuestra identidad cultural, los patrimonios, nuestros ritos y costumbres, las enseñanzas de nuestros abuelos, practicar nuestra lengua aymara (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

El desarrollo de identidades culturales se puede abordar a partir de la autovaloración de los momentos propios negados o simplemente despreciados por lo global y por la modernidad, criticando desde las propias costumbres y ubicación en el tiempo y

espacio. Según Arribas (2021), es la desobediencia y rechazo a las jerarquías ontológicas y epistémicas impuestas por el proyecto moderno colonial, «cambiar la geografía de la razón» (p. 129). El GESCCO articula «desde una visión intercultural estrategias educativas orientadas a fortalecer los aspectos identitarios de la cultura de la comunidad, así como establecer una propuesta de transformación educativa socioproductiva» (IEB, 2019, p. 22). Por ende, el fortalecimiento de la identidad cultural toma como referentes a la familia y la comunidad, que buscan su transformación desde una ética ecocéntrica y desde procesos productivos locales que conduzcan a la generación y formación de líderes comunitarios que fomenten la transformación económico-productiva, social y política de cada una de las provincias del departamento de La Paz.

Es necesario recuperar nuestras costumbres, saberes y prácticas culturales aymaras, esos saberes ancestrales que están en nuestras realidades, que permiten demostrar también las particularidades y características de las comunidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

En este sentido, se retoma la antropoética de Morín (1999): individuo-sociedad-especie, que permite el surgimiento de la conciencia del espíritu humano. Esto conduce a la humanización de la humanidad, que se ha racionalizado a base de la indiferencia egocéntrica, el etnocentrismo y el sociocentrismo, que dan como resultado una sociedad sin conciencia. La antropoética, como menciona Morín, es la «esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria» (p. 48), sobre todo ante el cambio climático, que amenaza con extinguir la humanidad. En este caso, es la conciencia ambiental y ecológica. De acuerdo con Leff (1994), existe una relación entre el saber social y la problemática ambiental, por ello se debe buscar la articulación entre organización productiva, formación teórica ideológica, producción de conocimiento y prácticas sociales.

Gestionar proyectos y emprendimientos diagnosticando en consenso, que emerjan desde las comunidades y territorios en diálogo con la Madre Tierra, buscando el vivir bien desde la crianza mutua (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para López et al. (2020), el territorio como base de la experiencia educativa cobra gran relevancia en este contexto. De acuerdo con Saaresranta (2011), hay un aprendizaje en y de la vida articulada con la comunidad, el territorio y la familia.

El GESCCO nos ha permitido comprender que la gestión política y social en proyectos de desarrollo local debe retomar los usos y costumbres que se practican en las comunidades (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

En dar la viabilidad a las necesidades y demandas de la comunidad, primero mirándolas para el desarrollo y, luego, haciendo talleres y entrevistas, dialogando con las comunidades para plantear los proyectos. Además, es necesario documentar los saberes y conocimientos (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Según Iño (2020b), lo intracultural afirma lo local o propio ante lo global. Esto, en las naciones y pueblos indígenas, es la comunidad. Por un lado, hay que comprender sus

prácticas pedagógicas comunitarias, por otro, recuperar, revalorizar y revitalizar el desarrollo de la cultura propia. La intraculturalidad en el campo educativo posibilita trabajar la identidad personal e intercultural de los sujetos, pues se afirma y construye desde los mismos actores y sus culturas, identidades, saberes y conocimientos. Es afirmar lo propio frente a la globalización cultural, que la educación forme parte de la vida y de sus conocimientos y se relacione con los de otras culturas (Iño, 2008), es decir, el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*). De este modo, se promueve la autoafirmación de las identidades locales ante su desconocimiento y discriminación. Cayo (2013) menciona que, en el proceso educativo y en la formación de la personalidad, la intraculturalidad es otro aspecto fundamental en el interior de las culturas para la reafirmación de la identidad individual y colectiva. De hecho, el potenciamiento de los saberes, los conocimientos y los idiomas indígenas fortalecen la identidad propia y la promoción de un diálogo más equilibrado con otros pueblos y culturas.

El desarrollo local desde la revalorización de saberes-haceres

Los procesos de formación universitaria en territorios rurales deben dialogar con el desarrollo local donde se implementan programas o carreras en lo referido a la vocación productiva. Según Galván (2020), en el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la vinculación de la escuela, la actividad productiva y la sinergia con los territorios. Se considera que, en los entornos rurales, los procesos educativos no formales están vinculados al quehacer sociocultural productivo, que marca la proyección de vida de la comunidad y se inserta desde la primera infancia hasta la adultez mayor. Este aspecto quedó plasmado en el programa a través de la pertinencia del plan de estudio, que se relaciona con las necesidades de la comunidad:

... en su aspecto productivo, pretendiendo adecuar lo que se ofrece desde la educación formal a las demandas potenciales de la comunidad. Debe concebirse desde tres dimensiones: la económico-productiva, la cultural que concierne también la identitaria y la dimensión institucional, que contempla los aspectos organizativos y de gestión (IEB, 2019, p. 33).

Parte desde la comunidad y la realidad local para valorizar nuestros conocimientos y nuestra identidad cultural, porque así también contribuimos con la revalorización del patrimonio cultural. Está vinculado con la comunidad porque es un programa dirigido al área rural, a sus saberes y conocimientos, a conocer su territorio y sus potencialidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para lograrlo, se requiere aprehender la cosmopraxis indígena, la ontología relacional y las epistemes. Esto se puede hacer a partir de la valorización de los saberes ancestrales y conocimientos locales, destinados a la comprensión del territorio/ tierra. Según Leff (2011), la reivindicación de aquellos conocimientos y la propuesta de un diálogo de saberes emergen de la crisis ambiental —entendida como una crisis civilizatoria—, de la racionalidad de la modernidad y del proceso de racionalización del proceso de modernización. De acuerdo con Argueta (2016), es una propuesta que

busca, en su desarrollo, reafirmar el pluralismo y los sistemas de diálogo intercultural; pero, también, se elabora como una vía para intentar resolver, mediante nuevas contribuciones y propuestas, los enormes problemas locales y globales de salud, de alimentación y de ambiente, entre otros.

Este programa busca que, con la formación recibida, los jóvenes podamos liderar y gestionar nuestros territorios desde el diálogo de saberes con las comunidades, promoviendo la revalorización de saberes de nuestros *sarawis* (caminos) (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Sí es importante revalorizar los saberes ancestrales, ya que se están perdiendo nuestras costumbres con el transcurso del tiempo, por ejemplo, los saberes alimentarios y de medicina tradicional son importantes para los emprendimientos productivos agrícolas y turísticos (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

El GESCCO está buscando a jóvenes líderes para nuestras culturas ancestrales, para fomentar a la futura generación. Si valorizamos los saberes ancestrales, es para no olvidar esas costumbres, es importante fomentar la enseñanza de los saberes a las nuevas generaciones (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Satizábal et al. (2021) mencionan que la política rural de educación superior debe ofrecer soluciones diferenciadas para cada territorio y cada tipo de municipio, tomando en cuenta sus limitaciones, potenciando sus particularidades y recogiendo la información y el conocimiento con los que cuentan los municipios. La identidad cultural local es una de las bases de formación del GESCCO, porque se vincula con la necesidad de generar el sentido de pertenencia en quienes participan del programa, que fomenta la transformación integral de su comunidad, la cual toma en cuenta la naturaleza y el ecosistema de vida para incentivar el desarrollo inclusivo sustentable.

Se promueve un impacto en la realidad local para formar líderes con conocimientos culturales y para fortalecer la intra- e interculturalidad de las comunidades. Mediante la oralidad se recopila y sistematiza los saberes ancestrales (Comunicación grupal 1, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Nosotros como gestores nos estamos formando para ayudar a nuestras comunidades y para gestionar proyectos comunitarios con sentido de identidad cultural. Para ello, es necesario conocerlas, sus visiones de desarrollo, sus vocaciones y potencialidades productivas, así como su patrimonio cultural y natural (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Como sugieren López et al. (2020), la educación forma nuevos paradigmas de relacionamiento entre las personas y de ellas con la naturaleza, ante los cambios y acontecimientos que se están produciendo (pandemias, cambio climático, inseguridad alimentaria).

Pongamos un ejemplo que muestre claramente la necesidad de una gestión comunal con pertinencia social que pueda coadyuvar en la resolución de problemas de su realidad concreta y que involucra formas de pensamiento que implican la formación de carácter transdisciplinar (IEB, 2019, p. 26).

La versatilidad del gestor comunitario se encuentra en la identificación de las necesidades locales con pertinencia social para luego, con la comunidad y en diálogo con los Gobiernos municipales, desarrollar propuestas que contribuyan a la realidad regional.

El GESCCO ayuda en la formación académica para mejorar la gestión comunal que retoma los saberes y conocimientos. A través de la investigación sociocomunitaria colaborativa se revaloriza la oralidad y la memoria de nuestras comunidades y de los abuelos, que permiten mantener y transmitir estas sabidurías a las nuevas generaciones. Asimismo, posibilita recuperar la relación con la Madre Tierra para desplegar un desarrollo comunal en armonía con nuestra identidad (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se estudia e investiga la realidad local para recuperar la historia y memorias ancestrales de la población con el fin de dar una proyección local que nos ayude a una gestión basada en el diálogo de saberes (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

González (2015) menciona que la necesidad de conservación y cuidado del medio ambiente, aunado al incesante avance científico y tecnológico, ha contribuido a que se vuelva la mirada a los saberes ancestrales, porque permiten comprender la naturaleza más allá de las categorías de análisis de las ciencias naturales, ecológicas y ambientales. A partir de lo mencionado, se dialoga con la propuesta de Varela (1990) sobre la mente y la cognición corporizada, considerando que su análisis se ancla en dos miradas: por un lado, el pensamiento sistémico de las ciencias y tecnologías de la cognición; por otro, el diálogo con las milenarias tradiciones de la sabiduría oriental, andina y amazónica. Varela afirmaba que, para comprender el conocimiento, hay que entender el acto de vivir que lo precede y lo hace posible (citado por Romero, 2002).

La modalidad semipresencial: anticipándose a la pandemia

El programa GESCCO fue concebido desde la atención educativa de la modalidad semipresencial por las características de los municipios donde se implementa. El desarrollo de los contenidos y los métodos de aprendizaje se vinculan con las necesidades individuales y grupales de los participantes. Por ejemplo, el programa fue planificado para que los jóvenes accedan a la educación superior según su disposición de tiempo, teniendo en cuenta que este sector de la población se dedica sobre todo a actividades agrícolas, al empleo informal, a asociaciones productivas locales, entre otros. Por consiguiente, el sistema modular facilita su proceso de formación:

La realización de cada módulo dura aproximadamente un mes; será de carácter teórico por tanto los mismos podrán ser desarrollados de manera virtual. Sin embargo, los talleres completarán la formación in situ, con una duración de tres semanas. Estos últimos pretenden concretar las habilidades operativas, en cada una de las especialidades

del GESCCO. En este sentido el carácter del programa Técnico/a Universitario Superior es semipresencial (IEB, 2019, p. 37).

Según Matijasevic, la mayoría de los programas de educación superior son presenciales, lo que implica mayores limitaciones en el acceso y más posibilidades de deserción, bien sea por el costo del sostenimiento o por las dificultades de adaptación cultural (citado por Véliz y Zambrano, 2019). Satizábal et al. (2021) mencionan que la oferta de la educación superior debe contar con mecanismos flexibles, como la modalidad a distancia o la semipresencial. En el caso de los programas de desconcentración universitaria de la UMSA, la gran mayoría se implementan bajo la modalidad presencial. Sin embargo, el GESCCO —para contrarrestar las dificultades de acceso y deserción— consideró lo semipresencial, por tener una oferta educativa flexible y por las características geográficas y de densidad poblacional, así como también por los atributos socioculturales de la comunidad y de quienes participan del programa.

La modalidad semipresencial combina sesiones presenciales con virtuales, a través del uso de las aplicaciones Classroom y Meet como herramientas tecnológicas que median el aprendizaje en línea. Para ello, se realizaron procesos de actualización en Google, en primera instancia a coordinadores y facilitadores y, en segunda instancia, a universitarias. «En el mundo globalizado actual el gestor debe desarrollar capacidades para el uso de herramientas de TIC's, puesto que todos los procesos de comunicación y de construcción de aprendizajes interactivos y actualizados pasan por la virtualidad» (IEB, 2019, p. 34).

La pandemia del covid-19 (marzo 2020) causó la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. La formación universitaria no fue ajena a este aspecto, por lo que la UMSA procedió al cierre de predios y a la suspensión de actividades académicas y administrativas. Para la continuidad educativa, se dispuso la implementación de la modalidad virtual y, luego, se aprobó el Reglamento General de Carácter Transitorio de Educación a Distancia y Semipresencial de la Universidad Mayor de San Andrés, que dispuso el uso de plataformas, aulas y campus en línea, entornos virtuales de aprendizaje y modalidades mixtas (*b-learning*).

En el caso del GESCCO, al ser un programa que acude a la modalidad semipresencial y a las formas virtuales de aprendizaje interactivo desde la gestión del 2019, fue posible su continuidad durante el primer semestre, en comparación con otras sedes que tropezaron en el desarrollo de sus actividades y que recién en el segundo semestre retomaron. En el caso de otros PAD, por ejemplo, no fue hasta finales del 2021 que se estableció la virtualización de los módulos teóricos y el diseño de otros presenciales, semipresenciales y virtuales (UMSA, 2021C, p. 1).

Si bien la modalidad semipresencial posibilitó la continuidad educativa durante la pandemia, las clases se dictaron mediante aplicaciones de videoconferencias, para las sincrónicas se usó Zoom y Meet y para las asincrónicas, Classroom. Esto supuso que quienes participaban no solo dispusieran de habilidades tecnológicas, sino de acceso

a internet y a dispositivos electrónicos. Para Galván (2020), la educación en línea se plantea como principal estrategia ante la emergencia sanitaria, pero no preserva necesariamente el derecho a la educación de la población rural; al contrario, parece excluirla con mayor dureza. Sin embargo, se han podido registrar algunas experiencias de les universitarias del GESCCO, como, por ejemplo, que el facilitador coordinaba el horario de clases según la disponibilidad y el acceso a internet de los estudiantes, es decir, considerando el tráfico de datos. Asimismo, les universitarias compartían el celular, la tablet o la laptop para disminuir los gastos de compra de datos —en tanto acceden a internet a través de ellos—, por lo que se puede apreciar, en estas actividades grupales, el desarrollo de aprendizajes colaborativos entre pares.

El camino recorrido a pesar de los obstáculos: pandemia y recortes presupuestarios

La pandemia del covid-19 reafirmó las brechas de desigualdad educativa en territorios rurales, pero, a pesar de ello, ha habido continuidad educativa. Según Galván (2020), la recesión económica —la otra pandemia— que se aproxima de forma inexorable ahondará las brechas de la desigualdad: la educación de la población rural no será una prioridad de los Gobiernos en el mundo venidero. Sin lugar a dudas, esto se hace evidente en la política de desconcentración académica de la UMSA, que, a raíz de la disminución de los IDH para la gestión del 2022, ha reestructurado la organización académica y administrativa pasando los programas de las SUL a las facultades, como los entes encargados del manejo financiero: «Aprobar la eliminación de la unidad organizacional correspondiente al IDRUC-CCI, debiendo las facultades asumir las funciones académicas correspondientes al desarrollo y ejecución de programas y proyectos académicos y de investigación e interacción social» (UMSA, 2021a, p. 1).

Por otra parte, también se aprobaron recortes presupuestarios en salarios de facilitadores (docentes) y coordinadores, como parte de las políticas y medidas de austeridad en los «programas académicos desconcentrados de la UMSA, mediante una nueva escala salarial de facilitadores provinciales que considera niveles de remuneración diferente para módulos presenciales, semipresenciales y virtuales, así como las distancias de las sedes (cercanas, intermedias y lejanas)» (UMSA, 2021c, p. 2). A los cargos de facilitadores se postulaban profesionales con muy poca o casi nula experiencia docente, situación que será profundizada por la disminución del salario. Esto afectará seriamente la calidad educativa, porque, con las nuevas partidas presupuestarias, será difícil contar con docentes calificados, idóneos y con experiencia. «Una calidad académica se genera si establecemos los mecanismos meritarios de formación y de experiencia laboral en la selección de profesores» (Yucra y Rodríguez, 2020, p. 15). Este aspecto invita a debatir que no solo es el acceso a la formación universitaria, sino a la calidad educativa, que pasa por contar con docentes idóneos en los programas desconcentrados.

Asimismo, se requiere de infraestructura y mobiliario. A modo de ejemplo, las SUL cuentan con salas de computación que no son utilizadas por la desactualización de software y hardware de los equipos, así como por la ausencia de cobertura de internet. No fue hasta setiembre del 2021 que la UMSA estableció que el IDR-DU debe proveer de este servicio en los CRU y en las SUL (UMSA, 2021c). También se debe garantizar la permanencia, conclusión de estudios, titulación e inserción laboral en los mercados de trabajo.

A pesar de los obstáculos como la pandemia y los recortes presupuestarios, en el GESCCO hubo continuidad educativa, gracias a sus características y a la emergencia de estrategias de aprendizaje interactivo desplegadas por facilitadores y estudiantes. Por lo tanto, existe un camino recorrido que evidencia que el diálogo entre la formación universitaria y los territorios rurales es posible. El resultado de ese esfuerzo de docentes que investigan y se comprometen con su realidad se concretará con la primera generación de titulados, que deberán contribuir al desarrollo local desde las demandas, necesidades y potencialidades productivas, con un sentido de pertenencia sociocomunitaria que busca abrir los caminos de un desarrollo sustentable.

Por esta razón, el GESCCO cumple la función de responder a las necesidades locales con pertinencia contextual y nacional evitando los procesos migratorios del campo a la ciudad. Si bien son casi inevitables, pueden ser aminorados con una mejora de la oferta profesional de la universidad pública que contemple la inducción laboral local o regional (IEB, 2019) en diálogo con las potencialidades productivas de los territorios rurales.

El programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria: un espacio de formación universitaria para revalorizar lo rural desde el diálogo de saberes-haceres y lo intracultural

Según Juárez (2020), en el contexto latinoamericano varios programas educativos estatales dirigidos a la educación rural tienen su visión a corto plazo; son impositivos, ya que no consideran las particularidades locales y menos aún las ideas, saberes, experiencias y conocimientos de los habitantes de las localidades. En este caso, el GESCCO atiende la necesidad de respeto y reconocimiento a la larga tradición pluri-nacional del Estado boliviano.

El modelo curricular planteado recurrió al enfoque transdisciplinar, porque se deben tejer puentes entre las ciencias naturales y técnicas y las sociales y humanas para entender la pluralidad de las formas de conocimiento, de las ontologías y de los valores éticos que se conectan dentro de distintos grupos sociales y culturales. Los lazos entre las ciencias y la sociedad evidencian la coexistencia y coproducción de saberes en las comunidades científicas, indígenas, campesinas y urbanas, en los movimientos sociales, entre otros. Por lo tanto, posibilita la apertura temática de lo

monodisciplinar hacia lo transdisciplinar, un avance del enfoque participativo a lo colaborativo-comunitario, una permanente interacción social ligada al desarrollo y la solución de problemas.

Esto supone un cuestionamiento a las metodologías e, inclusive, a la acción pedagógica formativa, porque difiere de la educación mecanicista. Por ello, en la educación holista «aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso *creativo y artístico*» (Gallegos, 1999, p. 39). Desde esta perspectiva, el estudiante ya no se constituye en el receptor de la información y los conocimientos, sino en un sujeto activo y protagonista de su formación eointegral y antropológica. En el caso de los docentes, asumen el rol de guías, facilitadores, animadores y orientadores que acompañan el proceso de aprendizaje, por lo que se deja de lado el docente-centrismo y la pedagogía tradicional.

Otro elemento innovador de la formación transdisciplinar del gestor es su indiscutible preparación para la investigación sociocomunitaria, que implica un diálogo de saberes-haceres que transformará, de ida y vuelta, tanto al gestor como a la comunidad. Por lo tanto, la base de la formación supone procesos de investigación, no solo como marco metodológico, sino como estrategia de vida.

El diálogo de saberes-haceres es la aceptación de la pluralidad de conocimientos que, además de ser respetados, contribuyen a comprender la realidad. En ellos se articulan la sabiduría indígena, los saberes y conocimientos locales que se encuentran en la vida cotidiana, su forma de organización, la ciencia, las tecnologías y la gestión del territorio con los conocimientos técnicos que se desarrollan en las universidades. Esto supone superar la fragmentación de los saberes y la desvinculación del conocimiento de la cultura e identidad propia. Por lo tanto, se busca una formación eointegral, antropológica y holística que transcurre desde el ser, saber, saber hacer y saber decidir, orientados hacia la toma de conciencia y posicionamiento en la realidad.

Lo intracultural es mirar hacia dentro, es conocer el interior de la cultura. En el caso del GESCCO, es recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos desde su recreación de forma valorativa y crítica, destinada a fortalecer la identidad cultural. En tanto uno de sus propósitos es formar seres humanos que reconozcan su historia y que tengan un sentido de pertenencia con sus territorios, lo anterior se fortalece a partir del trabajo orientado a la solución de los diferentes problemas de sus contextos. Además, se busca formar ciudadanos con una perspectiva del cuidado y de la antropológica, que sean capaces de analizar los problemas (productivos, sociales y culturales) de sus territorios y proponer iniciativas en las que se gestionan los recursos de forma comunitaria y justa. De este modo, el diálogo de saberes-haceres, lo intracultural y lo intercultural orientan el modelo pedagógico holístico transdisciplinar del programa GESCCO.

Por consiguiente, se plantea el retorno a los senderos de la pedagogía del territorio y la memoria biocultural, que despliegan cosmopraxis de aprehendizajes a hacer, a dialogar, a escuchar y a convivir entre seres humanos, seres vivos y *ajayus* de las deidades y almas benditas. Esto busca tanto revalorizar los saberes propios y la cultura desde la intraculturalidad como reivindicar la crianza compartida de conocimientos desde ontologías y diversidades epistémicas. Para Arribas (2021), es caminar hacia una conversación entre equivalentes, tejer y retejer la escucha y el acompañamiento mutuo en los senticonvivires.

Referencias bibliográficas

- AMADO, L., GARCÍA, L., POSADA, J., y RAMÍREZ, L. (2021). Aportes de experiencias de educación superior rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11934. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11934>
- APALA, P. (2013). Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia. En G. Machaca y A. Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 97-115). Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- ARGUETA, A. (2016). Los saberes y las prácticas tradicionales: conceptos y propuestas para la construcción de un enorme campo transdisciplinario. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp.169-188). La Paz: Agroecología Universidad Cochabamba.
- ARRIBAS, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes: apuntes sobre el pluriverso*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- BOLIVIA. (2009). *Constitución Política del Estado (CPE)*.
- BOLIVIA. (2010, diciembre 20). Ley n.º 070: Ley de la Educación «Avelino Siñani - Elizardo Pérez». *Gaceta Oficial de Bolivia*.
- CAYO, D. (2013). Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe. En G. Machaca y A. Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 79-94). Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- CORNEJO, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 133-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400006&lng=es&tlng=es
- CORRÊA, F., LÓPEZ, O., y TRIANA, A. (Comps.). (2018). *Educação rural na América Latina*. San Leopoldo: Oikos.
- ESCOBAR, V. (2020). La U en el campo, una deuda de la sociedad con la ruralidad del país. *Ces Medicina Veterinaria y Zootecnia*, 15(2), 6-7. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-96072020000200006&lng=en&tlng=es
- GADAMER, H. (1988). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALLEGOS, R. (1999). *Educación holista: pedagogía del amor universal*. México D. F.: Pax.

- GALVÁN, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii2.8598>
- GALVÁN, L., y CADAVID, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica: equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>
- GONZÁLEZ, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto*, 24(3), 5-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627001.pdf>
- HERMIDA, J., y QUINTANA, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73-80. Recuperado de <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/469>
- HERRERA, D., y RIVERA, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS (2019). *Programa académico desconcentrado técnico universitario superior en gestión socio-cultural comunitaria GESCCO*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- IÑO, W. (2008). El pensamiento educativo andino: una forma de entender la educación comunitaria. *Estudios Bolivianos*, 14, 281-306.
- IÑO, W. (2020a). Jóvenes rurales: exploraciones conceptuales y vivenciales en becarias/os universitarias/os. *Millcayac*, 7(13), 223-248. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/3564>
- IÑO, W. (2020b). In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. *Trenzar*, 3(5), 79-104. Recuperado de <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/96>
- IÑO, W. (2021). Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (Coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 325-358). Quito: Universidad Politécnica Salesiana-Abya Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21446>
- JUÁREZ, D. (2020). Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Ororio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 453-469). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Ororio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- LEFF, E. (1994). Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (pp. 17-84). Barcelona: Gedisa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEFF, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (Coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-391). Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Iberoamericana Puebla.
- LÓPEZ, L., CABRERA, V., SERRANO, J., ORTIZ, N., URREA, R., y CUERVO, F. (2020). *Voces de la educación rural en confinamiento*. Bogotá: Mesa Nacional de Educación Rural.
- MACHACA, G. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba*. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.

- MEJÍA, G. (2015, febrero). *La educación superior pública en los espacios rurales del Estado de México. Posibilidades y desafíos*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación y Globalización, Universidad de Costa Rica, San José. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309153913_LA_EDUCACION_SUPERIOR_PUBLICA_EN_LOS_ESPACIOS_RURALES_DEL_ESTADO_DE_MEXICO_POSIBILIDADES_Y_DESAFIOS
- MERÇON, J., ROSELL, J. A., AYALA-OROZCO, B., BUENO, I., LOBATO, A., y ALATORRE, G. (2018). Colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México: principales retos y estrategias. En J. Merçon, B. Ayala-Orozco y J. A. Rosell (Coords.), *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad* (pp. 17-46). Ciudad de México: Copit Arxivés.
- MONTAÑO, E. G. (2020). La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 61-89). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- NAVIA, C., CZARNY, G., y SALINAS, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, 52, 1-15. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)
- OSSOLA, M. M. (2018). Educación superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>
- PALMER, R. E. (1969). *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- PERALTA, H. D., SABA, M. M., MESCHINI, P. A., y DAHUL, M. L. (2020). «Llevar un poco de ruralidad a la universidad»: estudiantes viajeros y acceso a la educación superior. *Millcayac*, 7(13), 345-366. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3531>
- PONCE, M. (2014). *Nuevas voces y nuevas experiencias: Encuentros interculturales en la educación superior. Los estudiantes del Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón*. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- RÍOS-OSORIO, E., y OLMOS, A. (2020). Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos (introducción). En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 15-32). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- ROMERO, Y. (2002). Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela. En M. A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 62-68). Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior-Unesco.
- SAARESANTA, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkasos*, 30, 127-143.
- SALTOS, F. (2012). *Bases y estrategias de la gestión (de lo) cultural. Derechos culturales para el buen vivir*. Quito: Asociación Ecuatoriana de Profesionales de la Gestión Cultural y del Patrimonio-Red Latinoamericana de Gestión Cultural.
- SATIZÁBAL, S., UMAÑA, M., OSPINA, C., y PENAGOS, A. (2021). *Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo* (Documento de trabajo n.º 268). Bogotá: Rimisp. Recuperado de <https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2021/04/Rimisp-DT-268-1.pdf>

- SILVA, E., ALATORRE, G., GARCÍA, H., y MERÇON, J. (2018). Aprendizajes y desafíos para una investigación colaborativa descolonizadora en materia de sustentabilidad: experiencias mexicanas con las bases. *Acme*, 17(3), 780-809. Recuperado de <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1334>
- SMITH, L. T. (2008). *DECOLONIZING METHODOLOGIES. RESEARCH AND INDIGENOUS PEOPLES* (12.ª ed.). Londres: Zed Books.
- TINTAYA, P. (2003). *Utopías e interculturalidad: motivación en niños aymaras*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2009, setiembre 2). Reglamento de funcionamiento Programa de Desconcentración Universitaria.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2012, octubre 31). Resolución del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 535/2012), Reglamento específico de aplicación del decreto supremo n.º 1323 fortalecimiento para la desconcentración académica de la Universidad Mayor de San Andrés.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021a, abril 20). Resolución del Comité Ejecutivo del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 281/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021b, mayo 21). Resolución del Comité Ejecutivo del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 390/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021c, setiembre 29). Resolución del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 523/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS y DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN y COMUNICACIÓN. (2018). Matriculación y titulación sedes universitarias 2014-2018.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, DIVISIÓN DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN y ESTADÍSTICA. (2021). Matriculación de sedes universitarias por facultad y carrera 2016-2020.
- VARELA, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ, A., HAJJAR, R., SHUÑAQUI, M. I., SEBASTIÁN, R., PÉREZ, M., INNES, J. L., y KOZAK, R. A. (2018). Co-creating and Decolonizing a Methodology Using Indigenist Approaches: Alliance with the Asheninka and Yine-Yami Peoples of the Peruvian Amazon. *Acme*, 17(3), 720-749. Recuperado de <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1420>
- VÉLIZ, V. F., y ZAMBRANO, E. R. (2019). Zona rural y su nueva visión de la educación superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 40(8), 1-12. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p10.pdf>
- YUCRA, M., y RODRÍGUEZ, E. (2020). Desconcentración universitaria como aporte al desarrollo local. *Revista Industrial* 4.0, 1(1), 1-17. Recuperado de <https://www.umsa.bo/documents/3265709/3894049/reg004.pdf/61215859-97f1-95e7-6ef3-e53a4cdd9bc6>

Disfrutar es algo serio

Divertir-se é coisa séria

**Mauricio Ramos De Rosa,¹ Camila Ramírez Lloret,² Irene Porzio Zavala,³
Laura Menchaca Fried,⁴ Osvaldo Leite,⁵ Marianoel Flain,⁶ Lucia Bruce
Sarno⁷**

Recibido: 14/4/2023; Aceptado: 30/6/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.15>

- 1 Docente de Taller de Sonido, del área Taller Experimental de Arte Sonoro, Unidad Académica Multidisciplinaria, Instituto de Música, Facultad de Artes, Universidad de la República (Udelar). Egresado de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Percusión, Escuela Universitaria de Música, Udelar. mauricio.ramos@eum.edu.uy
- 2 Estudiante del segundo ciclo de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano y egresada del Ciclo de Introducción a la Música, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante del Profesorado en Educación Musical, Instituto de Profesores Artigas. camilaramirezlloret@gmail.com
- 3 Música y docente, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Licenciada en Música, Universidad Federal de Minas Gerais y máster en Música, Universidad Federal de Rio Grande do Sul. ireneporzio-zavala@gmail.com
- 4 Docente de Educación Secundaria, egresada del Profesorado en Educación Musical, Instituto de Profesores Artigas. Estudiante de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante del Instituto de Formación en Educación Social. lauramenchacafried@gmail.com
- 5 Docente de la Facultad de Artes, Udelar. Asistente en la Unidad Académica de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio. Integró como docente la Cátedra de Guitarra del Instituto de Música de dicha facultad. Se formó en la Escuela Universitaria de Música como intérprete de guitarra. osvleite@gmail.com
- 6 Estudiante del segundo ciclo de la Licenciatura en Composición y de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano; egresada del Ciclo de Introducción a la Música, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante de Pedagogía Gordon para la Primera Infancia. flainmarianoel@gmail.com
- 7 Música y docente, Instituto de Música e Instituto de Danza, Facultad de Artes, Udelar. Docente de Técnica Alexander, egresada de la Escuela Uruguaya de Técnica Alexander. bruceclucia@gmail.com

Resumen

En este artículo presentaremos reflexiones en torno al primer año de trabajo en territorio en el proyecto de extensión Villa Sonora del Instituto de Música de Facultad de Artes de la Universidad de la República esbozando algunos lineamientos pedagógicos que consideramos sustantivos y que a su vez confluyen en la idea de disfrute. En los talleres partimos de la experiencia musical en conjunto a través de cuatro prácticas principales: improvisación, creación, escucha e interpretación, desde las que surgen tanto conceptualizaciones y reflexiones como vínculos humanos. Es en esos términos que creemos que se estimula un acercamiento integral hacia la música en el que se construye colectivamente un espacio compartido en el que *disfrutar es algo serio* y en el que podemos *musicar* (Small, 1999). Analizaremos la heterogeneidad de los grupos, la atención a las distintas identidades y universos sonoros y la sincronización humana como acto biológico fundamental (Castellanos, 2022) como elementos que a nuestro entender contribuyeron a potenciar el desarrollo humano, generando una disponibilidad para el aprendizaje que a su vez se traduce en una sonoridad grupal única y original.

Palabras clave: educación musical, extensión universitaria, prácticas pedagógicas, improvisación musical, musicar

Resumo

Neste artigo apresentaremos reflexões que surgem do primeiro ano de trabalho de campo no projeto de extensão Villa Sonora do Instituto de Música da Facultad de Artes da Universidad de la República, apontando alguns eixos pedagógicos que consideramos significativos e que por sua vez acarretam a ideia de diversão. O ponto de partida das oficinas foi a experiência musical grupal através de quatro práticas principais: improvisação, criação, escuta e interpretação, das quais surgem tanto conceitos e reflexões quanto vínculos humanos. É nesses termos que acreditamos que se favorece uma aproximação integrada à música onde *divertir-se é coisa séria* e onde podemos *musicar* (Small, 1999). Analisaremos a heterogeneidade dos grupos, a atenção a identidades e universos sonoros diversos e a sincronização humana como ato biológico elementar (Castellanos, 2022) como factores que no nosso ver contribuíram para potenciar o desenvolvimento humano, gerando uma predisposição para o aprendizado, e propiciando uma sonoridade grupal única e original.

Palavras chave: educação musical, extensão universitária, práticas pedagógicas, improvisación musical, musicar

Introducción

La idea germinal del proyecto surge a partir de un proceso colectivo. Desde diferentes caminos y recorridos profesionales un grupo de docentes de la entonces Escuela Universitaria de Música (EUM) se encontró —hace 3 años— con la necesidad de conversar e intercambiar ideas y visiones sobre las prácticas pedagógicas en música, sus inquietudes generadas a partir del trabajo en la Udelar, el vínculo de la EUM con el medio y el desarrollo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A estas reuniones de discusión e intercambio se sumaron algunas actividades abiertas organizadas con la colaboración de la Unidad de Extensión y la Unidad de Formación y Apoyo Docente del servicio. En estas actividades, centradas en algunas de las temáticas mencionadas, se constató el interés de los estudiantes en lo planteado y también se evidenció una preocupación general por la falta de espacios curriculares vinculados a la formación docente y a las prácticas pedagógicas (la materia Pedagogía que existía en el Plan de Estudios 1987 no tuvo una correlativa en el Plan de Estudios 2005⁸ en vigencia actualmente); y esto a su vez se vincula de modo directo con las posibilidades laborales de una persona dedicada a la música, ya sea como actividad principal o complementaria (Carreño, 2011).

Cabe mencionar que previamente, y principalmente desde la Unidad de Extensión, se generaron propuestas curriculares (materias electivas) en conjunto con el proyecto Grupos Sonantes (GS), reconociendo el trabajo de perfil extensionista que desde este proyecto se realizaba en el Programa Integral Metropolitano (PIM),⁹ pero que tenía pocos vínculos académicos con nuestra institución. Es así que entre 2016 y 2019 se ofreció en la EUM la materia electiva Educación Musical en Comunidad.

Villa Sonora comienza a tomar forma realmente cuando GS no puede continuar su vínculo con la Universidad de la República (Udelar)¹⁰ en 2021 y desde el PIM nos transmiten la preocupación por una demanda concreta y numerosa que quedaría desatendida. Con esta información objetiva y cuantificada a lo largo de varios años sobre la necesidad y el interés de las personas de la zona por acercarse a espacios en los que la música esté presente, es que el proyecto se concreta.

En junio de 2022 empiezan los talleres en la casa PIM —ubicado en el barrio Villa García en el departamento de Montevideo— un grupo de docentes y estudiantes del ahora Instituto de Música de la Facultad de Artes trabajaron semanalmente con vecinos del territorio de referencia del PIM.¹¹ El proyecto se desarrolló dentro de las funciones de enseñanza y extensión universitarias. El grupo de estudiantes participantes

8 https://www.eumus.edu.uy/eum/sites/default/files/plan_2005_libro_naranja.pdf

9 El Programa Integral Metropolitano tiene sus orígenes en la Universidad de la República en el año 2008 (dependiente de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en Medio, CSEAM). Su principal objetivo es promover procesos de trabajo entre docentes, estudiantes y espacios organizados de la comunidad. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/home/>

10 En 2020 el Ministerio de Educación y Cultura decide finalizar unilateralmente el convenio económico que apoyaba el trabajo de GS en la Udelar (Artículo 499 de la Ley N.º 18.719 del 27/12/2010).

11 Municipio E, Municipios F, Barros Blancos y Zonal 6 Malvín Norte.

lo hizo desde un marco curricular (formato de Proyecto Especial, Plan de Estudios 2005) y a lo largo de este artículo nos interesa dar a conocer esta experiencia totalmente nueva para nuestro servicio.

Construyendo el espacio compartido

Es un viernes frío de setiembre, son casi las 6 de la tarde. Se trancó un poco el tránsito en la ruta 8. Axel ya está esperando en la casa PIM como casi todos los viernes: el primero en llegar. Al rato aparece Fernando en la moto. Desde la ventana se ven a Marti y Sofi, acompañadas por su mamá y su perro. Minutos después llegamos. La música ya estaba sonando.

En la mayoría de los encuentros de los jueves y viernes, los talleres iniciaban con una instancia de práctica musical en conjunto. A través de distintas dinámicas y propuestas de integración se buscó fortalecer la noción de grupo. Es a partir de este espacio compartido que se vivenciaban los distintos elementos musicales que se tenía interés en abordar, como por ejemplo la percepción del pulso, noción de altura, exploración vocal, entre otros. Las músicas que se proponían —tanto desde talleristas como participantes— siempre invitaban a recorrer un aspecto nuevo y particular que tomaba sentido en cada persona y en el grupo para un hacer musical propio en colectivo.

La educadora musical Violeta Hemsy de Gainza (2010) afirma:

A una educación no formal debería necesariamente corresponderle una pedagogía que, en lugar de estar centrada en los contenidos teóricos o «conceptuales» (acerca de las diferentes estructuras musicales: sonido, ritmo, melodía, forma, etc.), coloque el acento en la música misma, en el hacer musical, a través del repertorio (hacer/aprender lo de otros) y de la creatividad (jugar/producir la propia música).

En lugar de proceder, como en la educación musical tradicional, desde los diferentes elementos o parámetros hacia la música, debería procederse al revés o sea desde la práctica musical a la teoría y la partitura, como en los aprendizajes artísticos y lingüísticos, e inclusive científico-matemáticos, en sus fases iniciales (p. 36).

La concepción pedagógica que subyace esta forma de concebir los espacios de enseñanza-aprendizaje musical está en sintonía con uno de los cimientos del proyecto: que la experiencia musical surja desde la práctica grupal para impulsar reflexiones y conexiones a través de ella. Es en esta retroalimentación que creemos que se estimula un acercamiento integral hacia la música.

Al hacer la evaluación final del proyecto, uno de los puntos unánimes fue la convicción de habernos sentido cómodos en el espacio compartido. Fue esa comodidad, marcada por el disfrute de los encuentros, lo que creemos que propició la generación de vínculos humanos que nos sorprendieron gratamente.

En las entrevistas de cierre a les participantes de Villa Sonora surgieron comentarios sobre lo colectivo y el disfrute: «El compañerismo lo siento en todo, en como poder

escucharme con otra persona, en como poder compartir. Si uno se pierde, ayudarnos entre nosotros» (Fragmento de entrevista a A., 18 años, 2022). Otro participante expresó:

¿Lo que más me gustó? Y... todo. El aprender y el grupo. El grupo humano está muy bueno, que eso también te incentiva a aprender, porque si te sintieras incómodo no vendrías más, y yo al menos me sentí súper cómodo. Aprendés y te divertís también porque no es un sistema de enseñanza rígido (Fragmento de entrevista a F., 47 años, 2022).

Para J. (37 años), la comodidad es la que propicia el disfrute:

Las instancias en grupo son muy buenas. Siempre te vas bien, venís y algo bueno te llevás. El ambiente principalmente es eso, que es el grupo que se creó. Calculo que en el otro grupo también porque se ha visto en las juntadas que hemos hecho, es impecable, como que todos nos conocemos hace pila. Superbuena onda y se valora pila eso (Fragmento de entrevista, 2022).

Desde el equipo universitario de docentes y estudiantes emergieron comentarios semejantes con relación al disfrute y la alegría; comentaron que fue ese proyecto el que los hizo mantener el interés en la carrera. Fue entonces que decidimos preguntarnos qué aciertos didácticos y qué elementos de la experiencia posibilitaron estas vivencias significativas y potenciadoras en lo vincular, centrándonos en el aprendizaje dialógico (Freire, 1970).

Si bien en el proyecto estaba previsto trabajar desde el diálogo y la escucha colectiva enfatizando los vínculos en los procesos de aprendizaje, su evaluación nos hizo detener en cómo funciona ese aprendizaje dialógico y en particular en cómo se construye la vivencia del disfrute. Al referirse al aprendizaje dialógico, Aubert, García y Racionero (2009) consideran la interacción social en grupos heterogéneos como potenciadora de la experiencia de aprendizaje:

... en las últimas décadas las ciencias de la educación y las concepciones del aprendizaje están enfatizando que el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas (p. 137).

Fue de suma relevancia para los distintos talleres la construcción desde la interacción y la heterogeneidad. Tanto a la hora de abordar o crear una nueva canción como de componer un arreglo, se escuchaban todas las distintas propuestas que iban surgiendo, así como también se compartían las distintas sensaciones que generaba una determinada canción o letra. Esto fue también producto de la integración, ya que se creó un espacio en el cual cada participante sentía comodidad para poder expresarse libremente desde las experiencias e ideas que ya se traen incorporadas.

Otro factor que resultó fundamental para el desarrollo de los talleres fue la instancia colectiva final. Luego de los talleres de instrumentos y canto, cada grupo compartía lo realizado ese día en este momento de encuentro. Este espacio toma suma

relevancia ya que se revaloriza el compartir como un aspecto propio del proceso y no como una instancia tradicional de exposición musical.

Al compartir la música se genera un vínculo único entre las personas. En palabras de Small (1999):

El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones, y es en estas relaciones donde se encuentra el significado del acto de musicar. Se encuentra no solo en las relaciones entre los sonidos organizados que generalmente creemos ser lo esencial de la música, sino también en las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación (p. 6).

El equipo de Villa Sonora —conformado por entre tres y seis talleristas por instancia— permitió acompañar y cuidar las singularidades de cada participante. Si bien cada una de las actividades musicales se planificaba desde la integración, se buscaba una mirada atenta a todas las particularidades que se pudieran dar. En muchas oportunidades se precisó hacer un acompañamiento personalizado a quienes presentaban dificultades o intereses específicos.

Lo comunitario partía de buscar un acompañamiento de las diferentes inquietudes que se manifestaban, realizando una simbiosis entre lo colectivo y lo individual. En esas particularidades que surgían en los grupos heterogéneos, con diversidad etaria y de historias de vida, se intentó siempre cuidar lo que cada participante pudiera sentir al momento de encontrarse con el instrumento. La timidez y la inseguridad muchas veces aparecían como sentimientos, así como el interés vivaz e inquieto que derrochaba entusiasmo para la experimentación. Y en el camino de las diferentes emociones producidas en esta interacción musical, surgieron instancias de compartir las propias composiciones de canciones. Así fue el caso de H., que se animó e hizo que sus canciones resonaran en el PIM al ritmo del candombe. Fue también El Villano (músico del barrio, padre y abuelo respectivamente de dos participantes de los talleres) quien gentilmente nos regaló una canción para que en el taller de los jueves se pudiera realizar una nueva versión de «Un botecito redondo cruza el río como mar».

Desde este espacio de cercanía, las charlas que se daban al iniciar y finalizar cada taller posibilitaron conocer a qué escuela y liceo asistían, así como el área de trabajo que desarrollaban y actividades que les gustaba hacer. En estas conversaciones se daba lugar a incentivar y acompañar la trayectoria educativa en el ciclo liceal o sugerir espacios de enseñanza formal y no formal para quienes querían buscar nuevos espacios musicales de aprendizaje. Y así fue como conocimos al centro juvenil La Tortuga Cuadrada, espacio al que A. asiste diariamente, y donde creó una cuerda de tambores. Entre charla y charla nos propuso si Villa Sonora podía conocer La Tortuga Cuadrada, ya que era un lugar en el que había un sentido de pertenencia, también por encontrarse allí el proyecto musical de la cuerda de tambores, lugares donde se sentía cómodo y feliz. Al finalizar el año, se pudo generar esta instancia de compartir a través de un taller de percusión entre los diferentes integrantes de ambos espacios.

Otro ejemplo que encontramos valioso en el encuentro con lo comunitario fueron dos jornadas con el objetivo de integrar los talleres de jueves y viernes, que invitaron a compartir las músicas que cada grupo estaba llevando adelante. Siempre se iniciaban desde la ronda colectiva a través de dinámicas musicales lúdicas, reflejando las similares experiencias que se daban en cada taller. Con una escucha respetuosa y curiosa de aprender con les otros, la instancia se enriquecía al conocer nuevas canciones, creaciones e improvisaciones. Cada instancia finalizaba con la tan esperada merienda compartida, que invitaba a conocer y compartir experiencias personales e intereses musicales, así como cuentos y anécdotas del barrio.

Complementando lo expresado antes y con el fin de expandir el trabajo llevado adelante en la casa PIM, tuvimos la oportunidad de difundir el proyecto a través de dos espacios radiales en UNI Radio. Esto fue muy importante porque permitió contar en primera persona cómo el proyecto había surgido y el gran interés que emergía por parte de quienes asistían, así como también la respuesta positiva de la casa PIM en el desarrollo de este a lo largo del año. Participamos en *La Mezcla* —columna de la Facultad de Artes— y en el programa del PIM *Cientotrés*. En este último asistió un docente, una estudiante del Instituto de Música y un participante de los talleres. De esta forma, la difusión del proyecto Villa Sonora quedó representada de manera horizontal.

La música como potenciadora del desarrollo humano. Musicamos¹² en comunidad

Parte del equipo docente de Villa Sonora cuenta con experiencia como tallerista en el ámbito de la educación accesible, con personas con diversidad funcional. Destaca, en el proceder para con este tipo de contextos, el énfasis en la experiencia musical que trasciende la enseñanza de contenidos musicales. El simple hecho de acompañar musicalmente oficiando de sostén al desarrollo de una improvisación grupal, o el acercarse a tocar/cantar al lado de una participante, empoderando, fortaleciendo y resignificando su rol individual en el acto musical, da cuenta de un accionar pedagógico cuya concepción fundante de ser humano es total y globalizadora: un ser humano integrado desde todas sus funciones, disponible para el aprendizaje. Estos antecedentes se relacionan con lo mencionado anteriormente y fueron parte constitutiva de la línea de trabajo que terminó de conformarse en los encuentros de Villa Sonora: sonar como lo primario.

También encontramos numerosos aspectos en común desde la musicoterapia. En este sentido, De Castro (2004), con relación a los objetivos de lo musicoterapéutico en el ámbito educativo nos dice que se busca «... el desarrollo integral del individuo.

12 Small (1999) utiliza *musicar* como verbo: «No solo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar; ya tenemos palabras para eso; sino expresar la idea de tomar parte en una actuación musical. [...] como instrumento para la interpretación de la acción, música, y de su función en la vida humana» (p. 5).

Desarrollar sus potencialidades implica trabajar desde la posibilidad hacia algo más» (p. 139). En Villa Sonora pudimos ver cómo cada participante trae una musicalidad, más o menos explícita, que le educador puede impulsar.

Durante una dinámica lúdica en ronda, cuyo objetivo principal era buscar un pulso común, y desde allí vivenciar y concientizar posibles subdivisiones de este, encontramos que el pulso de D. (10 años) no se integraba al pulso compartido. Esto a priori podría no ser un problema —por ejemplo, en un contexto improvisatorio o simplemente donde la sincronía no sea una característica textural— sin embargo, la idea de tocar juntas y sincronizadas permite el acceso a otros tipos de ensambles a posteriori, razón por la cual era necesario lograr que D. compartiera el pulso con el grupo. «Vamos contigo, empezá vos D...» así, no solo comenzamos a compartir el pulso, sino que lo que D. tocaba, se resignificaba y confeccionaba una voz más en el contexto pulsado de la actividad. Esto también implicó un aprendizaje grupal, ya que debimos escuchar con atención a D. (o simplemente escuchar)¹³ para ser conscientes de su presencia y tocar con él.

La construcción de un espacio de confianza y libertad es un centro gravitatorio en la aventura pedagógica. Respetar la singularidad de la persona que llega y recibirle haciendo música en comunidad, realizando el aspecto de la confianza, el «no hay error», sino capacidad de discernimiento es algo a destacar en el modo en que se llegaba al encuentro. Ir al encuentro donde está la persona con su musicalidad no es algo menor, sino algo transformador para la confianza de sí misma y su manera de vincularse con el resto, así como con su propia musicalidad. Es realzar lo posible por sobre todo aquello que quizás siente que aún no puede.

Pretextos lúdicos, rítmicos, canciones o formas improvisatorias que se fueron dibujando en los talleres trazaban esta estela pedagógica: hacer música es en principio escuchar y cooperar. Prestar atención, dejar que mis sentidos se informen y proponer algo al espacio compartido cada vez con más confianza y menos miedo. Poder darnos cuenta, desde nuestra escucha atenta y desde la práctica, si efectivamente estamos o no en un pulso compartido (en caso de que lo hubiese), si pude *subirme a ese tren musical* colectivizado.

La sincronización es uno de los principios de la biología, el acto de compartir, de comunicarse. Los insectos, como las aves y los peces, generan dichas coreografías siguiendo un principio de sincronización, que el profesor Steven Strogatz define como sistema complejo auto-organizado. Según este principio, que se aplica desde la escala microscópica hasta las sociedades de distintas especies, incluida la humana, los componentes de un grupo consiguen sincronizarse porque cada individuo es consciente y se contagia de lo que hacen sus vecinos más inmediatos. [...] La sincronización de la manada se consigue gracias a la cooperación (Castellanos, 2022, p. 22).

13 Cuando hablemos de escuchar, siempre estaremos haciendo referencia a la definición de Oliveros (2019) desarrollada en su libro *Deep listening: una práctica para la composición sonora*.

«Me da vergüenza», decía C. (31 años) cuando iba a cantar, «pero, bueno, igual canto». Ese momento parecía un borde filoso para traspasar, pero cada vez que lo lograba y se le devolvía un espacio de confianza y libertad, sin juicio, el aprendizaje florecía. Se trata de hacer crecer lo que ya es posible, dar cobijo emocional a la experiencia musical y proponer desde allí algo que permita a la persona afianzarse y crecer.

Se necesita silencio para el aprendizaje y sentirnos seguros para que la integración de este ocurra de manera profunda. Se necesita tiempo. Como un proceso digestivo, no se lo puede apurar; se necesita de un arco de tiempo cuantitativo y cualitativo que además, desde nuestro rol docente, en un principio nos es desconocido.

Singularidad del educando

«La integridad del grupo... no necesitás ser una clase específica de persona, seas como seas entrás y te unís fácil. No hay discriminación por nada, todos somos únicos y nos integramos fácil y rápido» (Fragmento de entrevista a S., 16 años, 2022).

Desde el primer encuentro, el equipo de Villa Sonora recogió los intereses musicales de los participantes con el fin de planificar las actividades del año en torno a sus gustos. Torres de Almeida y Caramujo Pires de Campos (2013) nos plantean lo importante que es «... desarrollar una metodología de enseñanza de la educación musical a partir de la identidad sonora del alumno» proponiendo «actividades que estimulen la percepción sonora [...] relacionada a su contexto social, o sea, partiendo de la percepción de su universo sonoro».

Planificar las actividades de los talleres en un marco de goce para todas las personas que allí *musicaban* fue una necesidad puesta en primer plano, lo que implicó el desafío de una escucha atenta e integral hacia cada una. Gracias al numeroso equipo docente la escucha fue enriquecida y ampliada, por lo que se generó no solo entre educadores y educandos, sino también entre los educadores. Los intercambios fuera del taller comprendían la visualización singular de cada participante, así como de cada docente, reconociendo la experticia, personalidad, fortaleza y necesidades de cada una para potenciar y continuar el trabajo en Villa Sonora. Así, todos los intercambios nacidos de esta escucha atenta englobaron un objetivo común: el crecimiento y bienestar de cada *musicante*.¹⁴

La motivación de cada participante por asistir al taller fue descubriéndose poco a poco a medida que se soltaban. Así supimos que L. (que presenta secuelas motrices a causa de un ACV) concurría entre otros motivos porque le hacía bien para el desarrollo de su condición motriz. Lejos de sentirse excluida, L. agradeció en más de una oportunidad que la dinámica del taller respetara los tiempos de cada persona, de forma que siempre todas pudieran tocar y formar parte. Si bien los contextos familiares o laborales a veces impedían una asistencia constante de todo el grupo, cada persona

14 Véase pie de página n.º 12.

era bienvenida con gran alegría al retornar: «Para mí, esto es como una familia», confesó A. en el último encuentro del grupo. F. asintió.

Le integrante más chico de Villa Sonora (M.) cumplió su primer año durante el desarrollo de los talleres, acompañado por su madre (Ma.) que también era participante del proyecto. Las consignas o conceptos no eran relevantes para M. Dada esta condición, diversas estrategias conformaron parte del trabajo con esta madre y su hijo: desde apoyarle cuando este conectaba musicalmente, hasta su cuidado por parte de un integrante del equipo de docentes, para colaborar con otras maneras de participación de Ma. El trabajo con M., se centró en atender los puntos de conexión con la música que evidenció a lo largo del proyecto. Este proceso de ambos (madre e hijo) se cristaliza, con la interpretación de la canción «Un botecito redondo cruza el río como mar», escrita por el abuelo de M.

Un metalófono diatónico conformaba parte del instrumental de Villa Sonora, este quedaba situado sobre una silla o a veces en el piso, desde donde M. solía tocarlo con notorio entusiasmo. Durante la interpretación de «Un botecito...» (con su estructura rítmica y armónica dada), M. jugaba tocando todas las barras del metalófono. Esto no era un inconveniente, pero ¿y si solo dejamos las notas que «están dentro» de la armonía? Es así que se sacaron algunas barras del metalófono incorporando a M. «dentro» de la armonía, con la tímbrica del metalófono y la rítmica inherente de su juego interpretativo.

Experiencias musicales en Villa Sonora

En los talleres se desarrollaron actividades de improvisación, escucha, interpretación y creación. Según Bruscia (2007), cada una de estas experiencias «... involucra un conjunto de comportamientos sensorio-motores distinto, requiere diferentes tipos de habilidades perceptivas y cognitivas, evoca diferentes tipos de emociones y conlleva diferentes procesos interpersonales. En función de esto, cada tipo también tiene sus propios potenciales».

Estas experiencias se retroalimentan constantemente: para que una improvisación acontezca debemos practicar la escucha; de una improvisación puede aparecer una idea que luego la repetimos y deja de ser improvisada, conformando una creación; una vez compuesta una idea musical, hay que interpretarla respetando —ahora sí— su estructura y escuchando lo que cada compañere toca. A su vez esa estructura puede ser elástica y entonces habilitar procesos improvisatorios anidados en esta, y así sucesivamente.

A continuación, se detallan ideas y relatos específicos según las cuatro experiencias mencionadas anteriormente. Notarán cómo se hará evidente la interrelación entre ellas.

Improvisación

La improvisación no es una práctica usual en contextos educacionales tradicionales y fue una de las actividades más frecuentes de los talleres de Villa Sonora. Hemsy de Gainza (1983), con relación a la improvisación en el ámbito educativo, nos dice:

Ya dijimos que la improvisación se aplica en dos sentidos a todo proceso de desarrollo, es decir a todo proceso educativo. Puede utilizarse para promover la expresión y la descarga personal; en tal caso la desinternalización de materiales y estructuras que realiza el educando permitirá al maestro conocerlo mejor y más rápidamente, al mismo tiempo que él experimenta el efecto benéfico de la acción expresiva y comunicativa. Por otra parte, la improvisación se aplica también con gran eficacia a los procesos de internalización de nuevas formas, materiales y estructuras. Mediante la manipulación (exploración-investigación) de los materiales sonoros se tiene acceso a la experiencia musical y al concepto musical (p. 29).

Esto significa que el uso de la improvisación redundará posiblemente no solo en una potencial cristalización de conceptos o ideas trabajadas en el ámbito educativo, sino que tendrá un efecto sobre las capacidades de expresión de quien la practique; le brindará una voz en el quehacer musical y colaborará con su bienestar, enfatizando nuevamente la importancia de centrarse en las particularidades de cada individuo con el fin de habilitar su potencial musical.

Improvisaciones libres como las de D. tocando el teclado y cantando junto a un compañero en la percusión y un tallerista en la guitarra sirvieron para estructurar diversas composiciones e ideas que se originaban en esos encuentros. También se hicieron improvisaciones más o menos regladas, como buscar sonidos cantados sobre una armonía dada por una secuencia de acordes en bucle, lanzarse a tocar notas en el teclado —por turnos— sobre el soporte rítmico-armónico de una canción o ritmar bajo la dirección con señas, donde se hace fuerte énfasis en el pulso compartido. Al concebir el carácter lúdico de estas actividades, encontramos en las palabras de Millecco (2001):

Los juegos infantiles son dinámicas completas desde el punto de vista pedagógico. Jugando en ronda, el niño desarrolla el raciocinio y la memoria, estimula el gusto por el canto y ejercita naturalmente su cuerpo. Poesía, música y danza se unen en una síntesis de elementos imprescindibles al proceso educativo (p. 41).

Al extender esto a educandos de todas las franjas etarias, se observa lo significativo que es cantar y bailar¹⁵ en conjunto y en ronda, con dirección a una vivencia musical integral.

Escucha

Específicamente en educación musical —aunque se podría generalizar para numerosos contextos— la escucha es condición fundamental para el desarrollo de

15 Entendiendo la vivencia corporal como parte del proceso de integración musical.

musicalidades. Oliveros (2019) nos dice: «Escuchar no es lo mismo que oír. [...] La escucha es activa y permite que la edad, experiencia, expectativa y pericia influyan en la percepción» (p. 41). Y con relación al desarrollo de la escucha: «De esta manera, pueden realizarse exploraciones y descubrimientos. Pueden abrirse nuevos campos de pensamiento y el individuo puede expandirse y encontrar oportunidades para conectarse de maneras diferentes con sus comunidades de interés. La práctica potencia esta apertura» (p. 45). En una de las dinámicas grupales del taller, al disponernos en ronda para improvisar por turnos con una base rítmica y armónica dada, aconteció en el primer intento que nadie hizo silencio y comenzaron a dialogar sin prestar atención a la serie de eventos musicales de los que estaban siendo parte. De esta manera, el sujeto que estaba improvisando no era tenide en cuenta como parte esencial del desarrollo de la improvisación y la música «no funcionaba». Luego de reflexionar sobre lo ocurrido, se puso énfasis en la escucha. Si bien al segundo intento no hubo cambios en términos musicales formales con relación a lo que había sucedido antes, el solo hecho de escuchar y escucharse activamente cambió de modo positivo la percepción del acontecimiento musical.

Interpretación

La interpretación de músicas preexistentes conforma una de las prácticas más comunes en la educación musical, ya que diversos contenidos teóricos y prácticos pueden desprenderse de esta. La conformación de un repertorio de *covers* o versiones contribuye a vivenciar la idea de forma o estructura de estas y desde ese punto habilitarse a idear nuevas maneras de ordenar el discurso musical.

Teniendo en cuenta la identidad musical de les integrantes, y con el objetivo de contemplar la heterogeneidad de subjetividades presentes en cada taller, el equipo de talleristas en conjunto con les participantes fueron conformando un repertorio de canciones del grupo. Luego, se buscó entre todes versionar algunas de ellas, aprovechando esa instancia para vivenciar y experimentar diversidad de cuestiones relativas a lo estrictamente musical, desde aprender la armonía en una guitarra o teclado hasta entender su forma, las posibles rítmicas de acompañamiento, melodía, etcétera.

Este trabajo desembocó de diferente manera en cada grupo, dando cuenta de las identidades de estos y de sus integrantes. Entre les participantes que asistían los jueves de mañana, cuatro madres iban con sus hijos: una preadolescente, dos en edad escolar y una niña de seis meses que completó su primer año de vida durante el transcurso de los talleres. A esta particularidad del grupo, se le sumó la reciente paternidad de uno de los talleristas. No es de extrañar que la mayoría de canciones que conformaron el repertorio hayan estado influenciadas por esta condición: «Canción para bañar la Luna» (María Elena Walsh), «Samba Lelé» (anónima, popular de Brasil) y «Un botecito redondo cruza el río como mar» (El Villano, músico oriundo de Villa García).

La conformación de este repertorio y su interpretación conjunta, tocada y cantada, resultó de una significancia muy poderosa:

El coro supone su existencia a partir de un grupo de personas reunidas para cantar en común. Esta asociación, en tanto se agrupa para el logro de objetivos propios, conduce desde el principio a pacificar y armonizar dentro del contexto social. El canto es una actividad musical significativa y el pensarla en grupo daría cuenta de una de las manifestaciones comunitarias que destacan la función social de la música (Boltrino, 2016, p. 129).

No solo estamos cantando una melodía a tempo o tocando una secuencia de acordes con determinada rítmica en el devenir de un tiempo, sino que nos estamos relacionando con «la necesidad humana de expresar nuestro mundo interno, subjetivo, donde las emociones tienen matices, movimientos que están al margen de una descripción discursiva» (Millecco, 2001, p. 79).

Creación

*«¿No podría ser enseñada la música como una disciplina que simultáneamente libera energías creadoras y educa la mente para la percepción y el análisis de las propias creaciones?»
(Schäfer, 2008, p.22).*

Se procuró que las actividades creativas estuvieran siempre presentes, desde inventar la introducción de una canción, hasta crear colectivamente una completa desde cero. Ese fue el caso de «Palabras sueltas», creación del taller y fruto de un trabajo colectivo y horizontal. La dinámica de creación fue muy cuidada por el equipo. Nuestra posición fue observar, atesorar y acompañar cada idea guiando solo si era necesario, favoreciendo cierta autonomía de grupo. Así, generamos dos rondas sin preestablecer quiénes las integrarían, de forma que personas de diversas edades, inclinaciones y bagaje musical compartieran un mismo espacio creativo. A cada ronda se le otorgó un montón de palabras sueltas recortadas de diarios y revistas. La consigna fue conectarlas, poco a poco, modificándolas si era necesario para formar frases, ideas o imágenes.

Un ambiente equilibrado y respetuoso nació del intercambio en círculo entre niños, adolescentes y adultos, donde las ideas de cada quien eran escuchadas con suma atención. Como se notó párrafos antes, generar un entorno cuidado desarrolló confianza e impulsó la práctica de exteriorizar ideas hacia el círculo que posiblemente hubieran sido reprimidas en un contexto competitivo. *Palabras sueltas* buscó desde el inicio ser más que una actividad de creación, apuntando a un intercambio que una, nutra y fortalezca los vínculos dentro del taller.

Proyección a futuro

Creemos que puede ser valioso buscar un balance entre lo que el equipo docente propone y la capacidad de absorber y poner en valor los emergentes y propuestas que surgen de los participantes. En este sentido, será valioso establecer —con mayor definición— temáticas y ejes didácticos a largo plazo.

Quedaron planteadas en el equipo de trabajo, interrogantes respecto de la necesidad de construir estrategias de permanencia con quienes se acercan a los talleres, abordando sobre todo los motivos de las desvinculaciones. Esto se relaciona con seguir profundizando en formas de planificar la coexistencia de varios niveles de conocimiento musical, intereses y edades, buscando que a medida que el proyecto avanza, puedan seguir integrándose otras personas.

A modo de reflexión final: la construcción de un espacio (y tiempo) de confianza y libertad como centro gravitatorio en la aventura pedagógica

Concebir el accionar pedagógico, las herramientas y los recursos previamente descritos desde nuestro rol de talleristas como parte de un proceso que no solo es educativo, sino potenciador del desarrollo humano puede redundar en un aprendizaje significativo por parte del educando (Torres de Almeida y Caramujo Pires de Campos, 2013). Las dos grandes circunstancias de cómo nos situamos en la vida y en los aprendizajes son el tiempo y el espacio.

El tiempo

Un ecosistema de interacción saludable tiene en su centro el respeto por los tiempos de las personas. Desde nuestro rol como educadores buscamos estar disponibles para recibir estas polirritmias de modos de aprender e involucrarlos sinérgicamente hacia el colectivo. En estos aprendizajes sensorio-afectivos donde se tiene en cuenta la individualidad y no se arrasa con ella, sino que se la considera y se la hace parte integral y viva de lo colectivo, lo que resulta tiene cualidades de un sistema en salud: diversidad, potencial de desarrollo y una convivencia entre interdependencia y autonomía. Escuchar, ver e imaginar mi propia cadencia individual me hace también tener una voz en el colectivo. Estos pequeños gestos de los educandos que contribuyen a que cada individuo comparta su propio proceso con el grupo, son los que construyen delicadamente una consideración profunda hacia cada persona que allí está y su modalidad única de aprender. Reconocer estas particularidades e impulsarlas es una cualidad humana basal y fundante para un aprendizaje profundo con la música y con cualquier otra tarea que se nos presente.

El espacio

¿Cómo ocurren los aprendizajes cuando nos situamos en la creación de un espacio de confianza y libertad?, ¿qué es un espacio de confianza y libertad en definitiva? No hay error. Desde el punto de vista del participante, si no se siente juzgado y se instalan en cada encuentro dinámicas donde lo que traen importa y es considerado como parte nutritiva del proceso, entonces es más probable que se vayan desarrollando en quien aprende —así como en quienes facilitan estos aprendizajes— relaciones de seguridad, confianza y autonomía. Esa seguridad percibida se va haciendo parte constitutiva de las relaciones de intercambio que se dan en el aula. De este modo se genera un ecosistema que se retroalimenta. El sistema respira en su aprendizaje y desde una naturaleza cooperativa se posibilita el crecimiento.

El encuentro

Villa Sonora se fue transformando frente a nuestros ojos, conformando su identidad con cada encuentro. El entramado de experiencias y de pequeños actos musicales repetidos semanalmente durante varios meses fue generando las transformaciones y las «cosechas pedagógicas» que se materializaban en canciones y momentos improvisatorios compartidos desde la confianza y el juego. De esta manera se fue formando el sistema vivo de Villa Sonora, que, como tal, tiene una competencia esencial constante: el crecimiento.

Creemos que ese crecimiento es visible en los resultados, pero es sobre todo el motor de las experiencias vinculadas al disfrute. En ellas se prioriza mantenernos humanos en nuestros aprendizajes relacionales, disponiendo en el centro de nuestra investigación al sujeto que aprende y a nosotros, quienes facilitamos espacios para el aprendizaje y los guiamos y direccionamos como referentes con un enfoque pedagógico móvil, despierto, curioso y lleno de preguntas.

Esperamos que la experiencia piloto 2022 de Villa Sonora en el PIM habilite tanto a los participantes del barrio como a docentes y estudiantes a concebir otras dimensiones de lo educativo musical.

«Y es así que llegamos al fin
se termina el barullo en el PIM
si esta gente el silencio detiene
eso ya lo veremos el juernes que viene.»¹⁶

Referencias bibliográficas

AUBERT, A., GARCIA, C., y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345826>

16 Canción de despedida de los talleres de Villa Sonora. El neologismo «juernes» refiere a que los talleres se desarrollaban los jueves y viernes.

- BOLTRINO, P. (2016). *Música y discapacidad. ¿Cómo «suenan» la diversidad funcional?* Buenos Aires: Semilla Creativa.
- BRUSCIA, K. (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. Ciudad de México: Pax México
- CASTELLANOS, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- CARREÑO, G. (2011). *La vinculación entre las demandas sociales en formación musical terciaria y la oferta académica de enseñanza de la Escuela Universitaria de Música* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_graciela_carreno_2017.pdf
- DE CASTRO, R. O. (2004). *Sonido, música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48.
- MILLECO, L. A., ESMERALDO, M. R. y MILLECO, R. P. (2001). *É preciso cantar. Musicoterapia, cantos e canções*. Río de Janeiro: Enelivros
- OLIVEROS, P. (2019). *Deep listening: una práctica para la composición sonora*. Buenos Aires: Dobra Robota.
- SCHAFER, M. R. (2008). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melas.
- SMALL, C. (1999). EL MUSICAR: UN RITUAL EN EL ESPACIO SOCIAL. *REVISTA TRANSCULTURAL DE MÚSICA*, (4). Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- TORRES DE ALMEIDA, D., y CARAMUJO PIRES DE CAMPOS, A. M. (2013). Educador-terapeuta. Os benefícios do olhar do especialista em Musicoterapia na educação musical. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 15(15), 43-56. Recuperado de <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/239>



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



extensión
Universidad de la República



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY