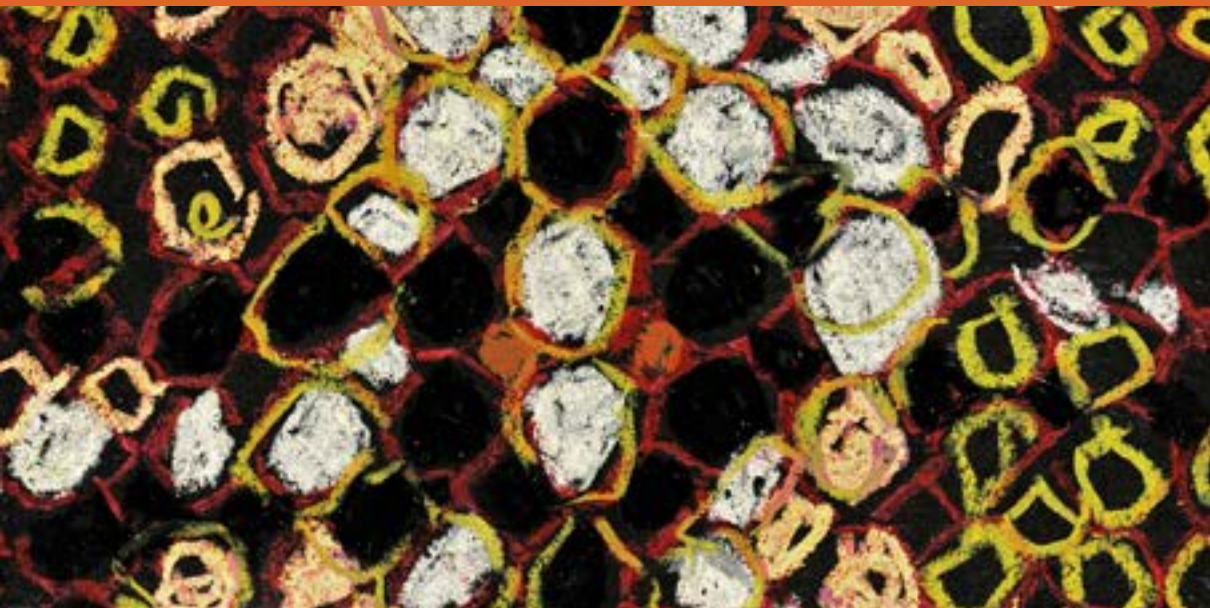


CIENCIAS SOCIALES
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:
APORTES PARA EL DEBATE

Volumen 2

Compilación: Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno,
Eugenia Rubio, Laura Zapata.



CIENCIAS SOCIALES
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:
APORTES PARA EL DEBATE

Volumen 2

Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate. Volumen 2

Año de publicación: 2020

Compilación

Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio y Laura Zapata.

Equipo docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, FCS.

Consejo editor

Mariana Aguirre, Gustavo Machado, Juan Pablo Martí y Eugenia Villarmarzo

Corrección de estilo: Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Diseño gráfico: Valentina Ibarlucea, Unidad de Comunicación
y Publicaciones de la Facultad de Ciencias Sociales.

Ilustración de tapa: Florencia Ferrigno

©

ISBN 978-9974-0-1771-9

Hecho el depósito que marca la ley.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total por medios de cualquier medio gráfico o informático sin previa autorización por escrito del editor y del autor.

CIENCIAS SOCIALES
Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:
APORTES PARA EL DEBATE

Volumen 2

Agradecimientos.....7

Introducción.....9

Equipo docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de FCS.

Apertura. Las posibilidades de la extensión universitaria en la descolonización del pensamiento en las universidades latinoamericanas.....15

María das Dores Pimentel Nogueira

PRIMERA PARTE: A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA: LEGADOS Y PROYECCIONES.....33

El estallido de la rebeldía: Legados y proyecciones de la Reforma de Córdoba en su centenario.....35

Nicolás Sollazzo Dambruskas

¡Universidad para el pueblo! La FEUU y la extensión universitaria.....43

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU)

SEGUNDA PARTE: DEBATES CONCEPTUALES SOBRE EXTENSIÓN E INTEGRALIDAD.....57

¿Qué se discute cuando se discute la extensión universitaria? Apuntes desde la historia para pensar el debate contemporáneo sobre la integralidad.....59

Carlos Santos

Delineando nuevos horizontes: Una mirada crítica sobre la extensión

e integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales..... 71

Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio, Laura Zapata

**Los Espacios de Formación Integral y la apertura de discusiones
sociológicas.....97**

Alfredo Falero y Mariana Fry

**TERCERA PARTE: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DESDE LA
PRÁCTICA.....113**

Libre de acoso: una campaña nacida de la extensión.....115

Leonel Rivero, Eugenia Rubio, Fernanda Berrueta, Julia Irisity, Martina Sanguinetti,
Maximiliana Cedrez, Lucía Greco, Lía Martínez, Manuela Rivero, Rafael Paternain

Formación integral en Trabajo Social y diálogo interdisciplinario.....137

Sandra Leopold Costábile, Ana Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Dorelí
Pérez, Cecilia Silva

Maldonado en la región Este. Desarrollo no es solo crecimiento.....151

Silvana Maubrigades, Andrea Montano Lourtet y Marina Trobo

Un activismo académico en constante transformación.....169

Lucía Álvarez Medina, Maia Calvo Núñez, Diego Puntigliano, Fernanda Ramos
Monza, Diego Sempol

**Un ambiente para la integralidad. Lecciones aprendidas a partir de una
experiencia interdisciplinaria.....183**

Carlos Santos, Lucía Bergós, Magdalena Chouhy, Andrea Garay, Lucía Gaucher,
Florencia Grattarola, Gabriel Perazza y Javier Taks

Agradecimientos

Agradecemos especialmente el trabajo realizado por la Comisión evaluadora de los artículos, integrada por los docentes Mariana Aguirre, Gustavo Machado, Eugenia Villarmarzo y Juan Pablo Martí. Su lectura atenta y contribuciones enriquecieron el material que presentamos. Por otro lado agradecemos el apertura realizada por la Prof. María Das Dores Pimentel Nogueira, de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) quien se ha convertido en una referente y amiga de la UEAM.

Agradecemos también al equipo docente y estudiantes pasantes de la Tecnicatura de Corrección de Estilo, de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE), quienes se encargaron de la revisión de los artículos. Finalmente a la Unidad de Comunicación y Publicaciones (UCYP) de FCS por el trabajo de diseño general del libro y a Florencia Ferrigno, por la creación y diseño de la tapa.

Introducción

La presente publicación pone de manifiesto y sintetiza un conjunto de reflexiones y experiencias en torno a la extensión e integralidad de funciones universitarias, desarrolladas en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) e impulsadas por la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM), como parte de sus lineamientos político-estratégicos. Pretende ser una contribución al debate y al acumulado teórico-metodológico de la extensión e integralidad, recogiendo y resignificando los procesos que llevan adelante actores universitarios de los diferentes departamentos de FCS, en vínculo con actores sociales e institucionales y de otros Servicios de la Udelar.

Al igual que su volumen anterior, la publicación pretende dar visibilidad y reivindicar la tarea constante e inacabada de construcción de una Universidad comprometida social y políticamente, en defensa de una educación integral y de calidad en tanto Derecho Humano fundamental.

La motivación de este libro surge en el marco de las III Jornadas de extensión e integralidad, celebradas en octubre de 2018, en el marco de la conmemoración del centenario de la Reforma de Córdoba. Dicha conmemoración colocó la necesidad de la continua reflexión en torno a las herencias de un suceso que dio sello distintivo a las universidades en América Latina, proponiendo alternativas al pensamiento eurocéntrico y endógeno, desbordando la institución, identificándose y plegándose a las luchas colectivas por la transformación social. A su vez, coloca la discusión de las proyecciones posibles, el ejercicio de imaginar una realidad distinta, resignificando los aportes de la historia por medio de una relectura crítica que obliga a celebrar los logros alcanzados, pero

advierte la necesidad de defenderlos y profundizarlos. Todo esto en un contexto actual hostil de “contrarreforma” y mercantilización de la educación que exige a la Universidad hoy una clara opción política en defensa de lo público y lo común.

Los trabajos que se presentan en el presente volumen se agrupan en tres grandes secciones, facilitando una lectura ágil y organizada.

La primera sección titulada “A 100 años de la Reforma de Córdoba: legados y proyecciones” incluye dos artículos, uno de ellos constituye una ponencia presentada en el marco de las III Jornadas de Extensión e Integralidad de FCS (2018). Se trata de “El estallido de la rebeldía: legados y proyecciones de la Reforma de Córdoba en su centenario”, del autor Nicolás Sollazzo en representación del orden estudiantil. Quien realiza una valiosa contextualización sobre el desarrollo de la extensión universitaria, explicando la necesidad del continuo cuestionamiento sobre la relación universidad-sociedad, a la vez que destaca el protagonismo del movimiento estudiantil ligado a su práctica política extensionista, con sus inicios en Córdoba.

El último artículo, recoge las discusiones y síntesis realizadas por el movimiento estudiantil en la IX Convención de la FEUU en torno a la extensión “¡Universidad para el Pueblo! La FEUU y la Extensión Universitaria” Éste expresa el posicionamiento del Orden Estudiantil y su rol en el proceso de reivindicación y avance de la institucionalización de la extensión. La publicación impresa de este texto contribuye al archivo y memoria del desarrollo de la extensión en la Udelar y del movimiento estudiantil.

La segunda sección del libro “Debates conceptuales sobre extensión e integralidad”, incorpora artículos de índole reflexivo en base a experiencias de trabajo concreto y el tránsito por diversos espacios institucionales dentro y fuera de Facultad.

Abre el debate Carlos Santos, planteando “¿Qué se discute cuando se discute la extensión universitaria? Apuntes desde la historia para pensar el debate contemporáneo sobre la integralidad.” Este artículo es un significativo aporte para la identificación de los diferentes momentos históricos y las diversas posiciones que conviven en la Udelar respecto a la relación universidad-sociedad. Nos invita además a pensar en novedosas articulaciones, retomando el legado reformista, entre el estudio de los problemas nacionales, los movimientos sociales y territorios, el desarrollo de la extensión cultural y la formación de los estudiantes.

Desde el equipo docente de la UEAM se presenta el artículo “Delineando nuevos horizontes: una mirada crítica sobre la ex-

tensión e integralidad en Facultad de Ciencias Sociales”, el cual complementa el debate a partir de un análisis de las principales políticas de extensión implementadas en la FCS. Asimismo, se reflexiona en torno a cuatro desafíos de la función: la profundización del vínculo universidad-sociedad; la reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación experiencial; la ampliación de los límites disciplinares para el abordaje de problemas sociales; el diálogo de saberes y la coproducción de conocimiento.

Por último, esta sección incluye el artículo “Los Espacios de Formación Integral y la apertura de discusiones sociológicas” de Alfredo Falero y Mariana Fry. El mismo tematiza el vínculo entre movimientos sociales y Universidad, tomando como referencia para el análisis la experiencia del Espacio de Formación Integral “Movimientos sociales y acción colectiva”. Se focaliza aquí en algunas discusiones e interpelaciones muy interesantes sobre el modo en que las Ciencias Sociales producen conocimiento.

Finalmente, la tercera sección titulada “Experiencias y reflexiones desde la práctica”, incluye experiencias de trabajo en extensión e integralidad que involucran a las diferentes licenciaturas de FCS: Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política y Desarrollo.

Aquí se visualiza la gran diversidad de posibilidades a la hora de llevar adelante experiencias que articulen saberes populares o actores sociales e institucionales con la Universidad. Algunos de ellos tematizan especialmente la vinculación con actores sociales, es el caso del artículo “Libre de acoso: una campaña nacida de la extensión”, de los autores Leonel Rivero, Eugenia Rubio, Fernanda Berrueta, Julia Irisity, Martina Sanguinetti, Maximiliana Cedrez, Lucía Greco, Lía Martínez, Manuela Rivero, Rafael Paternain. El mismo reflexiona a partir de la experiencia de extensión llevada a cabo en la articulación entre el EFI “Abordajes profesionales a la construcción de seguridad” y Colectivo Catalejo, específicamente trabajando en la temática del acoso callejero. Uno de los aspectos más novedosos del artículo, es que expresa las miradas de los diferentes actores que participan en la experiencia y permite identificar aportes en distintos niveles, teniendo en cuenta el proceso de bidireccionalidad y el diálogo de saberes.

Desde una perspectiva similar, el artículo “Un activismo académico en constante transformación” de los autores Lucía Álvarez Medina, Maia Calvo Núñez, Diego Puntigliano, Fernanda Ramos, Monza y Diego Sempol; rescata la experiencia desarrollada por el EFI “Política, género y diversidad” integrado por el Área Académica Queer (AAQ). El mismo presenta el proceso de institucionalización

de un espacio que conjuga debate académico y acción política, en relación a la temática de desigualdades en torno a orientación sexual, identidad de género, clase social y etnia-raza.

El artículo “Formación integral en Trabajo Social y diálogo interdisciplinario”, cuyas autoras son Sandra Leopold Costáble, Ana Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Doreli Pérez, Cecilia Silva; da cuenta de un proceso de integración entre enseñanza y diversas actividades de extensión, a través del “Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional”. Se realizan interesantes aportes sobre la posibilidad de construcción de un diálogo de saberes e interdisciplinariedad, su necesidad y potencialidad, como también las dificultades de trascender la fragmentación del conocimiento disciplinar. En este sentido, se plantean los aportes que habilitan los EFI para el encuentro con “otros”, posibilitando procesos de transubjetividad a través del trabajo colectivo.

Complementa la reflexión desde las experiencias, el artículo “Maldonado en la Región Este: Desarrollo no es solo crecimiento”, de las autoras Silvana Maubrigades, Andrea Montano Lourtet y Marina Trobo. El mismo da cuenta de un proceso de investigación, retroalimentación y diálogo de saberes que involucra actores universitarios y no universitarios, retomando el trabajo realizado en el EFI “Profundización en el análisis de los procesos de desarrollo territorial, en el marco del desarrollo regional. El caso de Maldonado”, enmarcado en la asignatura curricular Introducción a los Problemas del Desarrollo, del Ciclo Inicial Optativo (CIO) del CURE.

Por último, el artículo “Un ambiente para la integralidad: lecciones aprendidas a partir de una experiencia interdisciplinaria” de los autores Carlos Santos, Lucía Bergós, Magdalena Chouhy, Andrea Garay, Lucía Gaucher, Florencia Grattarola, Gabriel Perazza y Javier Taks; presenta un conjunto de análisis y reflexiones a partir de la experiencia del EFI “Relaciones sociedad naturaleza: personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socioeconómico en Paso Centurión-Cerro Largo”. El EFI se desarrolla de forma ininterrumpida desde 2013, promoviendo la articulación de funciones, la perspectiva interdisciplinaria y el diálogo de saberes, a partir del trabajo desarrollado en una comunidad local, inserta en una zona declarada reserva ecológica que integra Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP).

De esta manera, el segundo volumen de la publicación “Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate”, se constituye en un relevante insumo, que da cuenta de la profundización de los debates conceptuales en torno a la función que

surgen desde una mirada histórica y en relación a experiencias concretas. Potencia la producción académica y genera nuevos sustentos para estudiantes y docentes que inicien los recorridos sobre extensión.

Por otra parte, este libro sale a la luz en un escenario de alerta frente a un contexto político que, por el momento, deja explícita una predisposición mercantil para la universidad pública. Reflexionar, debatir y tematizar las relaciones que se establecen con los movimientos sociales, los sujetos y las formas en que producimos conocimiento, resulta impostergable y nos encuentra resistiendo.

Entendemos que la construcción de lo común desde las prácticas de extensión resiste y construye desde nuevos lugares.

Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio, Laura Zapata.
Equipo docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de FCS.

Apertura

LAS POSIBILIDADES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA DESCOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS.

Maria das Dores Pimentel Nogueira¹

La invasión de América por los pueblos iberos, después por ingleses y franceses, instaura una matriz de dominación mundial, basada en un proceso de colonialismo y colonización de las tierras y de la gente que en ellas vivía. A lo largo de siglos de convivencia, fue forjándose la idea de Europa/Occidente como un lugar ideal, superior, desarrollado, cuya historia local se describe como historia universal, en contraposición al otro, atrasado. Los habitantes de Latinoamérica invadida son considerados inferiores, su cultura es diezmada. Se crea un proceso de racialización que jerarquizó las razas: el blanco, superior; y el indio y el negro como seres inferiores. Así, se legitimó la invasión de las Américas, la posesión de sus tierras, la expropiación de sus riquezas, la matanza de su gente; también se legitimó la esclavización de los negros del continente africano dejándoles la herencia colonial de inferioridad humana. Ello llevaría a la sumisión de los seres humanos y de la naturaleza de las regiones dominadas.

La comprensión era que los habitantes de las Américas no tenían organización política, ni noción de propiedad y de derecho individual. Por tanto,

1 Servidora de la Universidad Federal de Minas Gerais- Brasil (UFMG). Lic. en Pedagogía, Mag. en Educación y políticas de enseñanza superior y Doctora en Educación: Extensión en América Latina, en UFGM. Fue Pro-rectora Adjunta de Extensión en esta universidad entre 2002-2006, 2010-2014. Coordina el Programa de Integración de la UFGM en el Valle de Jequitinhonha desde 1996. Su especialización es en el área de educación con énfasis en extensión universitaria: políticas institucionales y evaluación.

Traductora: Cristina Dulce Souza Costa (FALE/UFMG)

las tierras estaban a disposición de cualquier colono que quisiera establecerse y cultivarlas. Al determinar el derecho del colonizador, se niega el derecho del colonizado, prevalece el derecho individual sobre el derecho colectivo. En la concepción europea, los indios no tenían ningún derecho, no tenían una organización que configurara un Estado y, como naciones primitivas y bárbaras, no tenían soberanía ni autonomía.

El proceso de colonización que se instaura, por tanto, da al colonizador, además del derecho de tomar posesión del territorio, la misión de salvar el alma de los indígenas (¿salvajes?) a cualquier costo. Cualquier método era válido para cristianizar y enseñar un mínimo de civilidad a los nativos, expropiándolos de su condición de sujeto de derecho, haciéndolos siervos. Así, transcurren los siglos de dominación en que la cultura europea se establece en las Américas como hegemónica, imponiendo la noción del carácter universal de la experiencia histórica europea, aniquilando culturas, formas de organización, costumbres, creencias, lenguas. Pueblos y naciones son diezmados.

La idea del «Otro» se instituye como un anti-modelo, uno que carece de las cualidades del hombre occidental estándar. Alguien que no puede ser, pensar, hablar, producir o vivir civilmente. A ese «Otro» apenas le corresponde reconocerse a sí mismo como un ser inferior y obedecer al colonizador que se cree superior. Las cualidades como la bondad, la civilidad y la racionalidad son consideradas propias del colonizador; en cambio el primitivismo, la maldad y la indolencia se consideran características innatas de los colonizados. En ese movimiento civilizatorio eurocéntrico, de conformación colonial, se estableció un contraste esencial entre Europa/Occidente – que representa lo moderno, lo superior, lo desarrollado – y los «Otros», es decir, los demás pueblos y culturas del mundo.

Las élites políticas e intelectuales de Latinoamérica – «criollas» de descendencia europea – buscaron la superación de los rasgos tradicionales y premodernos de las periferias, que eran identificadas como obstáculos al alcance del progreso. Al hacerlo, reprodujeron viejas formas de colonialismo y justificaron la subordinación de los estados nacionales poscoloniales del continente.

En este sentido, el final de las colonias, en los siglos XIX y XX, no representa el final de la matriz de poder que se estableció con el colonialismo / colonización, sino su reconfiguración a través de la colonialidad: la herencia colonial. La colonialidad cumple con el papel de borrar las historias de pueblos colonizados, subordinados y silenciados, haciendo posible que la historia triunfante de ciertos países europeos sea tomada como referencia para la historia universal. Así, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.

Hay tres ejes constitutivos de la colonialidad: colonialidad del poder, del ser y del saber. Al tratar de la colonialidad del poder, Aníbal Quijano (2005), destaca el patrón del poder colonial que consiste en la complejidad de los pro-

cesos de acumulación de capital articulados en una jerarquía racial/étnica y las clasificaciones de ella derivadas, tales como: superior/inferior, desarrollados/subdesarrollados, pueblos civilizados/ pueblos bárbaros. La colonialidad del poder puede entenderse como los procesos de dominación de unos pueblos sobre otros, por medio de la depreciación cultural de un pueblo frente a los estándares ideales de organización social establecidos por aquel que se dice superior. Se fundamenta en una clasificación y jerarquización racial de la sociedad, idea que es extendida como condición natural de los hombres y su territorio.

La colonialidad del ser se constituye relacionada con la del poder: es la interiorización por el conquistado de su condición de inferioridad/ subalternidad y de la condición de superioridad del conquistador. Este es un fenómeno individual y colectivo, ya que afecta al sujeto y a los grupos a los que pertenece, penetra su subjetividad de manera negativa, relativizando su condición de ser humano. En el proceso de dominación establecido e impuesto por el dominador, las historias, los descubrimientos, las tradiciones, las formas de organización social, las artes, las escrituras, las tecnologías que generaron construcciones fabulosas – parte de la cultura de los dominados– son ignoradas, olvidadas y enterradas bajo una falsa idea de que son inferiores.

1. La formación del pensamiento latinoamericano bajo la influencia colonial europea.

La colonialidad del saber constituye el convencimiento del conquistador sobre los conquistados de que el conocimiento producido por él, sus epistemes, su ciencia son los únicos válidos y válidos universalmente. La epistemología eurocéntrica –y, actualmente, también la que proviene de los Estados Unidos– suministran las ciencias modernas, y asociada con esto, la superioridad de estos pueblos, imponiendo, a los demás pueblos, la condición de inferioridad en la producción del conocimiento –considerado ingenuo e inconsistente–, inhibiendo también su derecho a criticar a los mecanismos de control epistemológico y civilizatorio ejercido por quienes se autodenominan primer mundo.

El concepto de decolonialidad se desarrolla en oposición a algunos discursos, según los cuales, con el fin de las administraciones coloniales y la creación de Estados-nación en las periferias, el mundo se ha descolonizado. Los autores del grupo Modernidad / Colonialidad entienden que las divisiones de trabajo entre centros y periferias, y la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, establecida durante siglos de dominación colonial europea,

no se han reducido significativamente con el fin del colonialismo y la creación de Estados-nación. La estructura de las relaciones centro-periferia, a escala mundial, permanece y mantiene la periferia en una situación de subordinación.

Según el enfoque decolonial, el capitalismo global contemporáneo resignifica las exclusiones históricas causadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas y de género. Por lo tanto, la cultura y los procesos de la economía política están entrelazados. Los discursos raciales organizan a las poblaciones con fuertes implicaciones económicas: las llamadas razas «superiores» ocupan puestos mejor remunerados, y las razas llamadas «inferiores» realizan trabajos peor remunerados. Según la noción de colonialidad del poder, el mundo no ha sido descolonizado por completo; el proceso que comenzó con la independencia jurídico-política de las colonias europeas fue incompleto.

Además de esta descolonización, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) señalan la necesidad de otro proceso de descolonización - la decolonialidad - que deberá contemplar «la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas.» (p.17) Para ello, será necesario buscar nuevos conceptos, nuevos lenguajes, más allá de los paradigmas de la ciencia moderna, que comprendan los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del mundo actual, en la perspectiva de un todo relacionado, considerando las contribuciones de las nuevas teorías de la complejidad y del pensamiento heterárquico.

En este sentido, la cultura y la educación juegan un papel importante en la resistencia a las imposiciones coloniales y en proponer formas alternativas de vida. Este enfrentamiento se lleva a cabo, no por medio de la negación y rechazo de las epistemes impuestas por la modernidad europea, sino por el diálogo crítico y propositivo. Es importante señalar que la propuesta de descolonización y decolonialidad del saber que se propone no es la negación del pensamiento y el rechazo del conocimiento producido en Europa y su extensión, los Estados Unidos. Se trata de dialogar con el conocimiento producido. No se trata de dejar de leer los científicos sociales o filósofos europeos o estadounidenses, sino leer estas obras de un modo crítico, sin sentimiento de subalternidad. Señalo que esta fue una idea defendida por Deodoro Roca, uno de los ideólogos de la Reforma de Córdoba, en 1918. «Esto no significa, por cierto, que nos cerremos a la sugestión de la cultura que nos viene de otros continentes. Significa sólo que debemos abrirnos a la comprensión de lo nuestro.» (2017, p.30)

Es necesario asociar los conocimientos producidos por el Occidente con los conocimientos producidos por las culturas tradicionales, locales o regionales, considerando los contextos en los cuales fueron producidos. Se trata de promover el diálogo de saberes, complementariedad, inter-aprendizaje, basados en el respeto entre culturas y los saberes.

Sin embargo, es en el escenario de la colonialidad, y bajo sus perspectivas, que surgen las universidades en Latinoamérica y, con ellas, la posibilidad de, internamente, cuestionar, problematizar y divisar planes y acciones destinados a superar este modelo euro-centrado de pensamiento, cultura y desarrollo. En este proceso, la extensión universitaria desempeñó y sigue desempeñando un papel fundamental.

2. Caminos de la decolonización en las universidades

La universidad surge en Latinoamérica pocos años después de la llegada de los pueblos iberos al continente. En su mayoría, controladas por órdenes religiosas, estaban restringidas a una enseñanza dogmática, escolástica, caracterizada por rígidas y disciplinadas normas de razonamiento, limitadas a la lectura y repetición de textos producidos en Europa. Básicamente estaban destinados a la formación de élites políticas y religiosas, necesarias para la administración de las colonias. Estas universidades, dominadas por la sumisión a la iglesia y el absolutismo de los reinos, no pudieron ejercer lo que es su esencia: el pensamiento libre.

Aunque a lo largo del siglo varios pensadores de la región hayan denunciado esta colonización epistémica, solamente en las últimas décadas empiezan a destacarse los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos, que surgen en las Américas, dialogando con los movimientos de descolonización y teorías poscoloniales de Asia y África. Según Silva (2013), cuestionan los sujetos y el locus de enunciación, contestan la geopolítica moderna del conocimiento y luchan contra la herencia colonial que se basa en la racialización y la racionalización y se sedimenta en la colonialidad.

En este contexto, se destaca el grupo Modernidad / Colonialidad, que, en su trayectoria, ha producido un referencial teórico significativo, desarrollando conceptos y reflexiones acerca de las herencias coloniales en Latinoamérica – tales como la presencia de procesos coloniales en las universidades y los caminos de la descolonización de estas instituciones – y su relación con el sistema capitalista moderno. El legado epistemológico del eurocentrismo desprecia el pensamiento latinoamericano, inhibiendo que, tanto los pensadores como el hombre común, comprendan el mundo con base en su realidad y sus propias epistemes. La construcción eurocéntrica define su especificidad histórico-cultural como un estándar de referencia superior y universal para toda la humanidad.

Quijano (2005) llama la atención sobre el hecho de que los europeos no solo se creían superiores – el nuevo y el más avanzado de la especie, los creadores exclusivos, protagonistas y portadores de la modernidad, y los demás de la especie, pertenecientes, por naturaleza, a una categoría inferior –, como

también lograron difundir y establecer esta perspectiva histórica de manera hegemónica en el mundo.

Cabe profundizar, con urgencia, la discusión acerca del papel de la universidad en la descolonización del pensamiento eurocéntrico hegemónico en Latinoamérica. Parte de las universidades de la región, incluso hoy en día, refuerzan la herencia colonial de sus paradigmas y la hegemonía cultural, económica y política de Europa y de los Estados Unidos.

Las universidades están organizadas en estructuras jerárquicas de conocimiento, con especialidades, con campos estrictamente establecidos, límites que no se cruzan, fronteras epistémicas que definen funciones y procedimientos particulares. Esto define la forma de organización en facultades, institutos o escuelas, todos organizados, a su vez, en departamentos responsables de asignaturas cada vez más especializadas. En general, están sujetos a un marco jurídico-legal obsoleto, que obstaculiza la gestión universitaria, además de anclarse en una estructura académica rígida y conservadora y, muchas veces, elitista que dificulta los cambios necesarios.

Castro-Gómez (2007, 2015), entre otros autores, ha discutido el significado de descolonizar la universidad. Considera que, actualmente, en las universidades, se observa la incorporación de nuevos paradigmas de pensamiento y organización que pueden contribuir a romper con esta visión moderno/colonial. Son la transdisciplinariedad y pensamiento complejo, basados en los cuales, según el autor, se puede alcanzar un diálogo transcultural de saberes.

El mundo ya no se puede explicar con base en saberes analíticos, que ven la realidad de manera compartimentada y fragmentada. La realidad debe ser comprendida en su total complejidad –seres humanos y naturaleza – la universidad necesita promover la *transdisciplinariedad*. Otro camino señalado por Castro-Gómez es el *Diálogo de Saberes o la transculturación del conocimiento* a ser promovido dentro de las academias. Esto significa permitir el encuentro de las epistemes, concebidas como científicas, junto a otras formas de producir conocimiento, los saberes que interpretan la realidad como un conjunto articulado e interdependiente de fenómenos. Es necesario que haya espacio en la academia para la convivencia de estos distintos tipos de conocimiento. El diálogo de saberes solamente será posible por medio de la descolonización del conocimiento de las universidades y de las instituciones productoras y administradoras del conocimiento.

También considero que otro camino a seguir en la descolonización del pensamiento en las universidades, es la articulación entre las actividades de enseñanza, investigación y extensión, a las que se hace referencia en Brasil – en su propio texto constitucional – como la inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, y en Uruguay y otros países latinoamericanos de habla hispana, como integralidad entre las funciones de docencia, investigación y extensión. Esto significa concebir y promover la extensión bajo la égida de la integralidad de las funciones.

Descolonizar la universidad no significa, por lo tanto, rechazar la ciencia moderna/occidental, ni rechazar las epistemes, categorías de análisis y disciplinas. Significa expandir el campo del conocimiento –saberes ancestrales, corporeidad, sentido común– así como las formas de análisis -la conjunción epistémica, el pensamiento integrado- en el que la ciencia occidental puede entrelazarse con otras formas de producción de conocimiento.

En este contexto, es esencial considerar la extensión, como productora del conocimiento, como promotora del encuentro y diálogo entre la universidad y otros sectores de la sociedad, como una posibilidad para contribuir a la descolonización del pensamiento en las universidades latinoamericanas y la apreciación de los saberes locales y regionales.

3. La importancia del movimiento estudiantil para establecer la extensión como una de las dimensiones constitutivas de la universidad.

Como ya se señaló, las universidades en Latinoamérica se crearon y mantuvieron bajo un fuerte dominio colonial europeo y la tradición católica más ortodoxa, durante siglos. Esta situación se ve agravada por las embestidas imperialistas de los Estados Unidos en toda la región. Por paradójico que pueda parecer, y realmente lo fue, los movimientos estudiantiles en Latinoamérica, en las primeras décadas del siglo xx, incluso en este contexto de dominación eurocéntrica y estadounidense, lograron sentar las bases de una universidad regional, americanista, comprometida con los problemas del continente. Los informes de las reuniones de estudiantes de mayor referencia en la región registran posiciones anticolonialistas y antiimperialistas, marcadas por un fuerte sentimiento latinoamericanista. La extensión surge como la acción por la cual los estudiantes se acercarían a la sociedad, conociendo sus problemas y comprometiéndose con su solución. Algo que la enseñanza elitista practicada en las universidades no permitía.

El Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, que tuvo lugar en Montevideo en 1908, debate temas de extrema importancia para la constitución de la universidad en el continente y la extensión universitaria, algunos de los cuales reaparecen en Córdoba en 1918. Temas como la propuesta de un congresista argentino que, junto con la defensa de la enseñanza como una función del Estado y de la autonomía universitaria, considera que:

La Universidad debe llenar una doble función: preparar profesionales y hombres de ciencia y difundir la cultura intelectual en la sociedad. En vista de tales fines se impone la creación de dos instituciones fundamentales dentro de su régimen: la docencia libre y la extensión universitaria. (Vera De Flachs, 2006, p. 10).

O la intervención de un congresista chileno que muestra una postura anticolonial y recomienda: «Para que la educación fuese apartándose de la dependencia europea e inclinándose por la extensión universitaria como medio de difusión del conocimiento y de la cultura en general». (Vera De Flachs, 2006, p.14). O incluso la discusión sobre la necesidad de promover la extensión a las poblaciones marginadas.

En 1918, un movimiento liderado por estudiantes tuvo lugar en Córdoba, Argentina, que resultó en la Reforma Universitaria, cuya influencia se dejó sentir en toda Latinoamérica. El Movimiento de Reforma sentó las bases para la definición de la extensión como una de las dimensiones constitutivas de la universidad latinoamericana. Sus antecedentes, el contexto social y político de la Reforma, la rebelión estudiantil, el Manifiesto Liminar, el Programa de Reforma y sus ramificaciones en Argentina y otros países latinoamericanos, son temas que incitan a los investigadores interesados en comprender la génesis de esta realidad que es la universidad latinoamericana.

De hecho, el Movimiento de Córdoba fue uno de los movimientos más importantes y emblemáticos para hacer de la universidad latinoamericana un instrumento de transformación social desde un punto de vista democrático y popular. Definió un modelo de universidad pública, laica y democrática, dirigida por estudiantes y profesores, independiente de la Iglesia y el Estado y abierta a los problemas de su época. La Reforma de Córdoba puso en discusión la unidad de la transformación educativa y cultural con la transformación social y política de la sociedad. También estableció otro pilar decisivo de la universidad contemporánea: la universidad como instrumento de desarrollo regional/nacional.

El movimiento a favor de la reforma universitaria de 1918 se opone a todas las formas de dependencia, de colonialismo y sumisión, llamando a todos al sentimiento americanista. Los reformistas son considerados herederos del ideal bolivariano. Defienden lo que consagró la llamada originalidad latinoamericana de la Reforma: encontrar soluciones locales a la crisis.

Un mes después de la publicación del Manifiesto Liminar, se realizó el *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*² en Córdoba, en el que se reafirmaron los principios rectores de la Reforma y se registró el primer intento de es-

2 El congreso se celebra entre el 20 y el 31 de julio de 1918, convocado por la Federación de Estudiantes Argentinos, recibiendo la adhesión de las federaciones estudiantiles de Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, La Plata y Litoral. En él se aprueban un *Proyecto de Ley Universitaria* y un *Proyecto de Bases Estatutarias*.

tablecer el Programa de Reforma Universitaria. Este programa ciertamente superó las propuestas discutidas y aprobadas en el Congreso y, de hecho, fue construido en distintos documentos, en los años posteriores, por varios de sus participantes y partidarios. Fue más allá de los aspectos académicos y desarrolló cuestiones políticas, sociales y económicas.

Entre las recomendaciones del Congreso, se adoptó una moción, de carácter anticolonial, que argumenta que los eventos de orden internacional señalan el momento de que «nos desvinculemos de los grandes problemas europeos para dedicarnos preferentemente a afrontar y resolver los de índole exclusivamente americanas». Recomienda el uso de técnicas que eliminen las diferencias de niveles entre las regiones del país y las diferentes regiones americanas. (La Gaceta Universitaria, Año 1, No. 12, p. 157).

El Movimiento de Córdoba trajo la extensión universitaria como un instrumento para una mayor democratización y proyección social de la universidad. La extensión universitaria es una demanda del movimiento estudiantil a la universidad. Constituye “la dimensión social de la universidad, el compromiso social de la universidad” que no puede limitarse a las clases impartidas dentro de la institución, sino que debe servir a las clases trabajadoras y a aquellos que no tienen acceso a la universidad. A través de la extensión, implementada oficialmente, la universidad se centraría en la investigación y solución de problemas nacionales. La difusión cultural surge asociada a la extensión, como un medio de sembrar la cultura universitaria a los estratos populares, con quienes el Movimiento estableció lazos de solidaridad, especialmente con los trabajadores.

Para los estudiantes reformistas en el «nuevo ciclo de civilización» que empezaba, con sede en Latinoamérica, la juventud jugó un papel fundamental, de impulsar los cambios necesarios. Parte de esos cambios ocurrirían a través de la extensión rumbo a la reforma social, conscientes, en gran parte, de que sin reforma social, no sucedería la reforma universitaria.

La extensión era realizada a través de cursos y conferencias, impartidos por estudiantes, profesores y egresados, marcada por el entusiasmo y una cierta dosis de mesianismo. Había una preocupación entre los estudiantes de que la extensión fuera oficial en los centros de estudiantes y facultades. También se puso especial cuidado al recomendar la realización de cursos en horarios nocturnos y en los lugares de trabajo, para facilitar la participación de los trabajadores. La misma lógica guió la recomendación de las conferencias dominicales, utilizando plazas públicas y bibliotecas. Los estudiantes se dedicaron a combatir los problemas sociales, como participar en campañas de alfabetización de adultos y de salud pública.

Sin embargo, a pesar de estar marcada por el altruismo y el entusiasmo juvenil, por el amor y la energía de los estudiantes para contribuir al conciencia de la clase obrera, la concepción de extensión en el Movimiento de Reforma Universitaria no logró desvincularse de una visión, en cierta medi-

da, elitista: los que «saben» enseñan a los que «no saben», y los que «tienen cultura» dirigen a los que «no tienen cultura». El conocimiento y la cultura entendidos aquí, en su dimensión académica, pues aún no existía, en el ámbito de la extensión universitaria, la conciencia del valor de los saberes tradicionales que son del dominio del pueblo, de las clases populares. De hecho, este cambio radical en la comprensión de la extensión, en la formulación del nuevo concepto de extensión solo, florecerá en Latinoamérica, unas décadas más tarde, por medio de Paulo Freire y otros, como Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea.

No se observaba la comprensión de la dimensión académica de la extensión, a través de la cual los estudiantes y los profesores aprenden en la relación con los estratos populares, en el contacto con otros saberes y conocimientos. No se consideraba que la extensión contribuyera a la formación del estudiante. Solo unas décadas más tarde, la reflexión sobre la extensión como un intercambio entre el conocimiento sistematizado-académico y el popular se volvería más consistente, lo que permite la producción del conocimiento resultante de la confrontación con la realidad regional y nacional, permitiendo una participación comunitaria efectiva en la acción de la universidad (Nogueira, 2005).

En el análisis de Portantiero (1978), se abrió la posibilidad a la extensión universitaria, de «acercamiento» al pueblo. Sin embargo, este acercamiento, influenciado por el filantropismo típico de la ideología de la época, se caracterizó por una conexión entre estudiantes y trabajadores, sin ningún tipo de «auténtica intervención obrera, el puente corría en un solo sentido. Preocupados por los problemas sociales, los estudiantes reformistas terminaban por postularse, de hecho, como dirigentes de los trabajadores». (Portantiero, 1978, p. 21)

Sin embargo, algunos líderes de la Reforma, tenían una visión más crítica del papel de la extensión universitaria. Es el caso de Saul Tabor, un ideólogo importante de la Reforma, que consideraba la extensión una función provisional en la universidad, temporal, ya que la lucha social debería ser por una educación pública y universal (Boneto, 2009).

No puede satisfacernos la extensión, precaria concesión desde arriba, porque la integración de la universidad con la vida del pueblo exige toda la educación, toda la escuela hasta llegar a la universidad. De lo contrario, la masa, capaz de dar vida a la cultura, sigue en estado precultural y la “elite” se intelectualiza y reseca por falta de germen nutritivo. (Tabor, 1937, apud Boneto, 2009, p. 53).

La formalización de la extensión universitaria tiene un significativo avance en 1921, cuando *El Primer Congreso Internacional de Estudiantes*, que tuvo lugar en México - de gran importancia por sus postulados humanísticos, dirigidos a una comunidad universal - aprueba la propuesta de extensión como una obligación de asociaciones de estudiantes.

4. Notas sobre la construcción conceptual de la extensión en América Latina

Las primeras experiencias de extensión registradas en universidades de América Latina ocurrieron bajo la influencia de modelos desarrollados en universidades de Inglaterra –inicialmente, Cambridge y Oxford– que luego se extendieron a varias universidades europeas, con el concepto de que la «universidad debería ir a quienes no podían ir a la universidad».

Las actividades de extensión consistían en cursos y conferencias impartidos a miembros de las clases obreras que no tenían acceso a las universidades. En su mayoría, fueron el fruto de la integración de los obreros y estudiantes, caracterizada por la preocupación de los estudiantes de «aportar conocimiento» a los estratos populares. Se asociaron, al principio, por lo tanto, con una práctica literalmente extensiva de conocimientos de la ciencia para la vida de las personas que no obtuvieron acceso al mundo universitario.

Como se mencionó anteriormente, aunque teniendo en cuenta el interés y el compromiso de los estudiantes con las clases trabajadoras – que se pueden ver en documentos y declaraciones de estudiantes de varios países, como Uruguay, Argentina, Brasil, Perú y Chile – se puede percibir rasgos de dominación y elitismo en las propuestas y en las acciones de extensión realizadas. Es el colonialismo del saber europeo aplicado nuevamente por la élite intelectual latinoamericana – formada por hijos de los estratos más favorecidos de la sociedad – sobre los estratos populares. Destaco, pues, como la visión colonialista del pensamiento europeo, en relación a los demás continentes, está en consonancia con una perspectiva de extensión unilateral, unidimensional y no de intercambio de conocimiento o saber.

En la construcción de las directrices conceptuales y políticas de la extensión universitaria en América Latina, son referencias tanto los pensadores con producción individual sobresaliente, como encuentros regionales que produjeron significativas construcciones colectivas. Siguiendo la cronología de los eventos y la actuación de importantes pensadores menciono, brevemente, algunos ejes estructurales de la extensión en el continente latinoamericano.

En 1949, ocurre en Guatemala, *El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*, evento de gran importancia, no sólo con respecto a la conceptualización, sino también a la institucionalización de la extensión en las universidades del continente. Además de aprobar una resolución sobre el concepto de universidad en América Latina, el congreso define la inclusión de la extensión en todas las universidades, a través de departamentos especializados que deben coordinar esta actividad desde todos los demás departamentos, llevando el trabajo universitario a todos los sectores sociales que conforman la realidad nacional.

En esa reunión, se creó la *Unión de Universidades de América Latina / UDUAL*, que tuvo una contribución significativa a la celebración de la primera y segunda *Conferencias Latinoamericanas de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, celebrada en Chile en 1957 y en México en 1972, en el sentido de establecer una conceptualización e institucionalización de la extensión, así como posicionamientos políticos y académicos para su desarrollo. Con base en estas conferencias, se registran los cambios en los conceptos y prácticas de la extensión en universidades de toda América Latina.

El concepto de extensión, establecido en 1957, otorga a esta dimensión académica un lugar destacado en las instituciones universitarias. La extensión es concebida como una misión y función rectora de la universidad, que, a través de la cual, ejercería su vocación social. Así, el contenido de las actividades de extensión se define al expandir su área de “difusión cultural” para llevar a cabo estudios y actividades en las áreas de filosofía, ciencias, técnicas y artes, además de avanzar en recomendaciones metodológicas, proponiendo una relación de escucha, de búsqueda en el entorno social para el conocimiento de los problemas, datos y valores de los grupos sociales. Como finalidades de la extensión, se refiere, en su esencia, a las propuestas reformistas de Córdoba, de 1918.

Este concepto de extensión se actualizó en la *II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*, realizada en 1972, convocada por la UDUAL y por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Considero que esta conferencia es uno de los marcos más importantes en la construcción de las bases conceptuales y las directrices políticas de extensión universitaria en el continente, desde su realización. El consenso se formó en torno a algunos elementos que constituyen la extensión que se hacen presentes en discusiones posteriores. Son ellos: la integración entre la enseñanza, la investigación y la extensión, como dimensiones académicas igualmente importantes en el trabajo académico; la necesidad de institucionalizar la extensión; el papel de la extensión en la oxigenación de la universidad, a través del contacto con la sociedad; la comprensión de la dimensión formativa de la extensión; el rigor y la sistematicidad en su planificación y ejecución; el cuidado en asegurar la dinámica inter-relación entre teoría y práctica; la superación de la visión de extensión como la difusión solo de la cultura, pero también su papel en la difusión de la ciencia y la tecnología. Este análisis es confirmado en los documentos producidos y posteriormente publicados, ya sea en Brasil, Uruguay, Argentina, Chile y otros países, así como los documentos de los encuentros regionales.

Las siguientes recomendaciones completan estos elementos constitutivos de la extensión: que sea obligatoria en las instituciones de educación superior y se lleve a cabo de manera permanente; que se elimine el carácter paternalista y asistencialista; que ella se integre de forma solidaria en los procesos sociales que trabajan para eliminar la dominación interna y externa, y

para combatir la marginación y la explotación de los estratos sociales menos favorecidos; que sea un instrumento para promover la integración nacional y latinoamericana.

Entre las Conferencias de extensión de 1957 y 1972, se destaca la actuación del educador Paulo Freire, cuyo pensamiento y práctica educativa, sin duda, tuvo una gran influencia en la extensión universitaria de América Latina. Paulo Freire, en Chile, analizando la relación entre técnicos universitarios y trabajadores en áreas rurales, defendió la tesis de que esta relación, para ser, de hecho, educativa, tendría que suceder no por la simple extensión del conocimiento, sino mediante el intercambio de conocimientos, a través del diálogo y la comunicación (Freire, 1975). Y además, debería dejarse de creer que los individuos que se encontraban fuera de la universidad eran desprovistos de saberes y que sus formas de pensar, para existir, necesitarían ser contaminadas por los conocimientos que los académicos les transmitían cuando salían de sus laboratorios y despachos y se mezclaban con ellos en sus realidades.

Freire por lo tanto, ya anunciaba en aquel momento, que, en el contexto latinoamericano, teniendo en cuenta que el pensamiento académico universitario estaba profundamente relacionado con la influencia colonial europea, las posibilidades de uso de las actividades vinculadas a la Extensión Universitaria como un proceso o instrumento de colonización eran muy reales³.

El educador reflexiona sobre los errores que la palabra extensión puede generar. El primero es su sentido como acción de extender. Extender algo a alguien. El sujeto activo –que extiende– elige el contenido que se extenderá al que recibe pasivamente, en una condición de inferioridad. En ese sentido, la palabra lleva la idea de poder, de transmisión, de superioridad, entrega, mesianismo y, aún, la idea de movimiento unilateral, de un solo camino, de la universidad para la sociedad. Solo el conocimiento sistematizado y el saber letrado son valorados.

La otra relación que el término extensión alberga es con la idea de invasión cultural. La persona que extiende algo al otro, invade su espacio histórico-cultural. Para Freire (1975) el sujeto que invade, parte de su propio espacio histórico-cultural que le da su visión del mundo, para penetrar en el espacio histórico-cultural de los demás, imponiendo sus valores. Desde tal perspectiva, quien hace extensión piensa para y sobre aquellos que sufren la acción. No hay diálogo entre el invasor y el invadido. Se establecen relaciones autoritarias. Relaciones de domesticación.

3 Varias obras de Paulo Freire influyeron significativamente en las concepciones y prácticas de la extensión: ¿Extensión o Comunicación? La Pedagogía del Oprimido, la Educación como Práctica de Libertad y artículos como el Papel de la Educación en la Humanización. De hecho, considerando que el trabajo de Paulo Freire es un todo articulado, entre otros aspectos, desde un punto de vista educativo y filosófico, su influencia en la extensión universitaria permanece a través de obras publicadas en décadas posteriores.

En ese tipo de relaciones estructurales verticales y rígidas, no hay espacio para el diálogo. Fue bajo estas relaciones que se constituyó la conciencia oprimida. Colonizada. Sin diálogo. Sin experiencia de participación. Sin el derecho de expresar su palabra y solo con el deber de escuchar y obedecer.

Al trabajar junto a los extensionistas rurales en Chile, Freire lleva sus reflexiones para la extensión sobre la educación. Los conceptos de educación bancaria y educación humanista, del educador-educando y del educando-educador. La dialogicidad como esencia de la educación, así se hace el diálogo, se hace la comunicación. La educación como un quehacer humano, que ocurre en el tiempo y en el espacio, entre hombres, entre sí, mediatizado por el mundo, en búsqueda permanente, en su vocación ontológica de ser más. En este sentido, no hay acción educativa que sea neutra. El autor argumenta que en el proceso de aprendizaje, solo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo que fue aprendido, transformándolo en aprehendido, pudiendo así, reinventarlo. Aquel que logra aplicar lo aprendido en situaciones y existencias concretas.

Otro educador que aporta importantes reflexiones sobre la extensión universitaria es Salazar Bondy. En su ensayo *Dominación y Extensión Universitaria* (1972), al analizar las relaciones de dominación en los sistemas educacionales y en la universidad, Bondy se acerca a las discusiones sobre la colonización. La dominación que se configura en las relaciones entre dominante y dominado está medida por el saber, por el conocimiento. Este conocimiento considerado superior, procedente de una ciencia y tecnologías importadas – de otras culturas – y por la reproducción e imitación del pensamiento hegemónico, también de otras culturas.

Al analizar la función de la universidad en su relación con la sociedad a su alrededor, Bondy cuestiona el término extensión, en la misma perspectiva de la crítica de Paulo Freire. Para el autor, la palabra, en su uso más común en las universidades, está vinculada a la idea de un centro intelectual que irradia, para el exterior, la ciencia, las tecnologías y las artes.

Este marco conceptual consagra una relación de subordinación y dependencia, en la cual el mundo universitario – personas, instituciones y valores – se superpone al mundo exterior, a la comunidad, determinándole una pauta de conducta individual y colectiva. En este sentido, el término extensión se refiere, por lo tanto, a una situación en la que se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Incluso sin considerar la adecuación de los patrones propuestos por los entes universitarios, la situación de transferencia en sí misma es una relación paternalista, de subordinación.

La Universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la Universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura

y la vida. Con ello se define inevitablemente un lazo de dominación entre la Universidad y la comunidad. (Bondy, 1972, p. 13).

Asociada a estos términos, se verifica una praxis persistente. Junto con el uso de la palabra extensión, en sentido verticalista, impositivo y deshumanizante, la práctica de la extensión en esta perspectiva era común. Así, a través de la extensión, la universidad se convertiría en uno de los polos en las relaciones de dominación dentro de un conjunto más amplio y complejo de las formas internas y externas de dominación en la sociedad global, contribuyendo para la implementación de patrones de subordinación y alienación.

Reflexionando en una perspectiva emancipadora, Bondy (1972) señala algunos factores a considerar y las acciones a ser emprendidas en el sentido de hacer posible el desarrollo de una extensión universitaria sin dominación y sin efectos alienantes, entre ellos:

- Revisar los esquemas organizacionales, proporcionando la participación de todos, la convergencia de esfuerzos y la alternancia de responsabilidades, evitando el autoritarismo, la relación vertical sobre la cual se funda y consolida la dominación.
- Establecer una relación educativa basada en la espontaneidad, la colaboración y el diálogo. Contra el predominio de la dominación, es necesario afirmar y expandir, en las universidades, una pedagogía de diálogo permanente entre educador y estudiante. Es necesario liberar el pensamiento de cualquier sujeción a categorías y formas de producción científica que sean ajenas o contrarias a la cultura del grupo social o nacional en el que se inserta la universidad.
- Abrir la institución universitaria, propiciando un acceso amplio y abierto a la comunidad, estableciendo, con ella, un diálogo horizontal e integrador: «El ideal es que la comunidad sea educadora con la Universidad». (p. 29)

En las siguientes décadas, se registra la creación de entidades regionales que se ocupan de la extensión universitaria, reuniendo universidades de varios países, como la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) y la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

A partir de la lectura de los documentos de los últimos congresos realizados por la ULEU⁴ y otras entidades, se nota que reaparecen algunos temas antiguos, reafirmando y consolidando conceptos, principios, directrices, metodologías y posicionamientos políticos. Surgen otros temas nuevos, en función de los cambios y exigencias contemporáneas (Nogueira, 2019).

4 X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, realizado en Montevideo/ Uruguay, en 2009; el XI realizado en Santa Fe/ Argentina, en 2011; el XII en Quito/ Ecuador, en 2013; el XIII realizado en Habana/ Cuba, en 2015 y el XIV realizado en Managua/ Nicaragua, en 2017.

Observo la presencia constante, en las reuniones regionales y nacionales en América Latina que se ocupan de la extensión celebradas en las últimas décadas, de discusiones sobre el papel de la extensión en el rescate de los saberes populares, en defensa de la cultura, de la identidad y la diversidad de los pueblos latinoamericanos, en el reconocimiento y valorización de los saberes ancestrales y en el conocimiento y respeto por la historia y las tradiciones. Figura una advertencia sobre la presencia de nuevos procesos de colonización –a través de la globalización– en el continente y sobre la necesidad de desarrollar y poner en práctica alternativas que protejan a los pueblos de la región de estos procesos de colonización.

Estas discusiones están asociadas con otras que atribuyen a la extensión una actuación en la defensa de los derechos humanos, su papel en la elaboración y evaluación de políticas públicas y la importancia del desempeño de la universidad en alianzas con entidades en el territorio. Los documentos de los foros más recientes traen el diálogo de saberes⁵, reforzando la orientación *freiriana* del intercambio entre los saberes académicos y populares, la extensión como espacio de producción de conocimiento, su dimensión formativa, la integración curricular de las acciones de extensión y la necesidad de la integralidad de las acciones de enseñanza, extensión e investigación en el proceso académico. Inter y transdisciplinariedad.

La propuesta de los estudiantes reformistas de 1918, de compromiso social universitario, reaparece actualizada y ampliada en los foros actuales. En esta perspectiva, se destacan las contribuciones de extensión al desarrollo local / regional, con recomendaciones para acciones en redes, en la búsqueda de soluciones colectivas frente a los problemas sociales y económicos que enfrentan los países de la región, bajo los principios de solidaridad y justicia social. Sigue presente la manifestación de la necesidad de actuación, en el sentido de consolidar el sentimiento americanista, de fortalecer la unidad latinoamericana.

En este sentido, considero que el movimiento continental de construcción del referencial de la extensión universitaria es un proceso en continuidad. Hay una búsqueda permanente de quienes ejecutan con calidad académica y política para que las acciones de la extensión tengan la centralidad en la vida universitaria, que ellas efectivamente deben tener para la propia realización de lo mejor de la universidad.

Como reflexión final, quiero decir que considero la extensión universitaria como la dimensión académica que superó el colonialismo europeo y la influencia estadounidense, creando concepciones y prácticas originales genuinamente latinoamericanas. La extensión puede resistir y deconstruir la lógica de la colonización, contribuyendo a la descolonización del pensamiento latinoamericano y la apreciación de los saberes locales y regionales. La ex-

5 Diálogo de saberes es un concepto desarrollado por Sousa Santos (2010, 2011). Está presente en Castro-Gómez (2015)

tensión puede contribuir a llevar los saberes ancestrales, otras epistemes, al entorno académico y, además, contribuir al reconocimiento de estos saberes.

Es necesario preguntar a los extensionistas: ¿cómo contribuir para que la universidad comience a aprender de estos saberes y epistemes e insertarlos en su rutina interna? ¿Cómo puede contribuir la extensión para que se haga efectivo el diálogo de saberes en la universidad?

La lectura atenta y placentera del libro «*Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*» tan cuidadosamente preparado por el equipo de Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM), permite percibir el nivel de institucionalización de la extensión en la Udelar, la existencia de organismos en la estructura de la universidad responsables de la extensión, con el establecimiento de legislación interna que regule sus propias actividades, además de los recursos presupuestarios. El esfuerzo institucional para promover la integralidad de la tríada enseñanza-investigación-extensión en acciones en las que docentes, estudiantes y la comunidad son sujetos del acto de aprender y producir conocimientos, en la confrontación con la realidad. La preocupación por las reflexiones y las discusiones sistemáticas sobre la práctica, que van más allá del activismo académico; la curricularización de las prácticas de extensión; el compromiso social de la Udelar, el diálogo de saberes observado en tantas experiencias descritas; la importancia de la experiencia de los Espacios de Formación Integral que se han ido consolidando en la universidad.

Para lograr todo esto, es necesario creer en las posibilidades de la extensión para contribuir a que la universidad se transforme y se convierta en un instrumento de transformación social desde un punto de vista democrático y popular. Es necesario creer en la posibilidad del desempeño emancipador de la extensión. En la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), este proceso ya ha comenzado y ha mostrado resultados prometedores. Ahora es necesario consolidar las experiencias y difundirlas a todo el continente, convirtiéndose en una matriz que pueda aplicarse, con las debidas adaptaciones, a otros universos continentales.

Referencias Bibliográficas

- CASTRO-CÓMEZ, S. (2005) *Ciências Sociais, Violência Epistêmica E O Problema Da "Invenção Do Outro"*. In: Lander, E. (Org.). *A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 80-87. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).
- CASTRO-CÓMEZ, S. (2007) *Decolonizar La Universidad: La Hybris Del Punto Cero Y El Diálogo De Saberes*. In: Castro-CómeZ, S.; Gosfroguel R. (Comp.). *El Giro Decolonial: Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 79-91. Disponible en: <http://>

- www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf. [Fecha de consulta: 15 de julio de 2017]
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2015) *Descolonizar La Universidad: La Hybris Del Punto Cero Y El Diálogo De Saberes*. In: Palermo, Z. (Comp.). *Des/Decolonizar La Universidad*. 1. (pp. 69-83) Buenos Aires: Ediciones del Signo,
- CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 2. (1972) Lisboa. La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social de América Latina. México: Unión de Universidades de América Latina, 1972. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/927/1187>
- FREIRE, P. (1975) *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LA GACETA UNIVERSITARIA 1918-1919 (2008) *Una Mirada Sobre El Movimiento Reformista En Las Universidades Nacionales*. 1. Ed. Buenos Aires: Eudeba. 240 P.
- QUIJANO, A. *Colonialidade Do Poder, Eurocentrismo E América Latina*. (2005) In: Lander, E. (Org.) *A Colonialidade Do Saber: Eurocentrismo E Ciências Sociais: Perspectivas Latino-americanas*. (p. 107-130). Buenos Aires: CLACSO. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais).
- NOCUEIRA, M.D.P. (2019) *A Participação Da Extensão Universitária No Processo De Descolonização Do Pensamento E Valorização Dos Saberes Na América Latina (Doutorado em Educação)*. UFMG-Belo Horizonte.
- NOCUEIRA, M. D. P. (2005) *Políticas De Extensão Universitária Brasileiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- PORTANTIERO, J. C. (1978) *Estudiantes Y Política En América Latina: El Proceso De La Reforma Universitaria (1918-1938)*. México: Siglo Veintiuno, Colección América Nuestra. 461 P.
- ROCA, D. (2017) *Discurso De Clausura Del Primer Congreso Nacional De Estudiantes, Córdoba, Jul. De 1918*. In: Roca, D. *Obra Reunida I: Cuestiones Universitarias*. 1. (P. 27-33) Ed. Córdoba: Universidad Nacional De Córdoba,
- SALAZAR BONDY, A. (1972) *Dominación Y Extensión Universitaria*. In: *Seminário De La Federación De Universidades Privadas De América Central (Fupac)*, 3., [El Salvador]. Pedagogía De La Nueva Universidad. [El Salvador]: Universidad José Simeón Cañas. Ensaio.
- SILVA, J. F. (2013) *Geopolítica Da Educação: Tensões Entre O Global E O Local Na Perspectiva Dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos*. In: *Encontro De Pesquisa Educacional Do Norte E Nordeste*, 21., (p. 1-16) Recife. Anais, Recife: Universidade Federal De Pernambuco.
- VERA DE FLACHS, María Cristina. (2005) "Un Precedente De La Reforma Del '18: El I Congreso Internacional De Estudiantes Americanos. Montevideo, 1908". [S. L.], [200-]. Disponible en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/252?show=full>

PRIMERA PARTE

A 100 años de la Reforma de Córdoba:
legados y proyecciones.

El estallido de la rebeldía:

LEGADOS Y PROYECCIONES DE LA REFORMA DE CÓRDOBA EN SU CENTENARIO

Intervención en el panel «La extensión a 100 años de Córdoba: legados y proyecciones», III Jornadas sobre Extensión e Integralidad de la Facultad de Ciencias Sociales, 3 de octubre de 2018

Nicolás Sollazzo Dambrasukas¹

Introducción

El siguiente texto corresponde a una ponencia presentada el día 3 de octubre de 2018 en la mesa de apertura de las III Jornadas de Extensión e Integralidad de la Facultad de Ciencias Sociales, cuya consigna era «A 100 años de la Reforma de Córdoba: legados y proyecciones». En dicho panel, al que fui invitado en calidad de representante del Orden Estudiantil, se pretendió reflexionar y poner en diálogo diferentes visiones sobre la Reforma de Córdoba en conmemoración de su centenario. Sería una falta a la honestidad intelectual no reconocer que, aunque la elaboración del texto y la ponencia son personales, las reflexiones e ideas contenidas surgieron tras procesos de discusión, in-

¹ Estudiante de la Licenciatura en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República [FCS, Udelar]) y docente del Departamento de Sociología (FCS-Udelar). Integró el Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales (2016-2018) y el Consejo Directivo Central de la Udelar (2018-2019) en representación del Orden Estudiantil. Formó parte del Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales (CECSO) y de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU).

tercambio y síntesis colectiva con diferentes compañeras y compañeros. En ese mismo sentido y porque el propósito de la intervención era brindar una visión colectiva y estudiantil de la Reforma de Córdoba es que a menudo se habla desde el plural.

Antes de comenzar me es necesario realizar algunas aclaraciones. La primera es que la exposición se divide de acuerdo a la consigna previa: en un primer momento se hablará de los legados para luego hablar de las proyecciones; la distinción, desde luego, es analítica y pretende dar claridad, pero se entiende que ambos van necesariamente unidos. La segunda: la consigna refiere a *legados* y *proyecciones* en plural; entiendo correcto esto, ya que son varios los legados que nos ha dejado la Reforma de Córdoba y son varias las proyecciones posibles. Quizás también se puede hablar de que son varias las *Reformas de Córdoba* no sólo porque ha habido diferentes aplicaciones vernáculas de ella, sino también porque la Reforma es hoy en día, y lo seguirá siendo, un campo de disputa en el cual están en pugna su significado, su herencia y su futuro. A excepción de este párrafo introductorio redactado para la publicación en este volumen, el texto que sigue es una transcripción textual de lo expresado en el panel, con pequeñas modificaciones de redacción y el agregado de bibliografía y notas al pie.

Legados: un programa revolucionario y de avanzada

Al hablar las y los estudiantes del legado de la Reforma no pretendemos tener una perfecta precisión histórica, pero sí podemos hablar desde nuestro sentir, desde nuestra práctica ética y política y sobre cómo el legado de la Reforma de Córdoba se imbrica a diario en nuestro quehacer universitario. Lo primero que nos sucede, quizás, al entrar a la Universidad es un choque. Pasamos de la educación primaria y secundaria, en la que no tenemos voz ni voto como estudiantes en el destino de nuestra educación, a una institución donde sí los tenemos. Nos encontramos con una universidad en la cual no somos *sujetos a ser formados*, sino actores claves dentro de la institución.

No tomamos contacto solo con el legado institucional de la Reforma de Córdoba, con la fisonomía del modelo que nos dejó, sino también con su simbolismo y sus ideas. La imagen célebre de los estudiantes tomando el edificio de la Universidad de Córdoba, subiendo al techo de traje, corbata y sombrero, e izando la bandera de Argentina es algo que se graba en la mente de uno desde el momento en que lo ve por primera vez. El Manifiesto Liminar, al leerlo, atraviesa al lector con sus palabras: mezcla de filosofía, poesía y declaración política; combinación de problemas coyunturales, históricamente

situados, y temáticas universales;² escrito con una prosa atrapante que obliga a su lectura y relectura; fuente de inspiración intelectual e ímpetu militante (Tünnerman, 2008; Rodrigues Dias, 2018).

Lo que originó la Reforma fue revolucionario cien años atrás y sigue siendo revolucionario el día de hoy. El cogobierno, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la gratuidad, el compromiso social universitario, la extensión como función universitaria, el establecimiento de períodos de evaluación y reelección de los cargos docentes, la existencia de órganos de discusión y convivencia que marcan el rumbo de la política universitaria: todos estos elementos siguen siendo de avanzada hoy día y son conquistas logradas a través de la lucha contra otros modelos opuestos de universidad, contra la oligarquía y la iglesia, quienes sostenían un modelo elitista y conservador heredado de la colonia (Carlevaro, 2002). El modelo latinoamericano de universidad implica la comprensión de que la universidad está inserta en una sociedad que la sostiene, y no solo eso, sino que también implica una vocación de servir a esta sociedad y para cumplirlo surge también una necesidad imperiosa de democratizarse (Carlevaro, 1986). Se incluía dentro de esta concepción un rol protagónico de la universidad en la difusión y creación del conocimiento, el saber, la cultura y el arte, como también un compromiso con las problemáticas sociales; ambos principios consagrados en el Artículo 2 de nuestra Ley Orgánica.

La Reforma de Córdoba también arremetía contra las formas tradicionales de enseñanza y proponía a la enseñanza activa como modelo a seguir. Recordemos que el mismo manifiesto decía:

La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (Federación Universitaria de Córdoba, 1918/1926).

Estas formas tradicionales toman cuerpo en la clase magistral, en la rígida separación entre el que sabe y el que no sabe. El diálogo y la crítica no

2 Bernheim Tünnerman (2008) señala que tomar a la Reforma de Córdoba como un fenómeno meramente académico-universitario es un error. El Movimiento era una respuesta a la nueva situación social de comienzos del «siglo xx corto» (Hobsbawm, 1994). En 1918, la Primera Guerra Mundial se aproximaba a su fin y durante ella se puso en crisis el sistema de valores occidentales proveniente de Europa. Simultáneamente se produjeron fuertes cambios políticos y económicos, como la transformación de la estructura económica del país, la llegada del radicalismo a la presidencia, el debilitamiento de la oligarquía terrateniente, el ascenso de los sectores medios, la organización de una clase obrera con fuerte actividad gremial y política, y la creciente inmigración al país. La influencia filosófica de diversas corrientes, como el liberalismo, el socialismo y el anarquismo, termina de configurar el escenario.

encuentran lugar en esta forma de enseñanza.³ El estudiante se convierte en un simple receptáculo de saber, aquello a lo que Paulo Freire (1994) le dio el nombre de «educación bancaria», y su único protagonismo es en el momento del examen, donde su acción se limita a repetir lo que ha memorizado. Algunas formas históricas de la extensión también han reproducido esta estructura vertical ubicando a la universidad como el lugar del saber y al medio social como el lugar adonde había que llevar ese saber, sin existir retroalimentación alguna ni diálogo (Carlevaro, 2010b).

En cambio, el programa reformista era profundamente democrático. Con esto no me refiero a una democracia liberal, sino a una democracia radical: libertad dentro del aula y democracia afuera de ella (Tünnerman, 2008). Las universidades en el continente han tenido un rol categórico en la defensa de la democracia y esto queda plenamente establecido en la Ley Orgánica cuando señala entre sus fines: «la defensa de los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno». El mandato ético promulgado en la ley sería profético. Años después, la Universidad de la República tendría un papel heroico en la lucha contra el autoritarismo: denunció el asesinato de estudiantes, ciudadanas y ciudadanos que lucharon por sus ideas, denunció las torturas del régimen, repudió la disolución de la Central Nacional de Trabajadores (CNT), repudió el golpe del 27 de junio de 1973 y se constituyó en un lugar de resistencia hasta su intervención (Carlevaro y Pérez Pérez, 1973; Carlevaro, 2010a). Fue intervenida por este mismo motivo, por catalizar la resistencia del pueblo uruguayo, y aún persisten el trauma y las consecuencias nefastas de esta intervención.

Por último, y no menos importante, la Reforma ha sido un hito originario para el movimiento estudiantil latinoamericano. Ubicamos en Córdoba un proceso que estaba surgiendo a nivel continental. El llamado que hace el manifiesto a los estudiantes latinoamericanos daba cuenta de esta proyección. Existe una expresión sobre la Reforma de Córdoba que dice que fue un «reguero de pólvora» en la región (Rodrigues Dias, 2018). No solo sucedió que procesos similares se dieron a la par, sino que fue precursor de la integración regional del movimiento estudiantil, consagrando un espíritu de rebeldía latinoamericanista, espíritu que construyó una identidad propia y que denunció al imperialismo y al colonialismo⁴ (Del Mazo, 1938; Tünnerman, 2008). La

3 Raúl Amaral (1958) caracteriza al modelo educativo vigente en la época anterior a la Reforma como basado en el cientificismo, el utilitarismo, el predominio de las ciencias naturales, el determinismo, la mecanización docente, el magistralismo de la cátedra, el enciclopedismo, el autoritarismo y la ausencia de un sentido popular.

4 «Hoy, cuando una conciencia de profundidad, esclarecida en el dolor de los pueblos, está en el camino de conocer la íntima verdad de nuestro descastamiento y desposesión, vemos en la Reforma Universitaria —cualesquiera hayan sido sus limitaciones o desvíos— una fuerza promotora y principal en la formación de esa conciencia, un aporte decisivo en el nuevo proceso de unificación continental para la libertad, una contribución sin precedente

influencia llegó a toda una serie de pensadores que desarrollaron un pensamiento crítico acerca de la universidad en Latinoamérica como lo fueron José Carlos Mariátegui, Darcy Ribeiro o nuestro propio exrector Oscar Maggiolo.

Proyecciones: desafíos para la universidad latinoamericana

Al hablar de las proyecciones de la Reforma de Córdoba debemos marcar un hecho ineludible: han pasado cien años desde ella. Hay quienes señalan este hecho para restarle importancia, para dejar atrás su legado. Las y los estudiantes pensamos que la Reforma sigue más vigente que nunca. Esto no significa que no estemos en un contexto radicalmente diferente al de cien años atrás.

En virtud de lo anterior, un primer desafío es la defensa y profundización del modelo de universidad latinoamericana. Nuestro modelo no fue una concesión, ni es un hecho definitivo y atemporal. En algunos de nuestros países es una conquista histórica en disputa todos los días, —aunque no lo hayamos logrado para todas las instituciones terciarias ni universidades como sucede en Uruguay— y en otros países de América aún no se han logrado conseguir ni los principios más básicos de este modelo, como lo es la gratuidad de la educación. Numerosos actores arremeten contra la universidad latinoamericana señalando a la autonomía y al cogobierno como vetustos y obsoletos, marginando la extensión universitaria, declarando a manera de coro que la universidad debe modernizarse, pero esto es un eufemismo para decir que debe someterse a los criterios del mercado. En un contexto mundial en el que prima el derecho de los mercados por sobre todos los derechos, la universidad —histórico lugar de resistencia— es vista como un blanco. Un aspecto de esta disputa se encuentra en la dicotomía entre la educación como un bien de mercado —visión del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— y la educación como un derecho humano fundamental (Soler Roca, 2001; Didriksson, 2018; Rodrigues Dias, 2018). Evidentemente, esta discusión no se reduce solamente al cobro de matrícula, sino que abarca todos los aspectos de la enseñanza y de la actividad universitaria. Otro aspecto a tener en cuenta refiere a cómo las universidades latinoamericanas son evaluadas en torno a criterios internacionales provenientes de los centros hegemónicos de producción de conocimiento⁵ (Ordo-

en el renacimiento de lo histórico en la vida americana» (Del Mazo, 1938; p. 287).

5 Imanol Ordorika (2018) menciona particularmente a los sistemas de jerarquización internacionales (*rankings*) como elemento fundamental en la conformación de un mercado global de universidades como sistema de poder. Estos *rankings* imponen criterios de jerarquía que consagran al modelo estadounidense de universidad como el modelo hegemónico. La definición de este modelo no nos es posible por motivos de espacio, pero se destaca la estrecha vinculación de la universidad con el mercado y la industria, la adopción de

rika, 2018), que no tienen en cuenta las potencialidades propias del modelo latinoamericano de universidad, por ejemplo: la extensión, la pertinencia y el compromiso social, la democratización del acceso, etcétera.

Esta importación de criterios foráneos —que pueden ser entendidos dentro de lo que Aníbal Quijano (2000) llamaba *la colonialidad del poder*— también se nota a la hora de evaluar la investigación con la imposición del modelo de «publicar o perecer», en el que el progreso personal de cada investigador es evaluado en función de la cantidad de artículos que publica, particularmente teniendo en cuenta el factor de impacto de dónde se publica (Van Weijen y Plume, 2014). Ya han sido largamente investigados los efectos perversos de esta concepción de la actividad científica. Por todo lo anterior, es necesario repensar de manera crítica los procesos de internacionalización de la educación, fomentar procesos de integración regional, pero necesariamente planteando preguntas básicas que han estado ausentes: con quién y para quién.

Un segundo desafío refiere a los derechos humanos de segunda y tercera generación. Nuevas visiones hoy día nos revelan a la universidad —y en esto no es ajena al resto del sistema social— como una institución con características clasistas, patriarcales, «capacitistas», racistas y más. Es una institución que le ha dado la espalda a la emergencia de las diversidades (De Sousa Santos, 2010). Esto no refiere solo a quien accede a la educación superior, sino también a quien logra permanecer en ella y a la estructura interna de la universidad. Esto no significa que no hayan existido esfuerzos para mitigar estas desigualdades, pero sin duda falta un largo camino por recorrer.

Un tercer desafío es interpelar a la universidad, reconocer que no es el único lugar de producción de conocimiento, saber, arte y cultura. Este proceso de interpelación a la universidad ha repercutido en las prácticas de extensión a través de la ecología y el diálogo de saberes (De Sousa Santos, 2010), entendiendo al saber científico como uno de los tantos saberes posibles y que debe retroalimentarse con todos los demás. Se debe también tensionar la dicotomía entre la investigación básica y la aplicada, entendiendo ambos tipos como necesarios para la contribución al saber y a la sociedad. Así mismo, es necesario interpelar los límites entre las disciplinas científicas y las jerarquías establecidas entre las ciencias básicas, las sociales, la filosofía y las artes.

Para concluir, es imperioso pensar la Reforma de Córdoba en clave de futuro. En el ámbito continental, el modelo de universidad latinoamericano se enfrenta a proyectos de reforma neoliberal que buscan aplicar esquemas provenientes del mundo empresarial a la universidad. En esto también se disputa el significado, el sentido y las banderas de transformación; las fuerzas opuestas a nuestro modelo de universidad buscan apropiársela, y para dar esta pelea debemos construir utopías y volver a poner sobre la mesa proyectos emancipatorios.

criterios empresariales a la interna de la universidad, la comercialización y la producción de conocimiento en función de la acumulación de capital y su carácter elitista. Algunas posibles referencias a consultar pueden ser Ribeiro (1967), Arocena y Sutz (2015) y Kerr (2001).

Referencias bibliográficas

- AMARAL, R. (1968 [1958]). Filosofía educacional de la Reforma Universitaria. En G. del Mazo (Comp.), *La reforma universitaria. Tomo III: Ensayos Críticos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología*, 12. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a02>
- CARLEVARO, P. (1986). El rol de la Universidad y su relación con la sociedad. *Cuadernos de Política Universitaria*, 1(1), 20-32.
- CARLEVARO, P. (2002). *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana*. Recuperado de http://www.pablocarlevaro.org/IMG/pdf/71_comentarios_sobre_la_universidad_latinoamericana.pdf
- CARLEVARO, P. (2010a). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (57), 8-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34012514002>.
- CARLEVARO, P. (2010b). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. En M. Del Huerto y A. Ibáñez (Coords.), *Formación ética en la Universidad*. Montevideo: cse, Udelar.
- CARLEVARO, P. y PÉREZ PÉREZ, A. (1973). Uruguay: récord de saña antiuniversitaria. (Resumen de conferencia de prensa en Buenos Aires, noviembre de 1973). *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía de la UNAM*, 180-182. Recuperado de http://www.pablocarlevaro.org/IMG/pdf/10_record_de_sana_antiuniversitaria.pdf
- DEL MAZO, G. (1968 [1938]). La reforma universitaria: una conciencia de emancipación en desarrollo. En G. del Mazo (Comp.), *La reforma universitaria. Tomo III*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Unidad de Extensión, Udelar-Trilce.
- DIDRIKSSON, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba, el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En C. Suasnábar, D. del Valle, A. Didriksson y L. Korsunsky (Coords.), *Balanza y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires: IEC, CONADU-CLACSO-UNA.
- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA (1926). La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. (Manifiesto). En G. del Mazo (Comp.), *La reforma universitaria. Tomo I*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Trabajo original publicado en 1918).
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HOBBSBAWM, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica-Crijalbo Mondadori.

- KERR, C. (2001). *The Uses of University*. Cambridge: Harvard University Press.
- ORDORIKA, I. (2018). Repolitizar la casa: las universidades de América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba. En R. Guarga (Coord.), *A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Caracas, Colombia y Córdoba (Argentina): Unesco, IESALC y UNC.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.
- RIBEIRO, D. (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RIBEIRO, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Udelar.
- RODRIGUES DIAS, M. A. (2018). CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. En C. Suasnábar, D. del Valle, A. Didriksson y L. Korsunsky (Coords.), *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires: IEC, Conadu-Clacso.
- SOLER ROCA, M. (2001). Educación y emancipación humana. En *Educación, resistencia y esperanza*. Buenos Aires: Clacso.
- TÜNNERMANN, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Clacso.
- VAN WEIJEN, D. y PLUME, A. (2014). ¿Publicar o perecer? El aumento del autor fraccionario... *Scielo en perspectiva*. Recuperado de <https://blog.scielo.org/es/2014/10/02/publicar-o-perecer-el-aumento-del-autor-fraccionario-publicado-originalmente-en-la-newsletter-elsevier-research-trends-issue-38/>

¡Universidad para el pueblo!¹

LA FEUU Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU)

Resumen

El presente documento fue elaborado para la IX Convención de la FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) celebrada en el año 1999. Es el resultado de los dos primeros encuentros estudiantiles de extensión luego de la intervención y de las múltiples actividades realizadas por la Comisión de Extensión de la FEUU hasta el mencionado año.

Marco coyuntural

Antes de comenzar con cualquier tipo de propuesta o actividad en particular, debemos asegurarnos de conocer con detenimiento el momento histórico en que nos encontramos, la situación de la cual partimos. Así, describiremos, aunque sea en forma breve, las principales características del marco en que hoy se encuentra la extensión universitaria, y para ello nada más gráfico que comparar en lo presupuestal las asignaciones a las diferentes sectoriales o relevar el número de proyectos que han podido ser financiados por la Cseam (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio); identificar en los servicios de la Udelar (Universidad de la República) las actividades de ex-

¹ El artículo se publica con la correspondiente autorización de la FEUU, buscando aportar a la difusión y documentación de las reflexiones y acciones estudiantiles que dieron sustento al avance y desarrollo de la extensión en la Udelar.

tensión que se realizan y la apropiación conceptual que sobre esta función tienen los docentes de nuestra universidad, y buscar en el ámbito de las políticas que se han desarrollado en los últimos años cuántas se refieren a esta actividad.

Los resultados son muy claros: la extensión ha sido marginada de hecho, y es responsabilidad de todos que uno de los pilares universitarios, algo que nos define con singularidad ante otras universidades del mundo, sea tan menospreciado en estos tiempos.

Existen explicaciones, pero no justificativos. La intervención y el desmantelamiento de esta actividad fueron un explícito y duro golpe. El montaje del aparato de investigación científica en los primeros años de la apertura democrática, la política de convenios, etcétera, fueron definiciones prioritarias de nuestra universidad. La realidad de hoy es, sin embargo, demasiado abrumadora. La extensión no solo ha pasado a ser una actividad de tercera, sino que en generalizadas ocasiones ni siquiera es comprendida por los docentes universitarios.

El contexto socioeconómico y político-ideológico actual tampoco es favorable. El desfinanciamiento de la educación terciaria pública, los bajísimos salarios docentes, las dificultades extremas que se plantean para llevar a cabo cualquier actividad desestimulan en primerísima instancia las acciones con el medio, llevándonos al ostracismo, alienándonos del resto de la sociedad o condicionando nuestras relaciones apenas con los sectores que de una u otra forma pueden servirnos de sostén económico.

El neoliberalismo ha pasado de ser solo una ideología o doctrina económica a convertirse en un modelo cultural que se ha infiltrado hasta en la concepción del conocimiento. Nuestros análisis sobre las reformas educativas impulsadas por este modelo deberían también tener en cuenta cuán hondo han calado estas ideas en el seno de nuestra institución. Así, la desvinculación entre el conocimiento y su pertinencia social; el exagerado protagonismo del docente investigador (*tanto publicas, tanto vales*); el robotismo de la población estudiantil, que se preocupa más por sus apuntes de clase que por el papel que desarrollará una vez egresada, son claros indicios de esta pérdida de valores.

El análisis crítico de la realidad social es una utopía mientras no hagamos ese mismo análisis de nuestra propia formación, de nuestros propios docentes, de nuestras propias actitudes como estudiantes.

Muchas veces hemos hecho este diagnóstico; hoy estamos redescubriendo la solución. Si realmente queremos que exista una transformación individual y colectiva, si realmente creemos en esta universidad como agente de cambio, entonces pasemos a la acción, con la mejor herramienta de que por ley disponemos: hagamos de la extensión una realidad.

La extensión universitaria que queremos

Sobre la extensión universitaria —así como sobre la educación o la propia investigación— existen varias visiones: algunas tan soberbias como la de los difusionistas, que la reducen al traspaso vertical de conocimientos desde la universidad a los actores extrauniversitarios *incultos*, y otras que en forma explícita buscan un cambio social radical fundado en la apropiación popular del conocimiento.

La federación ha desarrollado su propia concepción, una concepción que estará en permanente desarrollo y que no nace por generación espontánea, sino que es el resultado de amplios debates que el estado de maduración conceptual de los estudiantes de hoy nos ha permitido alcanzar. No se desliga de nuestra propia historia y se enraíza sin duda alguna en los enunciados de la Reforma de Córdoba y, aun antes, en el Congreso Estudiantil de 1908. Es rasgo indisoluble de nuestra identidad latinoamericana.

Nuestra concepción define a la extensión universitaria como un proceso de aprendizaje integral; su papel principal es la formación de individuos críticos.

Este proceso educativo, debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella. Es por lo tanto antiasistencialista, en el sentido alienante de una asistencia aislada, y no en el sentido de una asistencia integrada a un proceso de extensión, donde el resultado global debe ser formativo y liberador (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria).

Esta interacción deberá establecerse en forma bidireccional, promoviendo el intercambio de conocimientos sin reduccionismos. Habrá que comprender el proceso bidireccional «como una relación política de igualdad».

Comprende una política de ayuda mutua y respeto mutuo lo que desemboca en un proceso de aprendizaje mutuo, que se construye de manera participativa, donde todos aprenden y todos enseñan. Estos valores o principios cooperativos asientan y construyen el modelo de relacionamiento Universidad-Comunidad. Provocar lo que denominamos Encuentro de Saberes, es decididamente lo que determina ese proceso bidireccional; el compartir saberes es la esencia de la Extensión Universitaria (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria).

Se trata, también, de un proceso de formación integral porque «es en esa construcción colectiva donde el estudiante debe formarse, y donde debe em-

pezar a darse la investigación». Es en esta actividad que se aúna lo vivencial con lo teórico, que se pone de manifiesto el carácter político del conocimiento y que se explicitan las connotaciones éticas y de poder que se ponen en juego. Es en esta actividad que el estudiante universitario realmente aprende.

[Aprende] para la vida, es la construcción del ser humano como ser sensible, solidario, colectivo, amigo, compañero, es la constitución del universitario que establece vínculos afectivos con la comunidad que lo asienta y le da cabida, es el universitario que aprende a aprender, que comprende, que tolera, que escucha, que pelea, si que pelea por sus convicciones de hondo contenido humano (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria).

En este complejo proceso de formación el conocimiento es democratizado y, aún más, creado, ya que en la interacción se descubre la verdadera necesidad. Por ende, es la única forma de alcanzar a cabalidad lo que establece el artículo 2.º de la Ley Orgánica en cuanto a «contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana». (Ley N° 12.549, 1958).

La extensión universitaria tendrá que fundarse en la interdisciplinariedad, ya que el abordaje de la compleja realidad siempre habrá de tener en cuenta la diversidad de aproximaciones. No solo se deberá actuar en forma paralela (como podría hacerse desde una perspectiva multidisciplinaria): deberemos buscar la interacción de las disciplinas frente a un objetivo común.

La tendencia creciente a las especializaciones ha llevado a que no exista un entendimiento integral de las problemáticas del medio, extrayendo al individuo de su entorno y analizándolo de manera aislada y parcial, partiendo así de hipótesis no del todo acertadas y por consiguiente no llegando a las respuestas correctas.

Por esto se ve la necesidad de instrumentar mecanismos institucionales para proyectos interdisciplinarios, como es el caso del programa APEX (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria).

Este objetivo común de diferentes disciplinas que interaccionan nos lleva a descubrir que debe existir un proyecto común, abordado a través de una planificación conjunta, de forma de responder con efectividad a las necesidades de los servicios intervinientes y fundamentalmente a las aspiraciones de los no universitarios involucrados.

Podemos tomar como ejemplo la planificación curricular interdisciplinaria, esto es que las distintas prácticas extensionistas estén previa-

mente articuladas entre los distintos servicios de manera de abordar conjuntamente la intervención. Esta coordinación por cierto se torna imprescindible para que el relacionamiento adquirido con el medio no se desvirtúe de un curso a otro, o de un año a otro. Es necesario entonces que esa coordinación sea permanente, continua y articulada en el tiempo como forma de no perder la vinculación generada con todo lo que ello implica (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria).

Es así que no solo conceptualizamos un proceso que debe tener en cuenta los tiempos que la comunidad requiere y la necesaria continuidad del trabajo universitario, sino que proponemos desde ya que cualquier programa de extensión tenga que planificar sus acciones con todos los actores intervinientes y en una proyección temporal, en la que se establezcan, además, instancias de evaluación del proceso que permitan ir mejorando la acción universitaria.

El desarrollo de esta idea de planificación, de la acción combinada y de la temporalidad de los procesos nos lleva a nuevos problemas, como la duración de los cursos normales de la universidad y los tiempos no tan acotados de la realidad cotidiana (realidad en la cual la institución se propone actuar), o la falta en los servicios de organismos encargados de supervisar estas acciones.

En cuanto a la primera dificultad, una planificación adecuada, interdisciplinaria e interinstitucional permitiría la articulación de distintos cursos en diferentes momentos, con la suficiente coherencia como para no desvirtuar el trabajo previo y, en la medida en que exista un intercambio importante entre los participantes, ser siempre la continuación de un mismo esfuerzo. La existencia de grupos docentes estables de varias disciplinas en la zona correspondiente, la participación de los mismos estudiantes durante plazos largos (realizando series de cursos o actividades) en el mismo lugar y el intercambio de experiencias entre estudiantes que ya trabajaron en una comunidad y aquellos que comienzan su experiencia son factores que favorecerán la aceptación social de la intervención universitaria.

El rol fundamental que tienen las comisiones de extensión asesoras de los consejos o de las comisiones directivas en el seguimiento de estos procesos, en especial en los puntos mencionados, hace que su creación en todos los servicios que pretendan llevar adelante la extensión universitaria tal como la entendemos sea una prioridad de la federación.

Antes de pasar a describir las acciones concretas que entendemos necesarias para llevar adelante estas ideas, subrayaremos un concepto que debe quedar grabado a fuego: no podemos concebir la función de extensión universitaria desvinculada de las otras dos funciones básicas, la enseñanza y la investigación. La extensión no solo es un proceso de formación integral a través del cual se corresponsabilizan problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento generado, sino también la fuente de información principal para la planificación de la enseñanza formal universitaria y para el direccio-

namiento de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad.

Acciones universitarias en el medio que no son por sí mismas extensión

Aprovechamos esta instancia para reflejar las fuertes discusiones que en el ámbito de nuestra federación se han venido dando acerca del papel que juegan algunas acciones universitarias en el medio, como los convenios, la asistencia, etcétera.

Sobre convenios y asistencia se realizaron dos jornadas de discusión específicas que buscaron saldar las inquietudes en cuanto a su correspondencia o no con la extensión universitaria.

Los convenios son instrumentos de relacionamiento que por sí mismos no generan consecuencias en el medio y que, aunque establecen contactos con actores no universitarios, no constituyen procesos de extensión. Así sean convenios nacionales, internacionales o específicos con el sector productivo (de interés empresarial o sindical), deben desarrollarse en marcos más amplios para considerarse de extensión. Esto, a pesar de que puedan ser acuerdos de cooperación por los que de una u otra forma se benefician ambas partes e independientemente del cobro o no de los servicios. Por lo tanto, si bien existen convenios para la investigación, para la asistencia técnica, para la educación especializada, etcétera, sólo se vincularán a la extensión universitaria cuando sean parte de proyectos de más largo aliento, proyectos que, a partir de un diagnóstico previo, busquen modificar una realidad para alcanzar en la interacción mejores condiciones de vida de una determinada comunidad.

También habrá que identificar el posicionamiento desde el cual interviendrá la institución, ya que en general los convenios surgen de la solicitud puntual de un actor social al cual la universidad le brinda una respuesta a partir de su bagaje de conocimientos. En un proceso de extensión creemos necesario el previo análisis de la situación (tendría que ser la universidad la que demandara la posibilidad de actuar en conjunto con una determinada comunidad) y el posterior trabajo coordinado para alcanzar una solución cogestionada. El fin último de la extensión universitaria debería ser la autogestión de la comunidad en las áreas en las que la universidad interviene. En tal sentido, en el Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria se dijo:

Un punto que también surge en función de esta discusión, es el tiempo que debe durar la intervención universitaria. Para ello no existe una respuesta única, monopólica, sino que dependería de los objetivos fijados

previamente, en los cuales deben haber participado los propios involucrados, ya sea estudiantes, vecinos, docentes, productores, etc. Lo que nunca debe perderse de vista es la importancia de que al final de la intervención, la propia comunidad pueda gestionar su propio desarrollo. Así es que la autogestión debe ser un objetivo de quienes participan en un proceso de extensión.

Volviendo sobre nuestros pasos, diremos que la política de convenios fue una herramienta para el desarrollo de la investigación científica luego de la dictadura, una herramienta que también permitió el reacondicionamiento de la infraestructura y el acceso a tecnología que difícilmente la universidad hubiera podido adquirir de mano propia. Sobre este tipo de convenios, los más desarrollados se plantearon una cantidad de inquietudes que dejamos a modo de interrogantes:

- ¿Los fines de las empresas que solicitan asistencia técnica o determinada investigación son los mismos que persigue la Udelar?
- ¿En qué forma se modifican nuestras prioridades en función de una determinada solución económica?
- ¿En qué medida contribuyen a determinados sectores de la sociedad, en perjuicio de otros, este tipo de acuerdos?

Asistencia

La asistencia es otra de las actividades que desarrolla la Udelar y que con frecuencia se confunde con la extensión universitaria. De las discusiones sobre el tema, se presentan las siguientes aclaraciones.

La asistencia es una actividad técnica, puntual, que surge de una demanda social particular y que finaliza con una respuesta universitaria adecuada. No es bidireccional, no forma integralmente al estudiante ni permite la construcción común de una solución o de un nuevo conocimiento. Se puede ejemplificar con la respuesta médica a un paciente enfermo que llega al Hospital de Clínicas, con la respuesta técnica a un productor que quiere una mejora forrajera en su establecimiento o con la respuesta técnica que se le brinda a un trabajador despedido en uno de los consultorios jurídicos de la Facultad de Derecho. Todas estas actividades con el medio son justificadas, hay que mantenerlas, tienen su razón de ser social y universitaria, pero no son por sí mismas extensión. Sin embargo, muy bien pueden ser parte de un programa más amplio, de extensión propiamente dicho, si se articulan con una serie de procesos formativos (para los universitarios y para la comunidad) más ambiciosos, en los que la transformación conjunta de una realidad sea la meta final; en los que la enseñanza y la investigación tengan cabida; en los que en

última instancia haya una apropiación del conocimiento por todos los involucrados, y en los que se priorice la autogestión de la comunidad y la independencia de esta de los propios universitarios.

Hoy se ha planteado que la asistencia es la cuarta función básica de la universidad, y queda explícita su diferencia con la extensión al visualizar el ejemplo que nos brinda el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, en el que existen una comisión de asistencia encargada de responder a las demandas puntuales de sindicatos, asociaciones, etcétera, por sus servicios específicos, y una comisión de extensión que se encarga de la planificación de las actividades artísticas elaboradas por la escuela y la comunidad, actividades en las que se ponen en juego no solo la enseñanza y la investigación, sino todos los recursos de la propia institución.

Queremos destacar la diferenciación conceptual que se hizo entre asistencia y asistencialismo. Si bien ambas son respuestas puntuales casi semejantes, el asistencialismo es una actividad voluntarista que impone una solución determinada, generando procesos de dependencia que terminan por perjudicar a la comunidad. No es una herramienta que permita la liberación de las personas o comunidades involucradas, sino un antídoto contra la iniciativa comunitaria; no posibilita ninguna bidireccionalidad («una adecuada asistencia tiene mucho de extensión») y resulta ser la imposición de una élite.

El camino a transitar en el próximo bienio

Las políticas que se desarrollan a continuación son el resultado del necesario pasaje a acciones concretas de los conceptos explicitados; son los caminos que se visualizan para la concreción de una estrategia global de promoción de esta función tan menospreciada.

Los planteos se dividen según el nivel de la estructura universitaria al cual se orientan. Se formulan propuestas para una política central de la universidad y para sus actuales servicios, y se tienen en cuenta, además, acciones a desarrollar en las nuevas estructuras surgidas de la reforma universitaria en proceso, como las políticas que deberían impulsar los gremios estudiantiles para darle coherencia a toda la estrategia.

En el ámbito de las políticas centrales

En lo que respecta a los grandes lineamientos políticos que deberíamos llevar a los ámbitos centrales de la universidad, el primero es, sin duda, la búsqueda de una mejor distribución presupuestal para la Cseam a partir de la cual podamos generar un real dinamismo desde los servicios. Este papel de

reivindicación presupuestal debe ir acompañado de una permanente difusión de la necesidad de promover y desarrollar las actividades de extensión universitaria, tal como se ha venido realizando en los dos últimos años.

Entendemos que desde la Cseam se deberán mantener los actuales llamados a proyectos de iniciación y de profundización en extensión universitaria, y sistematizar las principales áreas proponentes, los grupos docentes preocupados, los nuevos demandantes de financiación, etcétera, de manera de ir reorientando criterios, prioridades y demás.

Creemos necesario también reorganizar los programas centrales de extensión y darles cabida dentro del Sceam (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio), de modo de garantizar líneas de financiamiento específicas y permitir el desarrollo de nuevas experiencias de este tipo.

En cuanto a los principales criterios a manejar en cualquiera de los llamados mencionados, daremos prioridad a aquellos proyectos que se fundamenten en los principios que hemos ido enumerando. Así, la necesidad de que se integren las tres funciones básicas, la capacidad de generar procesos interdisciplinarios y aún mejor interinstitucionales (hoy, además, interáreas e inter-UVI), la necesidad de una bidireccionalidad en el trabajo con la comunidad, etcétera, serán factores básicos a la hora de seleccionar proyectos para desarrollar.

Deberemos incluir en nuestros criterios, además, lo relativo a «definir a priori a qué sector se quiere priorizar (desde el punto de vista social, y desde el punto de vista territorial)» y «tener en cuenta (evaluar) el retorno para la Universidad» (Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria, 1999).

Será fundamental, también, formalizar ámbitos de trabajo conjunto de las tres sectoriales fundamentales (CSIC [Comisión Sectorial de Investigación Científica], CSE [Comisión Sectorial de Enseñanza], Cseam), de modo de permitir la acción coordinada y la calificación conjunta de muchos proyectos complejos que reúnen las tres funciones y que hoy difícilmente obtienen financiación por no responder en lo específico a ninguno de los llamados actuales. Habrá que crear un fondo para este tipo de iniciativas (en las que sea imposible encasillar extensión-enseñanza-investigación), a fin de promover actividades integradoras. «Para que estos proyectos tengan una fiel evaluación proponemos un llamado conjunto, una conjunta evaluación, y una financiación a partir de un fondo común» (Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria, 1999).

Yendo más lejos, proponemos que cualquiera de las tres comisiones utilice este criterio para su trabajo normal. De esta forma, promoveremos la asociación de la investigación con la docencia y con la extensión, para alcanzar propuestas académicas de mayor calidad, pertinencia social y equidad.

También se propone analizar la posibilidad de realizar acciones conjuntas de extensión con universidades de la región, sobre todo con aquellas pertenecientes a la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo).

Fue planteada, en particular, la necesidad de asumir la importancia de la extensión universitaria en una política global de descentralización. Si bien una política global de descentralización de la Udelar debe tener en cuenta todas las funciones para las que existe, la extensión universitaria es una herramienta de especial interés, ya que por su propia definición permite una acción combinada con la comunidad, una acción a través de la cual no solo se genera una descentralización académica, sino también una descentralización política y del poder.

Sobre los asentamientos universitarios en el interior, se propone colocarlos bajo la égida de la Cseam, no solo en los aspectos políticos, sino también en los económicos y administrativos. Entre sus objetivos deberán encontrarse el permanente diagnóstico de la realidad local y la articulación entre los asentamientos y los servicios universitarios, así como entre estas *casas de la universidad* y los asentamientos rurales universitarios.

Respecto al proceso de reforma universitaria, se plantea la necesidad de llevar la discusión y promoción de la extensión al seno de las áreas y de las UVI, e incluso proponer la existencia de al menos un programa de extensión dirigido por estas. A pesar de lo inconveniente que podría resultar la disociación de disciplinas necesarias para la comprensión y abordaje de una realidad, este paso daría quizás un impulso de mediano plazo a la extensión y permitiría, a través de la sectorial, la articulación entre áreas. De modo específico, en el Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria (1999) se habla de «la indispensable coordinación entre programas y proyectos de extensión inter - áreas desde la Cseam, dado que este es el ámbito donde se reúnen naturalmente los diferentes delegados de área, especialmente designados para los asuntos de extensión».

Otra propuesta de carácter general es la de agregar en la Ordenanza de Organización Docente y en el Estatuto de Personal Docente la actividad de extensión universitaria, de manera de facilitar la evaluación docente con criterios más amplios y fortalecer esta actividad desde el pie, ponderándola a la hora de la evaluación y renovación de contratos docentes.

Como criterio general, se define incluir a la extensión en los diferentes planes académicos universitarios, sean de una carrera, de un departamento, de un asentamiento universitario, de una unidad docente, etcétera.

En el ámbito de las políticas de los servicios

En los servicios recomendamos, entre otras acciones, la creación de estructuras que permitan el desarrollo y la coordinación de las actividades de extensión. Por ejemplo, sería conveniente crear comisiones asesoras de los conse-

jos o de las comisiones directivas que evaluaran y promovieran proyectos y que articularan con la Cseam, para permitir un flujo de información continuo y para abrir la posibilidad de acciones conjuntas entre diferentes servicios o áreas.

Se considera fundamental generar instancias de formación en extensión, o sea, brindar a los estudiantes las herramientas y los elementos conceptuales que hacen a esta función universitaria, para posibilitar su posterior participación en actividades de este tipo. Deben incluirse, en ese proceso de gradual acercamiento, etapas de sensibilización en las que el estudiante tome conciencia de su protagonismo social, del poder que se encuentra entre sus manos y de la perspectiva de cooperación horizontal desde la cual tendrá que trabajar. Al respecto, bien podría pensarse en la inclusión de la extensión como concepto de estudio en talleres de introducción a la realidad universitaria (propuestos por la FEUU desde la VIII Convención).

En cuanto a la participación efectiva de los estudiantes en proyectos de extensión, se propone que sea optativa, aunque siempre deberá encontrarse explicitada dentro de la currícula. Existe, por cierto, la necesidad de brindar a todos los estudiantes la posibilidad de informarse y de participar gradualmente en actividades de extensión, por lo que las actividades obligatorias y optativas deberán haber sido planificadas de manera global para toda la carrera de grado.

«Así como consideramos la formación estudiantil de vital importancia, consideramos importante también formar docentes capaces de realizar actividades de extensión, siendo el prorector de extensión, a través del Sceam quién debiera coordinar y llevar a cabo dicha formación» (modificado en la IX Convención a partir de un texto del Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria, 1999).

Como en los ámbitos centrales, también aquí habrá que continuar promoviendo la revalorización de la extensión universitaria como función básica de la universidad; a nivel docente deberá incluirse entre los factores en consideración a la hora de una contratación o renovación de cargo, y a nivel estudiantil deberá tenerse en cuenta cuando existan llamados a cargos honorarios, becas, etcétera.

En el ámbito gremial

En este ámbito existen dos objetivos básicos a los cuales deberemos apuntar para hacer posibles los planteos detallados: por un lado, a la actuación en los órganos de cogobierno, para impulsar los proyectos y las acciones que permitan el real desarrollo de esta función; por otro, a la generación de propuestas gremiales, tanto en lo promocional y teórico como en proyectos concretos de extensión que se vayan institucionalizando. «Por tanto se destaca su doble

rol como agente de cambio, sin dejar de percibir la dificultad que conlleva tal abstracción, puesto que el gremio es una sola persona y todas sus acciones se interrelacionan y retroalimentan» (Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria, 1999).

En concreto, el papel de los gremios estudiantiles será el de mantener una permanente reivindicación de la actividad de extensión universitaria en busca de salvaguardar sus valores fundamentales, que serán los abanderados de este pilar universitario latinoamericano —como lo han sido siempre— para poner a la institución al servicio del pueblo. Será a través del impulso estudiantil que se generen nuevas propuestas y proyectos, y será con nuestro respaldo que dichas iniciativas sean viables.

Del Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria (1999) citamos lo siguiente:

Este papel dinamizador o generatriz de actividades de extensión universitaria podrá llevarse a cabo en forma concreta a través del impulso de proyectos institucionales de extensión, a través de la defensa de programas centrales de extensión, e incluso a través del impulso de acciones directas, de educación popular, etc., que permitan la sensibilización temática de un mayor número de estudiantes.

De entre las acciones específicas que pueden desarrollar los gremios, enumeramos las siguientes:

- Mantener las actividades centrales de la FEUU de coordinación de las comisiones de extensión de los distintos centros, en procura de profundizar las discusiones conceptuales y realizar un permanente seguimiento de las acciones políticas sobre el tema.
- Establecer nexos permanentes que permitan la incorporación de estudiantes de diferentes centros a los proyectos concretos de extensión que vayan surgiendo en la Udelar.
- Impulsar desde *todos* los gremios la creación de comisiones asesoras de los consejos en el área de extensión universitaria.
- Mantener y vitalizar la Comisión de Extensión de la FEUU como ámbito de coordinación de los equipos de extensión de los diferentes centros y como ámbito de consulta de los delegados de la federación a la Cseam.
- Realizar el próximo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria (2000) con el fin de profundizar la discusión sobre extensión y enseñanza.
- Generalizar al resto de las sectoriales la metodología de trabajo que tan buenos resultados brindó en esta área: una comisión que respalde el trabajo de los delegados a la sectorial y un papel de coordinación entre los delegados y los centros, sobre todo a través de la búsqueda incesante de referentes temáticos en cada uno de los gremios estudiantiles.

Debe ser preocupación fundamental de la FEUU fomentar la formación integral del estudiante, su promoción como protagonista central del acto educativo y el desarrollo de sus capacidades potenciales sensibles, su imaginación y su creatividad. Dentro de este marco general, la extensión universitaria es una herramienta fundamental para perseguir los fines mencionados, y entendemos que la manera de abordarla es a través de la enseñanza activa, con el fin de lograr que la investigación de estudiantes y docentes no quede limitada a los locales de los servicios, sino que se proyecte y se confronte con su destino final: el medio social. La universidad popular es la universidad en constante intercambio con el medio; no la universidad paternalista y distante, sino aquella inmersa en la vida cotidiana del hombre común.

La federación ha asumido su rol protagónico en cuanto a la extensión universitaria, ha definido conceptos y estrategias para avanzar en los próximos dos años. Que la universidad sea cada vez más del pueblo dependerá de nosotros.

¡Viva la reforma! ¡Viva la FEUU y la universidad del pueblo!

Referencias bibliográficas

- FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) (1998): "Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria", Udelar, Cerro Largo.
- FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) (1999): "Segundo Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria", Cololó, Soriano.
- Ley Orgánica de la Universidad de la República LEY Nro. 12.549. Publicada en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958.

SEGUNDA PARTE

Debates conceptuales sobre extensión
e integralidad

¿Qué se discute cuando se discute la extensión universitaria?¹

APUNTES DESDE LA HISTORIA PARA PENSAR EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE LA INTEGRALIDAD

Carlos Santos²

Resumen

A partir de una revisión histórica de las experiencias de extensión en la Universidad de la República (Udelar), este artículo realiza una búsqueda de la noción de integralidad recuperando los diferentes sentidos que adoptó en cada uno de los contextos sociales e institucionales en los que se desarrolló. Esos sentidos son colocados luego en perspectiva del debate contemporáneo en relación con las políticas de extensión e integralidad, tratando de aportar elementos para comprender qué es lo que se discute cuando se discute acerca de la extensión universitaria. Finalmente, se plantean algunos elementos considerados fundamentales para el desarrollo de una política de promoción de la integralidad como marco para la contribución de la Universidad a la sociedad.

Palabras clave: integralidad, historia de la extensión, política universitaria

1 El presente artículo fue enviado por el autor en octubre de 2018 y aceptado para su publicación en mayo de 2019, por lo que no contempla los posibles cambios institucionales habidos desde su elaboración a la fecha de publicación.

2 Docente de la Facultad de Ciencias Sociales (Unidad Multidisciplinaria y Departamento de Trabajo Social) y Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (Universidad de la República). Antropólogo (Udelar), doctor y magíster en Ciencias Sociales (UNGS, Argentina).

El proceso histórico de la extensión universitaria y la integralidad en Uruguay

Al igual que en varios países de América Latina, la tradición de la extensión universitaria en la Universidad de la República de Uruguay está directamente vinculada a la historia del movimiento estudiantil. Precisamente, es a partir de entrar en contacto con las experiencias de universidades populares en Inglaterra y en Francia desde fines del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX en España y en Italia (Picos, 2014; Torres Aguilar, 2009). Estas experiencias —entendidas como procesos de extensión universitaria— implicaban la cogestión de propuestas educativas para trabajadores entre universitarios y sindicatos, con el fin de contribuir a la formación cultural de los participantes.

Colocamos la referencia al año 1908 como inicio de esta etapa, por tratarse del momento en que se realizó el primer Congreso de Estudiantes Americanos en Montevideo. Este fue uno de los momentos clave en la difusión de las consignas del movimiento estudiantil de la época, que buscaba una transformación profunda de las estructuras sociales y universitarias, como quedaría plasmado más tarde en el Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918.

En Uruguay se llevó adelante una importante experiencia de universidades populares entre 1932 y 1942, a partir del trabajo del Centro Ariel, que nucleaba a estudiantes universitarios organizados. Se desarrollaron en ese contexto iniciativas de consultorios jurídicos, transmisiones radiales —de conferencias y seminarios—, cursos para analfabetos y semianalfabetos y dictado específico de algunas disciplinas académicas y otras vinculadas al mundo del trabajo (Pages, 1971).

Gabriel Picos (2006) nos aporta algunos elementos de consideración en relación con el peso proporcional de aquella experiencia de las universidades populares con relación a la propia vida institucional de la Universidad por aquel entonces:

Para marcar un inicio desde donde pensar el impacto social que esta experiencia de organización de universidades populares pueda haber tenido en el Uruguay, pensemos en una red de 19 instituciones, que abarcaban por lo menos ocho barrios de Montevideo [...], así como algunas ciudades del interior del país, donde se instalaron por lo menos nueve escuelas de trabajadores. La Universidad Popular Central (la más grande de todas estas instituciones), en 1939, contaba con la inscripción en sus cursos de más de dos mil estudiantes, [mientras que] a la Udelar para ese mismo año se le calculaba [...] un total de 4856 estudiantes (p. 3).

Por iniciativa de los estudiantes normalistas, comenzó a desarrollarse desde fines de la década del cuarenta otra experiencia de extensión que marcaría la historia del país y de la Universidad: las misiones socio-pedagógicas (ANEP, 2013; Bralich, 2007). Si bien las misiones tienen su origen entre estudiantes de magisterio, prontamente se desencadenó la participación de estudiantes universitarios. Esta experiencia de amplia duración, cuya intervención tenía por objetivo las zonas rurales con mayor concentración de pobreza y dificultades en el acceso a servicios básicos y cobertura de derechos humanos esenciales, es el primer empujón para que se identificara en la Universidad la necesidad de un ámbito central que le diera coherencia a las intervenciones en el medio.

Es en esa clave que en el año 1956 se instaló una Comisión Central de Extensión y —luego de aprobada la Ley Orgánica en 1958— se procedió a la creación de un Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social (1959), que tendría por cometido coordinar la intervención de los universitarios en las misiones o aun coordinar alguna de las misiones que fueron desarrolladas únicamente por estudiantes universitarios.

El reglamento de ese Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social planteaba como sus objetivos:

Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad. Ampliar la esfera social de la Universidad, poniéndola al alcance de sectores que no tienen acceso a ella por razones socio-económicas. Crear una vinculación solidaria entre la Universidad y los sectores populares, a efectos de que haya una interacción activa entre ambos. Realizar el estudio de problemas de interés general, propendiendo a su comprensión pública en estrecho contacto con el pueblo. Divulgar los conocimientos culturales —artísticos, técnicos, científicos— a la población en general, a las comunidades organizadas y a los órdenes universitarios. Impartir a los estudiantes una enseñanza activa en contacto con el medio social en que deberán actuar una vez graduados. Vincular a la Universidad, a través de actividades prácticas, con las otras ramas docentes y con instituciones que efectúen labor social afín a la extensión (Bralich, 2007, pp. 42-43).

La Comisión y el Departamento de Extensión continuarían funcionando hasta la intervención de la Udelar durante la dictadura militar (1973-1985).

También en la década del cincuenta aparecería por primera vez la noción de integralidad en un plan de estudios de una carrera de la Udelar. Se trató del Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura del año 1952, en el cual se partía de una serie de principios aprobados por el claustro de la facultad. Entre ellos, se entendía como marco de la formación de los profesionales de la arquitectura el objetivo de «crear en los universitarios una amplia y generosa

conciencia social, con el objeto de que se sientan partícipes en la vida integral de la comunidad» (Facultad de Arquitectura, 1952).

En sintonía con estos cambios — y con la transformación de fondo que implicó la movilización, discusión y aprobación de la Ley Orgánica en 1958 —, a lo largo de la década del sesenta se procesó una experiencia educativa conocida como la reforma de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA).

Samuel Sztern (2006) sostenía al respecto:

El proceso reformista que impulsaron los estudiantes en la ENBA tuvo algunas características que lo diferenciaron del vivido por la mayoría de los servicios universitarios. Por ejemplo, se instrumentó un proceso de formación integral en contacto con el medio social, se logró establecer en la letra del Plan de Estudios aprobado en la década del sesenta, que permaneció en el mismo, y de esta manera figura en el Plan 91: a) la formación integral del artista plástico y b) su ubicación como tal artista, en el medio social (p. 16).

Esta concepción pedagógica — que aparece detrás de la idea de integral — implicó dos desplazamientos: colocar al estudiante en el centro del acto educativo — deconstruyendo el lugar preestablecido de saber del docente — e instituir al medio de la condición de *enseñante* (Pastorino, 2015).

Un camino similar se procesó en el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de 1968, que se mantuvo vigente hasta el quiebre institucional y la intervención de la Universidad de la República en el año 1973. Ese plan de estudios incluía dentro de la formación un «Ciclo Integral» que se planteaba objetivos antropológicos, buscando «dotar al estudiante de una formación médica integral en los aspectos científicos, técnicos y éticos de la Medicina» (Facultad de Medicina, 1968). Este ciclo de la formación de los futuros profesionales de la medicina estaba diseñado con la participación de múltiples disciplinas (no solo del campo de la salud o las ciencias naturales, sino también incluyendo específicamente disciplinas de las ciencias sociales). Este plan de estudios también fue cancelado en su aplicación por la intervención de la dictadura militar en la Universidad.

La dictadura será un período negro para la historia de la Universidad de la República y especialmente para las actividades de extensión, cuyo proceso de desarrollo fue truncado. Con el proceso de reinstalación de las autoridades de la Universidad a la salida de la dictadura, en el año 1988 se creó el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), que recuperaría las funciones anteriormente correspondientes al Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social de la década del cincuenta. Años más tarde, en 1992, se crearía la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), órgano co-gobernado, asesor del Consejo Directivo Central (CDC) en materia de Extensión y Actividades en el Medio. En la Universidad de la

República este proceso fue simultáneo a la creación de las comisiones sectoriales de Investigación Científica y de Enseñanza. Al establecerse en 1999 la figura de los pro-rectores de cada una de estas funciones universitarias, estos fueron designados presidentes de las respectivas comisiones sectoriales. Es así como tres procesos institucionales independientes (uno de la década del cincuenta, otro de principios y otro de finales de los noventa) confluyeron hacia la consolidación de un mismo espacio institucional de coordinación de la política de extensión de la Universidad de la República.

Mientras tanto, a comienzos de la década del noventa se instaló en la zona del Cerro de Montevideo el programa APEX (Aprendizaje y Extensión) con el aporte, sobre todo, de los servicios universitarios de la salud. Con una fuerte impronta de trabajo territorial y comunitario, este programa se convirtió en la primera concreción institucional bajo la idea de la integralidad (Carlevaro, 1986). Según Pablo Carlevaro, uno de los fundadores y primer director del programa, el objetivo que se perseguía era el de asociar entre sí «todas las formas esenciales del quehacer universitario: enseñanza, servicio, investigación» (Carlevaro, 1992).

En términos de desarrollo conceptual, un punto de inflexión lo constituyó un documento de 1999 del movimiento estudiantil titulado «La Universidad para el pueblo», donde se propone una idea de extensión como

... proceso de aprendizaje integral [cuyo] papel principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella (FEUU, 1999, p. 2).

Podemos decir que desde entonces habrá un proceso de reconocimiento institucional de la extensión y de la propuesta de la integralidad que será cada vez más evidente en la Universidad de la República. En el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (Pledur) para el período 2005 - 2010, la noción de integralidad aparece vinculada a la necesidad de consolidar «programas integrales» de extensión universitaria (Pledur, 2005).

En la misma línea se pueden ubicar los desarrollos conceptuales e institucionales realizados por el Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (2007) y sobre el Programa Integral Metropolitano (PIM, 2008), así como la creación del Espacio Interdisciplinario de la Universidad. Fue coincidente con el momento en el que la noción de generalización de las prácticas integrales se planteó como lineamiento central desde el pro-rectorado de Extensión, a partir de 2009 (Tommasino, 2009).

Dentro de la propuesta de la integralidad se han enmarcado las experiencias de los Espacios de Formación Integral (EFI), que se desarrollan en toda la Universidad de la República desde 2010. Los EFI implican la participa-

ción de estudiantes en propuestas curriculares que incorporan actividades de enseñanza, investigación y extensión, y tienden a construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, involucrando en alguna medida los saberes de los actores sociales con los que interactúan (Santos, Grabino, González, Barrero y Cardozo, 2013).

Estos espacios se enmarcan en una resolución que adoptó el CDC de la Universidad de la República en 2009 para la «renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión». Allí, al tiempo que se enmarca necesariamente la extensión en procesos de formación integral, se destaca su papel transformador: «la extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto, humanizador» (CDC, 2009).

Sobre la concepción de extensión, la misma resolución la define como

la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados (CDC, 2009).

Algunas de las señales que la Universidad ha dado desde 2009 en torno a este nuevo estatus institucional de la extensión son: la creación de unidades de extensión en todos los servicios y la consolidación de las que ya existían en algunos servicios mediante asignación de fondos centrales; el desarrollo de una red de extensión y de distintos programas plataforma potenciados desde la CSEAM en algunos casos, en conjunto con las comisiones sectoriales de Investigación y de Enseñanza, como es el caso del propio Programa Integral Metropolitano.

La noción de integralidad fue — en este contexto — la principal orientación para el desarrollo de las actividades de extensión. De acuerdo a cómo fue conceptualizada en la referida resolución del CDC de 2009, la noción de integralidad implica: a) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión; b) la interdisciplinariedad; c) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares. Entendida inicialmente como un punto de partida para avanzar en el reconocimiento curricular de la extensión, la integralidad tuvo la característica de afectar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las dinámicas de producción de conocimiento (Tommasino, Cano, Castro, Santos, Stevenazzi, 2010). Tanto fue así que en el mismo marco de la integralidad se produjo la búsqueda de la naturalización de la investigación en el proceso formativo, en tanto de esta forma se

... multiplican las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella jóvenes con ideas fres-

cas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación (Arocena, 2011, p. 16).

Una clave de lectura para este proceso está colocada necesariamente en las dinámicas de circulación de saberes: de la unidireccionalidad tradicional —y hegemónica— a una multidireccionalidad resultante, donde los diferentes actores (docentes, estudiantes, actores sociales) alternan constantemente los roles de aprendiz y enseñante (Romano, D'Ambrosio, Silvera, y Méndez, 2014). El desarrollo de la integralidad fue acompañado a su vez de la promoción de la capacidad reflexiva de docentes y estudiantes, así como de la capacidad de adaptación de los dispositivos pedagógicos para adecuarse a los emergentes de la experiencia, manteniendo el marco de un proceso educativo.

Este proceso instituyente de la extensión y la integralidad se detuvo como tal desde fines del año 2014, como resultado del proceso de recambio de las autoridades universitarias. Inesperadamente, la política de extensión universitaria del período 2006-2014, donde se logran los avances anteriormente enumerados, fue el centro de duras críticas desde los apoyos de la conducción universitaria. Como corolario se generaron nuevas orientaciones en materia de extensión universitaria (CDC, 2015) que plantean un desdibujamiento de los interlocutores definidos en 2009 — los sectores más postergados de la sociedad — por una concepción genérica de sociedad permeada por una no menos genérica concepción de derechos humanos. A partir de la aplicación de un criterio de «descentralización», se redujo la estructura docente del SCEAM de la Universidad en pos de favorecer un proceso de distribución de recursos entre las diferentes escuelas, institutos y centros regionales.

Limitaciones y potencialidades del debate reciente sobre la extensión

Entonces, y a la luz del recorrido histórico previo, ¿cuál es el debate contemporáneo sobre la extensión en la Universidad de la República? Podemos pensar que el gran debate de los últimos años ha tenido que ver con la visibilidad del desarrollo de la extensión universitaria entre 2006 y 2014. Como ha planteado Rodrigo Arocena (2014), ese debate ha estado —y estará — permeado por elementos tanto académicos como políticos y culturales:

... también se plantea una cuestión cultural o, más bien, la cuestión de la diferencia de culturas entre ciertas tradiciones académicas y la tradición extensionista. Un mayor diálogo entre tales tradiciones, que sería

beneficioso para todos, es parte de lo que se ha venido impulsando durante estos años, en particular a través de la estrategia de transformación académica, la reformulación de los planes de estudio y la definición de criterios amplios para la evaluación de la docencia (p. 151).

Como un producto privilegiado de esas discusiones tenemos uno concreto: los lineamientos aprobados por la institución para el desarrollo de la función (CDC, 2015). Si analizamos detenida y literalmente el contenido de esas orientaciones, se puede caer en el riesgo de pensar que el debate no es tal. Sintéticamente, podemos referir los elementos en debate de esas nuevas orientaciones — en relación con la política desarrollada en el período anterior— en los siguientes puntos:

- *Descentralización de la extensión.* No refiere a una descentralización territorial de la función, sino a la reducción del peso del equipo central del SCEAM en relación con las estructuras de apoyo a la función en los servicios universitarios.
- *Incorporación del enfoque de derechos humanos y la bioética* como elementos transversales del relacionamiento de la Universidad con el medio.
- *Una noción «inclusiva» [sic] de medio*, donde no haya prioridad para ningún tipo de actor social o interlocutor no universitario (incluyendo, de ahí el término, al sector privado, empresas y otros) (CDC, 2015; Rodríguez Almada, 2016).

Una de las mayores limitaciones que este debate puede generar en las actividades de extensión es su paralización o estancamiento. En ese sentido, una de las contribuciones que se pueden realizar desde el Área Social y Artística de la Universidad — y de la Facultad de Ciencias Sociales en particular — es trabajar, en términos coloquiales, en el aporte de elementos para separar la paja del trigo.

Repasemos uno a uno los elementos del debate.

En lo que refiere al primer punto, la descentralización ya fue instrumentada en 2016. Se redujo el número de docentes en el SCEAM y se redistribuyeron recursos para realizar actividades de extensión, o sea que este elemento no debería formar parte del debate, más allá del seguimiento o evaluación de esas actividades que se implementen de manera descentralizada.

Sobre el segundo punto, la incorporación del enfoque de derechos humanos y la bioética puede contener algunos elementos (a nuestro entender) preocupantes. Uno de ellos es que se puede presuponer que las actividades de extensión realizadas hasta ahora en la Universidad de la República no tuvieron un marco ético o de derechos. Aquí hay un problema conceptual que se puede terminar convirtiendo en un problema operativo. Las nociones y reflexiones éticas de Rebellato (VVAA, 2009) acerca de la necesidad de una re-

flexión ética intrínseca a la práctica pueden desdibujarse por el surgimiento de estructuras de revisión o aprobación de la ética de las actividades o proyectos. A esto es a lo que referimos — en término de limitante — con el posible carácter paralizante de estas discusiones. Nadie puede estar en contra de los derechos humanos o la ética, pero la manera en que se establezcan procedimientos para transversalizar estos conceptos en la práctica puede generar ciertas dificultades.

Por último, la idea de que la política de extensión de la Universidad de la República entre 2006 y 2014 había sido restringida a un solo tipo de actores sociales (los sectores más postergados) desconoce la realidad del desarrollo de la función en toda la institución, donde la mayor parte de las actividades se realizan en vínculo con políticas públicas y actores institucionales (o sea, con el Estado). Pero, por otro lado, en las «nuevas orientaciones» se planteó que el enfoque de derechos humanos es superador — por más amplio — de la idea de priorizar el trabajo con los sectores postergados de la sociedad. Como se ha planteado en otro lugar (Santos, 2016), la idea de los derechos humanos presenta un mismo nivel de ambigüedad y polisemia que la noción de sectores postergados que pretende superar.

¿Cuáles pueden ser, entonces, las potencialidades de este debate? Una de ellas, quizás poco señalada por no estar en el foco de la discusión, es que la idea de integralidad continúa formando parte de las nuevas orientaciones que la institución definió para la promoción de la extensión y las actividades en el medio (CDC, 2015). Ello implica que esta política de promoción de la extensión universitaria articulada con las actividades de enseñanza y de investigación sigue formando parte de la estrategia de la institución para el desarrollo de su vínculo con el medio.

Otra de las potencialidades es el reclamado protagonismo de los servicios universitarios para el desarrollo de la función de extensión, en el marco de la idea y la propuesta de la descentralización. Ello configura una ventana de oportunidades para que los distintos servicios jerarquicen sus actividades de extensión y para que desde ellos se habilite la construcción de nuevas acciones y programas que visibilicen el trabajo conjunto de la Universidad con el medio.

Además, hay una potencialidad que es específica de las ciencias sociales, solo asimilable a la especificidad de las humanidades, y tiene que ver con las discusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas del campo de estudios sobre ciencia y sociedad. Allí no solo hay una oportunidad, sino una responsabilidad de las ciencias sociales en relación con las discusiones sobre la —falsa— neutralidad valorativa del conocimiento, sobre las posibilidades de producir conocimiento con *otros* no universitarios —«impares» en términos de Ávalos (1997)— y sobre las alternativas metodológicas para procesar esas posibilidades. Desde Torres Restrepo y Fals Borda (2014), siguiendo por los aportes pedagógicos de Paulo Freire y las experiencias de trabajo colaborativo, hasta las

propias discusiones epistemológicas de Aníbal Quijano (2000), Boaventura de Sousa Santos (2009) y Walter Mignolo (1994), las ciencias sociales tienen un rol local, regional y global en el cual enmarcar estas discusiones que, como puede verse, no son solamente de política universitaria vernácula.

Comentarios finales

En la Universidad de la República navegaremos seguramente por discusiones programáticas en un contexto de carencias presupuestales para la Universidad y para la educación pública en general. Entonces, ¿qué debemos hacer con estas discusiones en torno a la extensión y la integralidad? ¿Cómo procesarlas sin que paralicen las actividades que se desarrollan en todos los servicios, con múltiples esfuerzos y compromisos de estudiantes, docentes, funcionarios y egresados?

Uno de los aprendizajes de esta última etapa es que hay elementos de la política de la integralidad que se han instituido en la Universidad de la República. Los Espacios de Formación Integral, con matices, limitaciones y heterogeneidades múltiples, han seguido adelante en todos los servicios de la Universidad y en todas las sedes universitarias del país. Sin embargo, esta aceptación de la inclusión de propuestas integrales en diferentes niveles conlleva el riesgo de su asimilación a partir de uno de sus componentes: la articulación de funciones. La integralidad, en su proyección global, es mucho más que la suma de las tres funciones universitarias. Su potencial mayor reside en el desafío de los límites disciplinares y en el desafío de los límites entre el conocimiento científico y los saberes populares. Como planteamos en otra oportunidad (Santos, 2016), sin estos aspectos, y quedando limitada al escenario de la articulación de funciones, la integralidad tendrá mucho que aportar hacia la renovación de las prácticas de enseñanza, o sea, al interior de la institución universitaria. Su margen de contribución a la transformación social, ya sea por producir conocimiento más allá de sus estrechos intereses o por abrir sus esquemas de saberes a la integración con saberes producidos, será absorbido por la lógica instituida.

Estos serán elementos que deberemos discutir en la Universidad de la República no para producir unanimidades, sino para que —de la manera lo más amplia, abierta y democrática posible— todas las personas que habitamos la institución, en conjunto con los actores no universitarios, podamos aportar a una construcción colectiva que nos ponga a la altura de las mejores contribuciones de la Universidad de la República a su pueblo.

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2013). *Misiones socio-pedagógicas de Uruguay: Primera época (1945 -1971). Documentos para la Memoria*. Montevideo: CFE, ANEP.
- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de Extensión*, 1, Integralidad: tensiones y perspectivas, 9-18. Montevideo: CSEAM, Udelar.
- AROCENA, R. (2014). *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: La Universidad para el desarrollo. Universidad de la República. Memoria del Rectorado 2006 -2014*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Udelar.
- ÁVALOS, I. (1997). El Conicit: casa de pares e impares (o cómo no hay ideas equivocadas, sino extemporáneas). En J. Sutz, (E d.), *Innovación y desarrollo en América Latina* (pp. 151-162). Caracas: Clacso-AECI -Nueva Sociedad.
- BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Montevideo: CSEAM, Udelar.
- CARLEVARO, P. (1986). El rol de la Universidad y su relación con la sociedad. *Cuadernos de Política Universitaria*, 1(1), 20-32. Montevideo: Udelar.
- CARLEVARO, P. (1992). Algunas reflexiones sobre el Programa APEX. *Educación y Derechos Humanos*, 17.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión. Resolución del 27 de octubre de 2009. Montevideo: Udelar.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CDC) (2015). Orientaciones estratégicas generales del Pro Rectorado de Extensión Universitaria y Relaciones con el Medio. Resolución del 24 de marzo de 2015. Montevideo: Udelar.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Ciudad de México: Clacso-Siglo XXI.
- EQUIPO DE TRABAJO SOBRE PROGRAMAS INTEGRALES (2007). *Programas Integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario*. Montevideo: CSEAM, Udelar.
- FACULTAD DE ARQUITECTURA (1952). Plan de Estudios. Montevideo: Facultad de Arquitectura, Udelar.
- FACULTAD DE MEDICINA (1968). Plan de Estudios. Montevideo: Facultad de Medicina, Udelar.
- FALS BORDA, O. (2014). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). En N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Montevideo: Lanzas y Letras -El Colectivo- Extensión Universitaria.
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (FEUU) (1999). *Universidad para el pueblo*. Documento de la IX Convención. Montevideo.
- MIGNOLO, W. (1994). Crítica, historia y política cultural: agendas para la próxima década. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 20 (40), 363-366. Lima: Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar-CELACP.

- PAGES, A. (1971). Un gran antecedente antifascista. Las universidades populares de los años 30. *Revista de la Educación del Pueblo*, (16), 91-96.
- PASTORINO, M. (2015). Tras las huellas de la noción de integralidad en los fundamentos de la enseñanza artística universitaria. *Fermentario*, 1(9).
- PICOS, G. (2006). *La producción del «Modelo Latinoamericano de Universidad» en el Uruguay (primeros apuntes)*. Montevideo: Argos.
- PICOS, G. (2014). *Extensión Rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Montevideo: Extensión Universitaria, Udelar.
- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2008). Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión. En *De formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: Udelar.
- PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Pledur) (2005). Documentos de Trabajo del Rectorado. Montevideo: Udelar.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- RODRÍGUEZ ALMADA, H. (2016). El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 3 (1), 24-29.
- ROMANO, A., D'AMBROSIO, L., SILVERA, A. y MÉNDEZ, V. (2014). Informe final. Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI). Recuperado de http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf
- SANTOS, C. (2016). La integralidad y sus sentidos. En Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, *Producción de conocimiento en la integralidad*. Montevideo: Red de Extensión-Espacio Interdisciplinario, Udelar.
- SANTOS, C., GRABINO, V., GONZÁLEZ, N., BARRERO, G. y CARDOZO, D. (2013). La promoción de la extensión y la integralidad en la Universidad de la República: Balance y perspectivas de las políticas desarrolladas entre 2007 y 2013. En *I Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo*. Montevideo: Udelar.
- SZTERN, S. (2006). La extensión universitaria: una visión desde Bellas Artes. En *Caracterización de Programas Integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*. Montevideo: Udelar.
- TOMMASINO, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. En *Diálogo*, 1(3), 4-5.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la reforma universitaria, 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Montevideo: Rectorado, Udelar.
- TORRES AGUILAR, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 196-219.
- VVAA (2009) José Luis Rebellato Intelectual Radical. Montevideo.SCEAM-Nordan-EPPAL.

Delineando nuevos horizontes:

UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LA EXTENSIÓN E INTEGRALIDAD EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio, Laura Zapata¹

Resumen

El artículo presenta algunas de las principales acciones desarrolladas desde la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Ciencias Sociales para dar impulso a la extensión y las prácticas integrales. Se detiene de forma particular en los Espacios de Formación Integral, los proyectos estudiantiles de extensión y la propuesta de creditización de prácticas de extensión, investigación y actividades en el medio como principales componentes de la política de curricularización de la facultad. Más allá de la carac-

¹ Cecilia Etchebehere es licenciada en Trabajo Social (FCS, Universidad de la República), maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos (FHCE, Universidad de la República), docente del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República) y de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

Florencia Ferrigno es licenciada en Sociología (FCS, Universidad de la República), maestranda en Psicología Social (Facultad de Psicología, Universidad de la República), docente del Departamento de Sociología (FCS, Universidad de la República) y de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

Eugenia Rubio es licenciada en Sociología (FCS, Universidad de la República), maestranda en Enseñanza Universitaria (FHCE, Universidad de la República), docente de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

Laura Zapata es licenciada en Trabajo Social (FCS, Universidad de la República), docente de Historia (CFE-ANEP), diplomada en Especialización en Docencia Universitaria (CLACSO) y docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

terización de las propuestas, se coloca el énfasis en su complementariedad y la potencia que tienen para el desarrollo de Itinerarios de Formación Integral, habilitados por las características del plan de estudios del 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales, que permite un mayor reconocimiento e institucionalización de prácticas de extensión e integralidad. Seguidamente, se comparten algunas reflexiones en torno a las orientaciones conceptuales de las acciones desarrolladas, a la vez que se analizan los desafíos de su implementación. Para ello, el trabajo se estructura en cuatro ejes: profundización del vínculo universidad-sociedad; reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación experiencial; ampliación de las limitaciones disciplinares para el abordaje de problemas sociales, y diálogo de saberes y coproducción de conocimiento. Para finalizar se esbozan algunas propuestas que apuntan a ampliar los horizontes de desarrollo de la extensión en la Facultad de Ciencias Sociales.

Palabras clave: extensión, integralidad, curricularización, orientaciones conceptuales.

Introducción

En diversas oportunidades, desde el equipo docente de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM), se ha expuesto sobre la trayectoria de institucionalización de la extensión en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) (Ferrigno, Fry, López, Marssani y Riero, 2014; Etchebehere, Ferrigno, Rubio y Zapata, 2017; entre otros). Habiendo transcurrido diez años de la creación de la UEAM y del desarrollo de políticas desde la facultad, se hace relevante realizar un análisis del estado de situación actual de la extensión para identificar desafíos y demarcar líneas de acción que permitan profundizar en la incorporación de la función en la trayectoria formativa y académica de los científicos sociales.

Para analizar el presente de la extensión en la Universidad de la República (Udelar),² y en la FCS particularmente, se considera relevante destacar, de forma breve, algunos procesos que permiten caracterizar la actual coyuntura e identificar posibles horizontes de continuidad.

A partir del 2006, el proceso de Segunda Reforma Universitaria apuntó a la democratización del conocimiento por medio de un diálogo cada vez más estrecho de la universidad con la sociedad (Arocena, 2011) y el desarrollo de la extensión de forma integrada con las demás funciones universitarias. En este contexto, se promovió el debate en torno al concepto de extensión y se llegó a una nueva definición que caracteriza las líneas desarrolladas en el período.

2 Ya se ha hecho referencia en otras publicaciones a los períodos de desarrollo de la extensión, elaborados por Bralich (2007 y 2010), y la vinculación de estos con los procesos de la (Etchebehere, 2014).

... concebimos a la extensión como cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter «horizontal», donde se combinan los saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados (Arocena, 2011, p. 21).

A su vez, se retoma especialmente la noción de integralidad, entendida como «la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares)» (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

La segunda reforma trajo consigo nuevas orientaciones para la renovación de la enseñanza, que cristalizó en múltiples procesos, con especial impacto en los currículos universitarios, y tuvo como corolario una nueva ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria, aprobada en 2011. Esta favoreció, entre otras cosas, la curricularización de la extensión a través de los principios de «calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios» y postuló como criterios la flexibilidad y articulación curricular; la integración de funciones, disciplinaria y profesional; la articulación teoría-práctica, y la atención a la formación general y asignación de créditos (Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE]-Udelar, 2011).

Entre las políticas específicas para el desarrollo de la extensión destaca la creación de programas plataforma (entendidos como programas centrales de extensión que desarrollan un vínculo sostenido con actores sociales), la creación de unidades de extensión en todos los servicios universitarios y la implementación de Espacios de Formación Integral (EFI) e Itinerarios de Formación Integral (IFI),³ que se conforman como espacios de aprendizaje curricular que integran las funciones universitarias e incorporan abordajes interdisciplinarios (Consejo Directivo Central [CDC], 2009).

No obstante, entre 2015 y 2018 se llevó adelante una reorientación de la política de extensión a nivel central.⁴ Durante este período se produjeron tensiones con las orientaciones precedentes y en la redefinición de políticas centrales, sin considerar las articulaciones entre el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) con los distintos servicios y sin estructurar una política coherente de descentralización, más allá del traspaso de fondos. Tales cambios incidieron en el contexto actual y generaron momentos de incertidumbre, cierta paralización y falta de propuestas que permitan profundizar en los procesos iniciados.

3 Los apuntan a generar, a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes, propuestas desde la perspectiva de la integralidad que logren articular y profundizar sus procesos formativos.

4 Este punto se puede profundizar en Santos (2018) en este volumen.

A continuación, se presenta el estado de situación actual de la extensión en la FCS a partir de las distintas políticas desarrolladas; posteriormente, se compartirán algunas reflexiones en torno a sus orientaciones conceptuales y se analizarán los desafíos de su implementación.

Estado de situación actual de la extensión en la Facultad de Ciencias Sociales

Desde el 2007 a la fecha, la UEAM de la FCS se ha afianzado con el cometido de promover, coordinar y comunicar las actividades de extensión y relacionamiento con el medio desde una concepción que apunta a la promoción de vínculos dialógicos con la sociedad, el desarrollo de la perspectiva de integralidad y la incorporación de la extensión a la trayectoria formativa de estudiantes y docentes.

En lo referente al desarrollo conceptual, la FCS cuenta con una definición propia de extensión desde el 2009, que la concibe como la función «a través de la cual se implementan actividades con soporte institucional, que se realizan en el medio, en interacción con el resto de la sociedad, mediante prácticas presenciales» (FCS, 2009). A su vez, las actividades deben aspirar a cumplir los criterios de «pertinencia social, bidireccionalidad o carácter dialógico, autogestión, integralidad de funciones universitarias con participación de los órdenes e interacción efectiva con actores sociales no universitarios ya sean grupos, individuos, organizaciones o instituciones» (FCS, 2009).

Cabe mencionar que el proceso de curricularización de la extensión en la FCS se desarrolla en el marco de un nuevo plan de estudios de la facultad, del 2009, que posibilita la incorporación en el currículo de actividades de extensión y prácticas integrales a partir de diversas estrategias.⁵

A continuación, el cuadro 1 detalla las propuestas impulsadas por la UEAM para la promoción de la extensión e integralidad durante el período 2009-2019.

5 La incorporación de estas dimensiones en el diseño curricular se presenta como una posibilidad, ya que no hay una definición explícita. Su implementación depende del desarrollo de políticas específicas vinculadas al impulso realizado por el demos universitario.

Cuadro 1. Propuestas de la UEAM entre 2009 y 2019

Años	Nombre
De 2009 a 2019	Convocatoria a Apoyo financiero y Autoidentificación de Espacios de Formación Integral
De 2009 a 2019	Curso Extensión Universitaria
De 2013 a 2014	Convocatoria a Actividades en el medio
2014	Llamado a Coproducción de conocimiento
2014 y 2018	Convocatoria a artículos para la publicación <i>Ciencias Sociales y Extensión Universitaria: aportes para el debate</i>
De 2016 a 2018	Jornadas Académicas de Extensión e Integralidad
De 2016 a 2019	Creditización de Proyectos y prácticas de extensión e investigación estudiantiles
2017 a 2019	Convocatoria a Germinación de proyectos estudiantiles de extensión

Fuente: elaboración UEAM-FCS

DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS DESARROLLADAS

Una de las principales políticas implementadas desde la UEAM, por su alcance y continuidad en el tiempo, es la promoción de los EFI. Esta busca llevar a la práctica la integralidad de funciones universitarias y se constituye en una propuesta central para la curricularización de la extensión.

Los EFI se cimientan en materias existentes en la malla curricular de la FCS, tanto del ciclo inicial como de los ciclos avanzados de todas las licenciaturas, y son promovidos por sus equipos docentes. Se instrumentan mediante un llamado a apoyo financiero que se realiza desde el 2010, el cual se complementa con otras actividades de difusión, sistematización y articulación entre experiencias. Desde el 2013, se incorpora además la posibilidad de Autoidentificación de EFI con el propósito de dar reconocimiento a las prácticas integrales existentes y contar con insumos para la generación de nuevas propuestas.

Se destaca una evolución favorable de la política, expresada tanto en la cantidad como en la diversidad de propuestas desarrolladas. En la actualidad, el ciclo inicial y la totalidad de los ciclos avanzados de las licenciaturas cuentan con uno o más EFI como parte de su oferta formativa.

El cuadro 2 muestra los EFI desarrollados en la FCS entre 2010 y 2019, el ciclo al que pertenecen y el número de ediciones.

Cuadro 2. Espacios de Formación Integral de la FCS entre 2010 y 2019

Espacios de Formación Integral	Nº ediciones
CICLO INICIAL	
Análisis de los procesos de desarrollo territorial en el marco del desarrollo regional. Los casos de Maldonado y Rocha/ Construcción de capital social en la Cuenca del Arroyo Solís Grande	3
Control, violencia y vulnerabilidad en áreas de la frontera: el caso del Chuy/ Frontera y Derechos	2
Curso Extensión Universitaria	5
CICLO AVANZADO DE SOCIOLOGÍA	
A investigar se aprende investigando	5
Abordajes profesionales a la construcción de seguridad	2
Actores y demandas en la sociedad de la información	1
Análisis sociológico II: esquemas de análisis cualitativo	1
El conflicto socioambiental en una localidad costera del departamento de Canelones	1
Fortalecimiento de los procesos educativos y productivos en contextos de encierro	2
Gramáticas locales del prejuicio y la actitud discriminatoria en Flor de Maroñas	1
La frontera Rivera-Santana: problemáticas, actores y soluciones binacionales	1
Relaciones de poder y estados de dominación	1
Ruralidad y desarrollo	2
Sociedad y ambiente	3
La sustentabilidad de la cadena forestal celulósica y la nueva planta de UPM2	1
Sujetos colectivos y luchas sociales	1
Taller movimientos sociales y acción colectiva	3

Espacios de Formación Integral	Nº ediciones
CICLO AVANZADO DE CIENCIA POLÍTICA	
Memoria archivos y movimientos sociales	1
Muestreo y técnicas de investigación por encuestas	1
Política, género y diversidad sexual	5
Una experiencia de investigación, extensión y docencia en derechos humanos y pasado reciente	1
CICLO AVANZADO DE TRABAJO SOCIAL	
Abordaje integral de situaciones de violencia	1
Abordaje psicosocial en educación inicial en el ámbito rural	2
Área políticas sociales	1
Casavalle abierto. Escuela, Universidad y comunidad construyen aprendizajes	2
Cooperativismo, vivienda e interdisciplina	2
Discapacidad en lo social	7
Proyecto integral Hábitat y territorio	1
Proyecto integral Sujetos colectivos y praxis (área DeLiberación)	9
Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera	2
Salud mental, calidad de vida y trabajo social	1
Trabajo y cuestión agraria/trabajo y sociabilidad	6
Vejez, interdisciplina y trabajo social	2
Infancias, adolescencias y territorios	1
Embarazo a Edades Tempranas	1
CICLO AVANZADO DE DESARROLLO	
La economía social y solidaria desde la perspectiva de los trabajadores	1
Objeto y método para el desarrollo/teoría y práctica para el desarrollo	6
Impacto de la inmigración reciente en Uruguay	1
Los problemas del desarrollo tras los Objetivos del Milenio	1
Total	90

Fuente: elaboración UEAM-FCS

Otra de las políticas de curricularización de la extensión llevada a cabo por la UEAM es el curso Extensión Universitaria. Se conforma en el 2009 como un espacio de formación en extensión dirigido a estudiantes de todas las licenciaturas de la FCS, correspondiente al módulo de actividades curri-

culares optativas del ciclo inicial. Es parte de una política más amplia que apunta a generar cursos de grado sobre extensión en todos los servicios de la Udelar (CDC, 2009), entendidos como una herramienta de sensibilización acerca del vínculo de la universidad con el contexto social y de introducción del estudiante a las conceptualizaciones, propuestas teórico-metodológicas y debates de la extensión universitaria. Desde el 2015 se conforma como EFI y propone el desarrollo de una experiencia de integración de funciones.

Otra propuesta impulsada en los últimos años es la convocatoria a Germinación de proyectos estudiantiles de Extensión de la FCS, que se implementó por primera vez en el 2017 y tiene su tercera edición en el 2019. Promueve el desarrollo de propuestas estudiantiles en coordinación con actores sociales y cuenta con apoyo financiero y orientación docente. Desde la UEAM se acompaña a los diferentes equipos, a la vez que se promueven espacios de encuentro para problematizar y discutir las experiencias desde la perspectiva de extensión universitaria. Por otra parte, se incentiva la articulación de ésta con otras convocatorias del SCEAM para lograr la continuidad de las experiencias.

En las primeras dos convocatorias se financiaron tres proyectos por año y uno en la tercera edición. Los proyectos estuvieron conformados por estudiantes del ciclo inicial y ciclos avanzados de todas las licenciaturas, así como también estudiantes de otras facultades. En el cuadro 3 se presentan los proyectos ejecutados cada año.

Cuadro 3. Proyectos estudiantiles de la FCS

2017	2018	2019
1. Cine sobre rieles: el cine como herramienta de integración vecinal en Punta de Rieles	1. Resonancias disonantes: las acciones colectivas en la cárcel	
2. Acompañamiento a estudiantes de Ciencias Sociales recluidos en centros de detención del Estado	2. Descentralización de la información de la Udelar; ciudad de Guichón y zonas rurales aledañas	1. Ellas también: Recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva de las mujeres ex presas políticas uruguayas.
3. Cuerpo-fuga: del cuerpo etiqueta al cuerpo decodificado	3. Mujeres y ruralidad: la perspectiva de género en el medio rural y sus significaciones	

Fuente: elaboración UEAM-FCS

Finalmente, cabe mencionar dos propuestas que apuntan a la acreditación de experiencias: Curricularización de proyectos de extensión y Credi-

tización de prácticas de extensión, investigación y actividades en el medio. Ambas fueron elaboradas en conjunto con la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE). La primera de ellas, aprobada en el 2012, posibilita el reconocimiento curricular a los proyectos de extensión estudiantiles aprobados y financiados por el SCEAM. La segunda, aprobada en el 2015, nació con el cometido de acreditar prácticas que no se encuentren dentro de una actividad curricular de la FCS. Ambas acreditan el desarrollo de experiencias impulsadas por estudiantes (de forma individual o grupal), quienes diseñan, planifican y llevan a cabo las propuestas con el apoyo de un docente orientador,⁶ tanto en los módulos optativos del ciclo inicial como de los ciclos avanzados de la FCS. A diferencia de las propuestas descritas con anterioridad, presentan cierta independencia de la dinámica de los cursos y aportan a la construcción de trayectos educativos flexibles y centrados en el estudiante, diversifican la oferta y amplían sus componentes electivos. En los últimos dos años se ha trabajado en su revisión para ajustar la implementación y promover su difusión.

Otras propuestas de extensión de la facultad se realizan a partir de líneas de llamados del SCEAM; estas permiten fortalecer experiencias en desarrollo, así como promover el surgimiento de otras. Además de las convocatorias con mayor trayectoria (Actividades de extensión, Proyectos estudiantiles, Sistematización de experiencias y Desarrollo de la extensión), se incorpora en los años recientes la convocatoria a Trayectorias integrales, Actividades vinculadas a DD. HH. y Proyectos vinculados a DD. HH. El cuadro 4 indica el número de proyectos que fueron financiados y ejecutados en el marco de las convocatorias del SCEAM, que registran participación de docentes y estudiantes de la FCS entre 2015 y 2017.

Cuadro 4. Proyectos del SCEAM con integrantes de la FCS

Año	Trayectorias integrales	Proyectos estudiantiles de extensión	Actividades en el medio	Actividades vinculadas a DD. HH.	Proyectos vinculados a DD. HH.
2015	2	5	10	-	-
2016	1	2	3	-	-
2017	2	2	3	2	1
Total	5	9	16	2	1

Fuente: elaboración UEAM-FCS con base en datos proporcionados por el área de promoción de la extensión del SCEAM

⁶ Cada propuesta presenta un procedimiento específico para su acreditación. La primera se realiza luego de finalizado el proyecto y la segunda debe ser aprobada por las comisiones de carrera previo a su ejecución.

Horizontes conceptuales que organizan las orientaciones y propuestas

Los apartados que siguen condensan un esfuerzo de integración entre las políticas llevadas adelante en la FCS para la promoción de la extensión y la integralidad y las orientaciones conceptuales que les dan sentido. A partir de estas se realiza una revisión crítica de las propuestas para identificar limitaciones y horizontes de posibilidades a desarrollar. Para ello, el apartado se organiza en cuatro ejes de reflexión: 1. profundización del vínculo universidad-sociedad; 2. reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación experiencial; 3. ampliación de las limitaciones disciplinares para el abordaje de problemas sociales, y 4. diálogo de saberes y coproducción de conocimiento.

1. PROFUNDIZACIÓN DEL VÍNCULO UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

La vinculación de la universidad con la sociedad remite al propio surgimiento de las universidades, y no solo refiere a las formas y vínculos que las universidades establecen con la sociedad, sino también a cómo estas son concebidas, la función social promovida o atribuida y las formas de concebir la producción de conocimiento.⁷

Esta reflexión no puede eludir la Reforma de Córdoba (1918) y el impacto de este proceso en las universidades de la región. Este movimiento, desde su propia concepción, trasciende las transformaciones a la interna universitaria y coloca el foco en la proyección política y social de la universidad (Tünnermann, 2003). Este episodio resignifica el lugar de la extensión, que es la que cristaliza, en diferentes tradiciones y prácticas, grados de desarrollo e institucionalización que configuran un modelo de universidad latinoamericano.

En Uruguay, la extensión fue incorporada como función universitaria en la ley orgánica de 1958, con un desarrollo que presenta avances y retrocesos con relación a contextos sociales y políticos dentro y fuera de la Universidad. Siguiendo a Agustín Cano (2017), la extensión universitaria de matriz reformista experimentará variantes con el devenir del tiempo, transitando desde perspectivas de marcado carácter humanista, centradas en la formación del vínculo con la realidad nacional, a aquellas que pueden caracterizarse como

7 Rinesi (2012) plantea que en el origen de las universidades medievales estaba planteada esta relación, al ser un objetivo de las universidades la vinculación con el medio y el estudio de cuestiones trascendentales vinculadas a una cosmovisión religiosa. La universidad moderna, a partir del siglo reconfigura esta relación, con una impronta de desarrollo de campos de conocimiento acotados a la ciencia y el derecho, y la emergencia de la filosofía, a la que el autor, siguiendo a Kant, atribuye el papel de reflexionar de manera crítica sobre las orientaciones del conocimiento y la propia universidad.

paternalistas, retomando a Jorge Bralich (2010), cuyo énfasis estará puesto en la difusión cultural y la trasmisión de saber fuera de la universidad. No obstante, ya en los albores de estas experiencias, puede identificarse en germen un extensionismo de raíz crítica que emerge con particular fuerza en la segunda mitad del siglo xx. La universidad, a través de la extensión, se encuentra y retroalimenta con *otros* saberes y conocimientos, y genera procesos democráticos y de intención transformadora, con una decidida identificación y opción por los sectores populares, quienes participan de manera activa de estos procesos.

Otro elemento que considerar para analizar la relación universidad-sociedad refiere al propio desarrollo de la ciencia y el conocimiento; se introduce aquí una perspectiva epistemológica que será analizada en un siguiente eje. Pero cabe adelantar que se consolida un desarrollo pautado por el positivismo, con énfasis en la especialización y el desarrollo de disciplinas científicas. Desde allí se promueve un modelo de universidad en el que la tendencia de hiperespecialización se tensiona con otras formas de producción de conocimiento vinculadas al medio social. En este proceso se deslegitima aquel saber que no se asocia al modelo positivista de construcción del saber científico.

A partir de esta introducción, se puede establecer que los vínculos son sociohistóricos y cambian en función de los distintos modelos de universidad. Estos se asocian a distintas modalidades de vinculación con la sociedad, que parten de concepciones teórico-metodológicas y ético-políticas que orientan la modalidad de dicho vínculo, los problemas a abordar, los sujetos junto con los que trabajar y el sentido de la acción.

Las experiencias actuales promovidas a través de la función de extensión y de las prácticas integrales recuperan el espíritu de universidad abierta, están en consonancia con los problemas de su tiempo, que inspiraron la Reforma de Córdoba, e interpelan al modelo profesionalista (Errandonea, 1998), que se extendió en la década de los noventa. Los principios orientadores de la Segunda Reforma Universitaria recuperan estos legados del ideal latinoamericano. De este modo, la universidad contribuye a los procesos de cambio de la sociedad de la cual es parte, asimismo, «en esta relación la universidad será interpelada, criticada y transformada» (Tommasino, 2009, p. 6).

Desde una concepción de extensión crítica, las relaciones de la universidad con la sociedad se conciben como relaciones dialógicas y participativas. Los actores sociales son concebidos como sujetos protagonistas en la comprensión y respuesta a sus necesidades, lo cual promueve la participación comunitaria desde una ética de la autonomía y desde una intencionalidad transformadora de las intervenciones (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010). Se apunta a superar una concepción del vínculo con la sociedad desde la difusión y trasmisión de conocimiento, acciones centradas en la asistencia y la generación de investigación aislada de las problemáticas

y demandas sociales, y se incorporan a estas modalidades otras propuestas desde las concepciones mencionadas con anterioridad.

A partir de lo expuesto hasta aquí, es necesario destacar, por un lado, la dialéctica de este vínculo, como un espacio de retroalimentación y construcción permanente, y por otro, en relación con ello, las complejidades de un vínculo desde esta concepción, que se ve de manera constante tensionado por las distintas lógicas y dinámicas de los actores e instituciones implicados. El desafío, siguiendo a Alfredo Ghiso (2000), radica en que «la interacción entre los diferentes actores configure diversos estilos de establecer vínculos que potencien el sujeto, sus procesos de reflexividad y capacidades instituyentes» (p. 6). El concepto de *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2009), que será desarrollado más adelante, puede aportar a materializar esta concepción.

En el ámbito de la FCS, la intencionalidad de una relación dialógica con la sociedad fue incorporada en la definición de extensión, como fue mencionado, a través de los criterios de pertinencia social, interacción efectiva con actores no universitarios, bidireccionalidad y autogestión.

Las propuestas impulsadas en la facultad permiten la articulación con diversos colectivos, organizaciones e instituciones, a partir de una demanda o la identificación de un problema social. Estos procesos favorecen la ruptura de sentidos unívocos al considerar de forma explícita al *otro* en la formación y contienen en germen la posibilidad de construir conocimiento crítico, dialógico y socialmente útil.

Como ejemplo de lo anterior, los EFI se constituyen, por lo general, como la primera experiencia de trabajo con actores extrauniversitarios en el marco de una propuesta curricular. Partiendo de un relevamiento realizado desde la UEAM⁸ sobre la percepción de los estudiantes que transitan por los EFI, se destaca que estas propuestas son consideradas como instancias de aprendizaje innovadoras, habilitantes de formas de relacionamiento horizontales y dialógicas entre los actores partícipes, además, posibilitan la retroalimentación dialéctica entre diversos saberes y se los potencia.

La motivación de los estudiantes que participan en los EFI se asocia a la posibilidad de un trabajo práctico que permite articular los aprendizajes teóricos de la formación y la posibilidad de trabajar a partir de problemas y actores sociales concretos. Estos, en general, son delimitados previamente por los equipos docentes y cuentan con una continuidad en el tiempo que trasciende la propuesta anual del EFI y que muchas veces se articula con las líneas de extensión e investigación de los equipos académicos.

La vinculación con el contexto social que promueven los EFI posibilita una retroalimentación entre quienes participan de los procesos de enseñan-

8 El relevamiento buscó analizar los de la y el proceso formativo de los estudiantes que transitaron estas experiencias en 2017, a través de sus percepciones. Recoge como antecedente el documento *Espacios de Formación Integral en la Facultad de Ciencias Sociales: percepciones de los estudiantes* elaborado por la en 2014.

za-aprendizaje generados. Así, el trabajo directo de los estudiantes en territorio con relación a problemáticas concretas y junto con los actores que las vivencian habilita experiencias enriquecedoras que interpelan los conocimientos teóricos adquiridos en aula, los problematiza y favorece su aprehensión. Los actores sociales y la realidad concreta, transformados en agentes que complejizan el acto educativo, aportan novedosas formas de relacionamiento y saberes, en las que se resignifican los aprendizajes de todos los involucrados (Romano, 2012).

El acercamiento multidimensional a la realidad social habilita experiencias innovadoras en lo que hace a la relación con el conocimiento. Se contribuye a la formación del profesional como intelectual crítico y reflexivo en un sentido gramsciano, en el entendido de que la formación rigurosa del cientista social no puede separarse de la necesaria identificación con los sectores populares de la sociedad, sus problemáticas e intereses, así como con sus luchas por una sociedad diferente.

Una de las principales limitaciones para un vínculo desde estas concepciones se da porque la continuidad en el tiempo es clave para el desarrollo de acciones acordadas en conjunto con comunidades y actores extrauniversitarios. Esto constituye un desafío debido a que las políticas implementadas brindan recursos escasos y a corto plazo.

Otro de los desafíos de las prácticas integrales es la posibilidad de realizar un abordaje transversal en la formación que articule con el mismo actor o problema social más allá de la duración de un curso. Esto último propiciaría la concreción de los IFI por los estudiantes.

2. RECONFIGURACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

Las prácticas integrales y la extensión incorporadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilitan nuevos modos de participación entre estudiantes y docentes. La oportunidad de que estas experiencias sean incorporadas al currículo universitario abre la posibilidad de generar interrupciones en las relaciones pedagógicas existentes, ya que se habilitan instancias formativas que trascienden los espacios tradicionales estrictamente áulicos. De acuerdo con Alicia Camilloni (2016), es fundamental integrar la educación experiencial en el currículo universitario ya que representa una «estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinado a relacionar el aprendizaje académico con la vida real» (p. 15). En este sentido, destaca el potencial de la inclusión de esta modalidad de enseñanza, en la que se realizan actividades en conexión con una práctica que posibilita al estudiante poner a prueba «las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución» (Camilloni, 2016, p. 15).

Por lo tanto, las prácticas integrales y de extensión generan un ambiente propicio para relacionar y hacer dialogar los conocimientos específicos de distintas disciplinas con problemáticas concretas de la realidad social. En el mismo sentido, Tommasino et al. (2010) señalan que:

Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios (p. 27).

Es en este contexto donde se produce una revisión en la relación pedagógica; el docente, el estudiante y el saber necesariamente se articulan desde espacios diferentes y se habilita una forma de enseñanza particular que abre nuevas perspectivas y posibilidades de aprendizaje. De este modo, cada experiencia con la que se trabaja interpela a los sujetos involucrados (Camilloni, 2016).

En la FCS la formación siempre estuvo atravesada por procesos que vinculan la práctica y la enseñanza. En el marco del plan de estudios del 2009, la UEAM en conjunto con la Comisión Cogobernada de Extensión han promovido distintas herramientas que permiten la curricularización de la extensión y de prácticas integrales. Se destaca en las distintas propuestas la combinación y articulación de fines educativos y fines comunitarios. Para ello, en los distintos dispositivos se pueden visualizar propuestas pedagógicas y didácticas particulares que se orientan a considerar las especificidades de este tipo de prácticas.

Como se mencionó antes, la implementación de los EFI y el curso Extensión Universitaria es la acción con más trayectoria para la inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario,⁹ mientras que la aprobación e incorporación de las propuestas que posibilitan la acreditación de prácticas y proyectos estudiantiles tienen carácter reciente.

Cada una de estas acciones posibilita el desarrollo de distintos aspectos de los modos de participación de docentes y estudiantes en su proceso formativo. Los EFI suponen desafíos e incomodidades para la totalidad de los actores involucrados, quienes experimentan las tensiones propias de la reconfiguración de sus roles, de la dialéctica teoría-práctica, del diálogo de saberes y experiencias. Particularmente, se trata de una propuesta cargada de desafíos para el docente, quien debe asumir el reto de construir y reconstruir constantemente su rol, mantener cercanía y horizontalidad con estudiantes

9 Pueden identificarse otras propuestas vinculadas a las distintas licenciaturas. Cabe mencionar que en general estas propuestas se han conformado como .

y con actores no universitarios, sin que esto implique mimetismo ni su desdibujamiento.

Por su parte, el curso Extensión Universitaria tiene por objetivo incorporar la perspectiva de la extensión universitaria en el estudiante de la FCS y habilitar un espacio para la formación en esta temática en vinculación con la práctica. Para ello se propone

... problematizar el concepto de extensión universitaria y su relación con la enseñanza y la investigación, sensibilizar acerca del vínculo de la Universidad con el contexto social, aproximar al estudiante a metodologías de relacionamiento con la comunidad, brindar herramientas para el desarrollo de proyectos de investigación en el área social, reflexionar acerca de los componentes éticos de la práctica profesional y preprofesional, promover la participación de los estudiantes en la presentación de proyectos interdisciplinarios (FCS, 2017, p. 2).

Los EFI y el curso Extensión Universitaria comparten la característica de que se encuentran insertos en el currículum de la FCS con reconocimiento curricular. Mientras que, como se mencionó antes, las propuestas de acreditación de prácticas y proyectos estudiantiles tienen la particularidad de que surgen por iniciativa del estudiante. Se observa el potencial que presentan estas propuestas que habilitan nuevas formas de participación estudiantil centradas en la autonomía y que alteran la relación pedagógica tradicional.

De esta manera, el estudiante se posiciona con un rol activo en el proceso de construcción del problema de intervención y en la elaboración del proyecto que, si bien cuenta con orientación docente, no queda sujeto solo a la iniciativa y temáticas de un curso. Asimismo, esta propuesta permite dar continuidad a procesos iniciados en actividades curriculares, pero que no necesariamente se encuentren agotados en ese marco.

Uno de los principales desafíos es avanzar hacia la conformación de un currículum integrado. A partir de los aportes de la educación experiencial en la formación universitaria, se visualiza con claridad la necesidad de trabajar en el desarrollo de los IFI. Solo así se logrará pasar de acciones particulares en un currículum fragmentado a la realización de trayectorias educativas que incluyan de forma articulada prácticas integrales y de extensión.

3. AMPLIACIÓN DE LAS LIMITACIONES DISCIPLINARES PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMAS SOCIALES

Uno de los aspectos constitutivos de la noción de integralidad en la Udelar es la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social «tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento

(construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos)» (Tommasino et al., 2010, p. 26).

La producción de conocimiento desde una perspectiva integral redundante en una necesidad de articulación entre disciplinas. No se pretende desestimar las disciplinas en tanto núcleos de producción de conocimiento específico sobre determinadas áreas, pero sí se busca problematizar algunos aspectos de estas delimitaciones, así como también tematizar los límites a los que hacen frente cuando abordan la realidad social.

Al hacer referencia a los procesos de intervención y producción de conocimiento que se desarrollan desde la extensión, emerge con fuerza la necesidad de implementar formas novedosas de aproximación que cuestionan las fragmentaciones disciplinarias. Sin embargo, su expansión implicaría una profunda transformación de la forma clásica de organización y articulación del saber presente en las universidades latinoamericanas. Ello porque la institucionalización del conocimiento y las formas que este adquiere tienen raíz en complejos fenómenos históricos, políticos y socioculturales que apenas se podrán mencionar aquí.

Autores como Santiago Castro-Gómez (2007) rastrean en las universidades la herencia colonial del pensamiento, que puede observarse tanto en las delimitaciones disciplinares como en las estructuras que institucionalizan la producción de conocimiento. Según el autor, el paradigma epistémico surgió entre 1492 y 1700 aún sigue presente en las universidades; este paradigma plantea que «el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla» (p. 82). Esto significa que el proceso de modernización y la institucionalización de la ciencia se caracterizaron por la búsqueda de la verdad a través de la razón poniendo el énfasis en los métodos de acceso.

Según Pedro Sotolongo y Carlos Delgado (2006), la ciencia moderna se legitima a través de tres principios complementarios: en primer lugar, el empleo de la ciencia para conocer al mundo, en segundo lugar, el dominio de las propiedades y las fuerzas del mundo, y, en tercer lugar, poner estas propiedades y fuerzas al servicio del hombre para garantizarle bienestar (p. 36). Las implicancias de este paradigma científico moderno pueden encontrarse hasta la actualidad tanto en las epistemes existentes y las delimitaciones del saber legítimo como en las instituciones productoras de dicho conocimiento.

La universidad delimita con claridad las diferencias entre campos de saber, establece los límites del conocimiento legítimo e ilegítimo y se encarna como «lugar privilegiado de la producción de conocimiento» (Castro-Gómez, 2007, p. 81). Según el autor, las disciplinas materializan la propuesta de que la realidad debe ser observada a través de fragmentos, centrándonos en el análisis de las partes y no de sus interrelaciones. Esto se da a partir de com-

plejos mecanismos, vinculados en especial a la *hybris* del punto cero, es decir, asociar la disciplina al origen del conocimiento sobre una determinada área. «... la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista» (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

En las estructuras universitarias, las distintas disciplinas encuentran su equivalente en los departamentos que funcionan como «hogares de refugios de las epistemes» (Castro-Gómez, 2007, p. 84) y ejercen el control de los conocimientos que se producen desde allí. «Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento» (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

No obstante, el ideal racional de la ciencia moderna no solo se encuentra presente en las instituciones universitarias modernas, sino que se impone como modelo cultural que permeó todos los ámbitos de la vida cotidiana. Es así que también las personas sin formación universitaria sitúan a la ciencia como el conocimiento verdadero y lo jerarquizan frente a los demás saberes.

Si la ciencia incorporó la razón como ideal, la vida cotidiana la asumió como ideología. [...] En la vida cotidiana, lo que era ideal para la ciencia fue considerado conocimiento cierto, representación del mundo «tal cual es». El ideal se convirtió en saber, el saber en conocimiento científico... (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 38).

Esta idea permite interpretar las dificultades a las que hacemos frente en la búsqueda por alcanzar un diálogo de saberes: la hegemonía de la ciencia no solo se presenta en la visión del universitario, académico y científico, sino que también se presenta como ideología legitimada desde el pensamiento *común* o *cotidiano*.

Desde una perspectiva decolonial, estas características del pensamiento occidental moderno tuvieron consecuencias determinantes en el desplazamiento de otros modos de acceder al conocimiento. «La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo...» (De Sousa Santos, 2010, pp. 7-8). El autor le llamó a esto *epistemicidio*.

En el libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010), Boaventura de Sousa Santos propone la descolonización del conocimiento a partir de la crítica a la modernidad colonial de occidente. Entiende que el pensamiento moderno es un pensamiento abismal, es decir, un sistema de diferenciaciones y exclusiones, consecuencia, en última instancia, de la diferenciación entre el norte colonial y el sur colonizado.

Con *pensamiento abismal* el autor hace referencia a aquellas divisiones radicales del pensamiento que separan, jerarquizan y excluyen la realidad social. Se refiere, entonces, a líneas que separan la realidad organizándola entre

lo que queda por dentro y lo que se excluye, lo que está *por fuera*. A esto último le corresponde la invisibilidad y se convierte en lo *no existente*. El conocimiento y el derecho moderno son para el autor las manifestaciones paradigmáticas del pensamiento abismal, ambas íntimamente imbricadas.

Propone ante esto el *pensamiento posabismal*; para De Sousa Santos (2010) esta praxis requiere formas transdisciplinarias, un encuentro dialógico de saberes, una ecología de saberes que conjugue los pensamientos. «Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico» (De Sousa Santos, 2010, p. 50).

Tomando este análisis debemos reconocer que el desarrollo de la integralidad supone un cuestionamiento hacia la estructura misma de la universidad. Podemos decir que la integralidad es una propuesta de múltiples acercamientos frente a la fragmentación del conocimiento, herencia de la ciencia moderna. Es decir, una búsqueda por reconstruir y redefinir el espacio entre los diferentes componentes de la producción de conocimiento, así como también una valorización de lo que el conocimiento producido en las instituciones *deja fuera*. Es por ello que, retomando su definición, la integralidad propone un acercamiento entre las funciones universitarias, entre las delimitaciones disciplinares y entre los diferentes saberes existentes. Desde el trabajo con la realidad social emergen nuevas necesidades que cuestionan las fragmentaciones disciplinares y habilitan, al menos, formas novedosas de aproximación al conocimiento científico.

La experiencia de la FCS permite observar que los EFI se han desarrollado dentro de las cátedras y departamentos existentes, pero encuentran dificultades para tender puentes entre ellos y articular sus áreas de influencia. Las propuestas tendientes a implementar prácticas integrales que articulen los esfuerzos de distintas unidades académicas han encontrado enormes dificultades para aplicarse, en especial por la estructura docente asentada en departamentos y, de la mano con lo anterior, por las limitaciones a la hora de contar con recursos propios. A su vez, en los casos en que se han implementado propuestas de esta índole, se han ubicado en lugares marginales de la currícula, lo que llevó a cuestionar su aporte a la formación disciplinar de los estudiantes.

La experiencia interdisciplinaria se da básicamente en el territorio. Esta modalidad tiene una gran potencia para generar sensibilidad en los estudiantes e interpelar el saber dictado en las aulas. Sin embargo, presenta dificultades a la hora de articularse con el conocimiento que se brinda en los ámbitos clásicos, organizado desde una lógica disciplinar y que con frecuencia no habilita espacio fuera de esa racionalidad.

Más allá de esto, los EFI han resultado ser herramientas con gran potencialidad para la integración de miradas disciplinares. En el relevamiento mencionado, sobre la percepción de estudiantes que participaron en los

EFI, se indagó específicamente sobre la perspectiva interdisciplinaria. Con relación a esto, un 64 % de los estudiantes consultados afirmó que se integraron otras miradas disciplinares para pensar el problema abordado en el EFI. Complementariamente, cuando se consultó a los estudiantes respecto a si se generaron transformaciones o cambios en la mirada que tenían de la problemática y los actores sociales con que se trabajó en el EFI, un 76 % respondió de forma afirmativa.

Otros esfuerzos para motivar la perspectiva integradora de miradas disciplinares se pueden observar en la convocatoria a Proyectos estudiantiles de extensión, pues en estos proyectos se encuentran estudiantes de diversas disciplinas. Aunque los equipos están conformados sobre todo por integrantes de la FCS, se motiva y evalúa de forma positiva la incorporación de estudiantes de otras facultades. Con la misma finalidad, la propuesta de Creditización de prácticas estudiantiles habilita el reconocimiento de experiencias y procesos realizados en otros servicios de la Udelar.

En este sentido, el desafío que se presenta tiene que ver, en primer lugar, con la promoción de prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias que haga frente a una fuerte departamentalización del conocimiento; pero también, en segundo lugar, avanzar en el cuestionamiento de la jerarquización del saber, que ha desplazado otros modos de aproximación a la realidad. Ello requiere necesariamente de una perspectiva epistemológica y una metodología que, si bien posee un interesante acumulado en nuestra facultad, tiene aún por delante un largo recorrido para su efectiva profundización.

4. DIÁLOGO DE SABERES Y COPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Como se ha ido desarrollando, la universidad ha sido depositaria de las más altas aspiraciones de la modernidad; como ámbito privilegiado de producción de conocimiento ha institucionalizado y legitimado socialmente formas de saber-poder, desde las que se ejerce la razón y su voluntad de verdad (Ibarrá, 2013). La universidad latinoamericana no escapa a esta lógica; ha reproducido de forma sistemática, a su interna y en la relación con el medio, una herencia colonial que responde al modelo epistémico moderno occidental. De acuerdo con Edgardo Lander (2000), esta forma de *colonialidad* supone la imposición de un modo de conocer único-válido (la ciencia) en desmedro de cualquier otro tipo de saber, entonces calificado como bárbaro, ilegítimo e impreciso. Castro-Gómez (2007), en esta misma línea, señala que las universidades latinoamericanas se encuentran sujetas a una «estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber» (pp. 79-80).

Pese a ello, pueden identificarse cuestionamientos y esfuerzos desde la propia institución universitaria tendientes a la incorporación de paradigmas

de pensamiento y organización instituyentes. Los orígenes de estas tentativas pueden rastrearse en el movimiento reformista de 1918, aunque con menudado éxito:

... en la reforma se origina la historia de la vinculación de las universidades latinoamericanas con sus sociedades, que tiene hitos a lo largo de su desarrollo, pero que no puede hasta el momento terminar de trastocar el mandato fundacional y colonizador (Guelman, 2013, p. 94).

La universidad continúa enfrentada hoy al desafío de deconstruir el saber que le es propio, de interpelarse y dejarse interpelar a modo de promover otros saberes, en especial el popular, como igualmente legítimos. En un sentido específico, la perspectiva de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo ya mencionada (Castro-Gómez, 2007) es una herramienta que puede allanar el camino al diálogo de saberes y la coproducción de conocimientos, interpellando la matriz epistemológica hegemónica.

En el ámbito específico de la Udelar, el proceso de la segunda reforma promovió de forma explícita la generación conjunta de conocimiento pertinente y socialmente útil entre actores universitarios y extrauniversitarios y la introdujo como dimensión constitutiva de la extensión e integralidad. Detrás de tal conceptualización, subyace el supuesto de que la vinculación de la universidad con el contexto, y la producción de conocimiento a partir de ello, puede generar fracturas en las relaciones de saber-poder dominantes (que incluyen las formas de pensar, hacer y organizarse) y abrir espacios para la resignificación y legitimación de *otros* saberes que permitan el tránsito a procesos de decolonialidad y emancipación. Adquiere significado aquí la categoría de *universidad transcultural* (Castro-Gómez, 2007), entendida como ámbito (en permanente construcción) donde las diferentes formas culturales de producción de conocimientos conviven desde una perspectiva de horizontalidad y complementariedad dialéctica, sin ser sometidas a la hegemonía del pensamiento epistémico occidental. Este concepto entronca con el de ecología de saberes que postula De Sousa Santos (2009). Una universidad pensada en clave prospectiva no puede dejar fuera el debate y definición sobre cómo, para qué, para quiénes y junto con quiénes produce conocimiento.

En un contexto que promueve la competencia entre instituciones y pares, el individualismo académico, la hiperproductividad medida en términos cuantitativos, la burocratización de las actividades de investigación, la tensión entre la búsqueda permanente de subsidios y el desarrollo de investigaciones pertinentes para el medio social (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2013), la reivindicación de otros saberes —al momento no empoderados y despreciados por la lógica epistemológica moderna— resulta un acto de resistencia y rebeldía. Hoy más que nunca no se trata de contraponer, sino de generar sinergias virtuosas entre los diferentes tipos de saberes que existen y

conviven tensionados en sociedad como forma de superar dogmatismos escleróticos. La universidad debe descender de la torre de marfil que le otorga el privilegio epistemológico y *reinventarse*, ya que

... no parece suficiente generar conocimiento «crítico» si no se hace lugar al conocimiento que quedó marginado de la legitimidad de la ciencia, si no se hace lugar a las necesidades populares en los planteos, acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención en las universidades (Guelman, 2013, p. 95).

En el ámbito específico de la FCS, la UEAM tiene entre sus principales cometidos la coproducción de conocimiento entre actores universitarios y no universitarios por medio de diferentes políticas. En tal sentido, los EFI, mediante la articulación de las diferentes funciones universitarias, se constituyen en un instrumento para la promoción de líneas de investigación novedosas y contribuyen a la generación de conocimiento nuevo, vinculan críticamente el saber académico y popular y promueven formas asociativas que aporten al abordaje y superación de problemáticas sociales significativas. Así, la generación de conocimientos es reorientada, siendo necesario el acuerdo democrático de la agenda y métodos de investigación con la sociedad, y se promueven procesos participativos en los que la dicotomía sujeto-objeto, investigador-investigado pueda ser superada y el acceso al conocimiento de amplios sectores populares se haga efectivo.

La consideración genuina del *otro*, que esta perspectiva anclada en el pensamiento freiriano reivindica, supone partir de los niveles de comprensión de la realidad común (doxa) para en conjunto superarla y arribar a una síntesis de comprensión más rigurosa y exacta. Existe un reconocimiento explícito y consciente de la otredad, de un diferencial de aprehensión y comprensión del actor universitario y extrauniversitario; allí radica la honestidad intelectual y el verdadero potencial de este método.

El curso Extensión Universitaria promueve de forma especial la producción de conocimiento en vínculo con la realidad social; para ello incluye anualmente un proyecto de investigación que junto con el marco conceptual relacionado a la extensión transversalizan sus contenidos y actividades. Los resultados de las investigaciones realizadas buscan aportar a la reflexión sobre los diferentes temas que se tratan año a año, así como su debate y difusión.

En cuanto a los proyectos estudiantiles de extensión, estos cuentan con la particular ventaja de estructurarse en torno a experiencias que se desarrollan en territorio con relación a problemáticas localizadas, en vínculo directo con sus actores y teniendo como base la construcción conjunta de demandas. La agenda y la delimitación de los abordajes procuran procesos de discusión y acuerdo entre quienes se involucran en el proyecto, y promueven la contex-

tualización y convivencia de los diferentes tipos de conocimiento que circulan en la realidad social.

Por otra parte, las propuestas de acreditación de prácticas estudiantiles habilitan formas de producción de conocimiento alternativas a las tradicionales dentro de la Udelar y, en particular, dentro de la FCS. Esta política adquiere especial potencialidad en articulación con las demás propuestas impulsadas desde la UEAM, en especial los proyectos estudiantiles de extensión, que permiten consolidar y profundizar líneas de trabajo a través de sus diferentes ediciones.

Por último, resta destacar que desde la UEAM se promovió explícitamente en el 2015 la coproducción de conocimiento entre actores universitarios y no universitarios, mediante un llamado específico, con el objetivo de fomentar este tipo de experiencias y su reflexión conceptual. En este marco se financió un proyecto de coproducción en su totalidad: «Vivencias para la convivencia: aportes plurales al espacio educativo», y de forma parcial el proyecto «Sentido y función social de la senda memorial de Punta de Rieles».

Si se piensa en una profundización de la extensión e integralidad, la generación de conocimiento en clave dialógica resulta una dimensión fundamental, que aún es escasamente abordada.

Reflexiones finales

Las acciones desarrolladas desde la UEAM, con base en los cuatro horizontes enumerados, han contribuido a la materialización de la política de extensión e integralidad. No obstante, estas líneas no agotan por sí mismas las posibilidades de desarrollo de un vínculo más estrecho y dialógico entre universidad y sociedad, de transformación del modelo pedagógico hegemónico, de la perspectiva inter y transdisciplinaria, así como de la coproducción de conocimiento y diálogo de saberes que la realidad social exige para su abordaje y transformación. Resulta necesaria una profundización de las líneas de acción si se pretende continuar avanzando hacia un modelo de universidad congruente con el momento histórico, receptiva a las demandas de su entorno y comprometida con procesos de cambio.

Ello obliga a una toma de conciencia y profunda reflexión acerca de las condiciones y fines de la universidad pública contemporánea, con el objetivo de identificar y avanzar sobre su horizonte de desafíos, lo que resulta particularmente importante en un contexto de profundas transformaciones que se transitan con especial virulencia desde inicios de siglo. En tal sentido, el modelo de universidad que se instala o pretende instalar responde a los postulados de la globalización económica, que ahonda una perspectiva del conocimiento entendido como mercancía, sujeto a las fuerzas del mercado. La cooptación de la praxis social y la subjetividad por parte del capital conduce

a la generación de nuevas culturas acordes con las características de producción de conocimiento y formación, imbuidos en procesos de mercantilización y los valores dominantes del capitalismo cognitivo (Montenegro y Pujol, 2013).

El fuerte peso de las agendas globales en la producción de conocimiento, así como su marco regulatorio, erosiona el vínculo con lo local y tiende a una peligrosa ampliación de las distancias entre el saber científico y otros saberes. En este sentido, surge la necesidad de una continua vigilancia y preservación del significado crítico de la extensión e integralidad, ante los riesgos siempre presentes de su vaciamiento conceptual, y por ende práctico, a través de su captación por parte del proyecto conservador hegemónico.

A partir de lo reflexionado, se entiende que los avances en la profundización del vínculo de la universidad con la sociedad, desde las concepciones expuestas, deben ser analizados desde las limitaciones propias del contexto social del que la universidad es parte y desde el carácter instituyente de las propuestas. Se hace necesario continuar debatiendo sobre el rol político-social de las universidades públicas y su relación con el medio, sus modalidades académicas y su organización interna inspirada en principios democráticos.

Basándose en el estado de situación actual de la extensión e integralidad en la FCS y las particularidades coyunturales, se identifican como principales desafíos:

1. La definición de líneas de acción que profundicen el desarrollo de la extensión e integralidad en la Udelar y en la FCS, con un claro posicionamiento ético-político que establezca articulaciones estratégicas con movimientos sociales, mediante la generación de puentes entre departamentos, cátedras y servicios, y entre estos y organizaciones y actores sociales.
2. La construcción de espacios democráticos de reflexión, debate y acción con integración de actores universitarios y no universitarios que articulen esfuerzos en torno a propuestas existentes de extensión e integralidad y cuenten con capacidad para la generación de otras.
3. La necesidad de ampliar espacios en el currículo para prácticas de extensión e integralidad, con mayor legitimidad institucional, de forma que los trayectos de estudiantes y docentes las incorporen naturalmente, dando lugar a un currículo integrado.

El desafío radica en reinstalar una serie de interrogantes que, a través del tiempo, de forma explícita o subterránea, han mantenido en vilo a buena parte de la comunidad universitaria y extrauniversitaria: ¿qué función tiene la universidad pública en la sociedad?, ¿qué tipo de universidad queremos?, ¿para quiénes?, ¿junto con quiénes? Se trata de no olvidar que en esencia todo acto educativo es un acto político que exige a sus protagonistas la asunción de

una responsabilidad acorde con las exigencias de su tiempo, lo que demanda el rescate del pensamiento crítico y, unido a este, el concepto de praxis.

En tal sentido, urge una profundización de los lineamientos que impulsaron la segunda reforma, unido a mayores partidas presupuestales, posibilidades de articulación entre políticas y el impulso de nuevas propuestas que incorporen y trasciendan las ya existentes. Para ello resulta pertinente avanzar en la sistematización, evaluación y producción de conocimiento que guíe la construcción de posibles horizontes propuestos en este artículo.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). *Una perspectiva de la segunda reforma universitaria*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceld/17007/siteld/1>
- BRALICH, J. (2010). Una mirada histórica a la extensión universitaria. En J. C. Carrasco, R. Cassina y H. Tommasino (Eds.), *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 53-61). Montevideo: SCEAM-Udelar.
- CANO, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo «orden de anticipación» a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E, *Revista de Extensión Universitaria* (versión en línea), 7(7), 6-23.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión*. Recuperado de <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/PARA-LA-RENOVACION%20%93N-DE-LA-ENSENANZA-Y-LA-CURRICULARIZACION%20%93N-DE-LA-EXTENSION-Y-LAS-ACTIVIDADES-EN-EL-MEDIO.pdf>
- CAMILLONI, A. W. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez, et al. *Integración, docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Udelar-Ediciones Trilce.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Udelar-Ediciones Trilce.
- ETCHEBEHERE, C. (2014). La extensión en Ciencias Sociales: trayectorias, debates y desafíos. En *Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 15-44). Montevideo: Udelar.

- ETCHEBEHERE, C., FRY, M., FERRIGNO F. y RUBIO, E. (septiembre, 2017). *Tensiones y desafíos en la construcción de la integralidad: análisis de la experiencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Ponencia presentada en el III Congreso de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO F., RUBIO E. y ZAPATA, L. (noviembre, 2018). *Aprendizajes integrales: curricularización de la extensión en la Facultad de Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales de Extensión, Montevideo, Uruguay.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. (2009). Resolución n.º 983, Extensión y Actividades en el Medio, de fecha 6 de agosto del 2009.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. (2017). Programa del curso Extensión Universitaria.
- FERRIGNO, F., FRY, M., LÓPEZ, M., MARSSANI, A. y RIEIRO, A. (2014). Prácticas integrales en Facultad de Ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades. En *Ciencias Sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 45-67). Montevideo: Udelar.
- GHISO, A. (2000). *Potenciando la diversidad: diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Recuperado de http://www.parquedelavida.co/images/contenidos/el_parque/banco_de_conocimiento/potenciando_la_diversidad.pdf
- GUELMAN, A. (2013). La vinculación universidad-sociedad como eje de discusión prospectiva acerca del papel de la Universidad. En S. Llomovatte, F. Juarros y G. Kantarovich, (Comps.), *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* (pp. 99-109). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- IBARRA, E. (2013). Reconfiguración institucional de la «nueva universidad»: algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro. En S. Llomovatte, F. Juarros y G. Kantarovich (Comps.), *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* (pp. 73-88). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- LANDER, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos, nueva época*, 7(12, 13), 25-46.
- LLOMOVATTE, S., JUARROS, F. y KANTAROVICH, G. (2013). *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MONTENEGRO, M. y PUJOL, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 139-154.
- RINESI, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad?* Buenos Aires: IEC-CONADU. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20130313025141/Cuadernillo-Eduardo-Rinesi-01.pdf>

- ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad una perspectiva pedagógica. En Arocena et al., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 85-108). Montevideo: CSEAM, Udelar.
- ROMANO, A. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (efi)*. Montevideo: CSEAM, Udelar.
- SOTOLONGO, P. L. y DELGADO, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia una ciencias sociales del nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- TOMMASINO, H. (2009). *Generalización de las prácticas integrales los aportes desde la Extensión para su implementación*. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales_o.pdf
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la reforma universitaria, # 10: la Extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Udelar.
- TOMMASINO, H. y STEVENAZZI, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E, *Revista de Extensión Universitaria*, 6, 120-129.
- TÜNNERMANN, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA-COMISIÓN SECTORIAL DE LA ENSEÑANZA. (2011). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA-FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. (2009). Plan de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales.

Los Espacios de Formación Integral y la apertura de discusiones sociológicas

Alfredo Falero y Mariana Fry¹

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar en torno a las relaciones entre movimientos sociales y universidad, tomando como punto de partida la figura de los Espacios de Formación Integral (EFI), en concreto la experiencia del EFI Movimientos Sociales y Acción Colectiva, desarrollado en la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar). La discusión se estructura en tres grandes ejes: en primer lugar, se analiza la investigación con sujetos colectivos y el desafío que esta supone para las ciencias sociales y su modo de producir y validar el conocimiento; en segundo lugar, se reflexiona respecto al lugar de los investigadores y las investigadoras y su relación con sujetos colectivos, y, finalmente, se abordan las transformaciones históricas del campo popular y el modo en que estas interpelan la contribución universitaria posible. Se pretende, a partir de estos aportes, trascender el plano inmediato para abrir discusiones de fondo que involucren a la sociología y a las ciencias sociales en general,

¹ Alfredo Falero, doctor en Sociología, y Mariana Fry, candidata a doctora en Sociología por el Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales (Udelar), se desempeñan como docentes e investigadores/as en el Departamento de Sociología de la mencionada institución. Se dedican al estudio de los movimientos sociales y las acciones colectivas y articulan actividades de investigación y docencia en esta área.

su modo de producir conocimiento y las relaciones que en este proceso se establecen con la sociedad.

Palabras clave: movimientos sociales, universidad, extensión universitaria.

Introducción

Se ha examinado menos de lo necesario la relación entre la figura académica de los EFI y la temática sociológica de los movimientos sociales y la acción colectiva —rótulo que, siempre lo decimos, permite transmitir rápidamente una idea general, pero no intenta proyectar categorías analíticas inamovibles—, o, dicho en forma más abarcadora, entre los EFI y el *campo popular*, una noción sobre la que tampoco se pretende entrar en debates conceptuales, sino apenas proyectar una idea de arco o espacio de colectivos, de organizaciones, de movimientos de distinta naturaleza que procuran generar sentidos emancipatorios de sociedad.

Es en el marco específico de conexión entre campo popular y universidad que este trabajo procura ubicarse y aportar algunas reflexiones, ya que un tema clave que subyace en esa conexión es el modo en que algunas herramientas pueden colocar en tensión las formas clásicas de construcción y validación del conocimiento.

Las ideas que se expondrán surgen de la experiencia de un EFI desarrollado en el marco del seminario-taller Movimientos Sociales y Acción Colectiva —de la Licenciatura en Sociología de la FCS— durante el período 2017-2018, en el que se actuó con un grupo de estudiantes apoyando la realización de trabajos de investigación en diálogo con diversas organizaciones y movimientos sociales que se fueron conectando.

No se trata de detenerse en las experiencias concretas; no es un objetivo describirlas. Se entiende que la deuda de conocimiento mayor está en trascender ese plano inmediato para abrir discusiones de fondo que involucren a la sociología y a las ciencias sociales en general, su modo de producir conocimiento y las relaciones que en este proceso se establecen con la sociedad.

Por supuesto, este es un tema enorme, y por fortuna una y otra vez constituye objeto de tratamiento en la región. Siempre aparece aquí y allá alguna contribución en función de *reanudar un hilo interrumpido* entre la universidad y los movimientos sociales, para retomar una feliz expresión contenida en el título de una de esas contribuciones (Novaes, 2015).

El trabajo que se presenta parte de una breve descripción del EFI Movimientos Sociales y Acción Colectiva y continúa con tres apartados que estructuran la discusión general. En primer lugar, se analiza la investigación con sujetos colectivos y el desafío que esta supone para las ciencias sociales y su modo de producir conocimiento; en segundo lugar, se reflexiona respecto

al lugar de los investigadores e investigadoras y su relación con sujetos colectivos, y, finalmente, se abordan las transformaciones históricas del campo popular y el modo en que estas interpelan la contribución universitaria posible. Para culminar, se presentan algunas reflexiones que surgen del recorrido realizado.

El punto de partida: la experiencia del EFI

De acuerdo con las definiciones asumidas por la universidad (Udelar, 2009), los EFI constituyen dispositivos curriculares que articulan las funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación en busca de enriquecer los procesos de aprendizaje estudiantil. En estas prácticas se establecen vínculos con actores no universitarios y se integran abordajes interdisciplinarios, lo que permite potenciar la contribución universitaria a la resolución de problemas relevantes en lo social.

El EFI desarrollado se inscribe en el seminario-taller Movimientos Sociales y Acción Colectiva, que articula dos asignaturas curriculares electivas de la Licenciatura en Sociología de la FCS.² En estas asignaturas, los y las estudiantes generan procesos de aprendizaje a partir de la realización de una investigación de carácter individual. La propuesta del EFI busca articular estas actividades con prácticas de extensión y relacionamiento con el medio.

Según el plan de estudios vigente (Facultad de Ciencias Sociales, 2009), los seminarios-talleres tienen el objetivo de enseñar a los y las estudiantes a producir conocimiento sociológico a través de una actividad de investigación concreta, integrando conocimientos teóricos, metodológicos y específicos del área de la disciplina en la que se desarrollan, para lo cual se articula durante cuatro semestres el contenido de ambas asignaturas. En el seminario se introducen las principales conceptualizaciones y debates del área de estudios específica. En el primer semestre del taller se busca que los y las estudiantes elaboren un proyecto de investigación propio; en el segundo se realiza el trabajo de campo, y en el último se analiza la información producida y se elabora el informe de investigación.

2 Los seminarios-talleres de la Licenciatura en Sociología constituyen una combinación de dos asignaturas: el seminario, de un semestre de duración, que tiene como objetivo introducir a los/as estudiantes en un área temática, y el taller, de tres semestres de duración, que busca apoyar la realización de una investigación estudiantil en la temática de referencia. Para cursar el taller es requisito haber cursado y aprobado el seminario. Ambas materias corresponden al mismo tema y son dictadas por el mismo equipo docente en forma secuenciada.

El seminario-taller Movimientos Sociales y Acción Colectiva tiene la particularidad de que trabaja con sujetos colectivos relativamente organizados, de manera que las investigaciones estudiantiles producidas en ese marco se vinculan con un *otro* con el que debe establecerse un diálogo y construirse acuerdos mínimos de trabajo que posibiliten la investigación. Además, las aperturas teóricas y la construcción de conceptos resultan centrales en el taller y tienen que estar presentes en todo el proceso, en un ida y vuelta permanente con el diseño de la investigación y los hallazgos que van surgiendo. Es un proceso que implica aproximación y cierta relación de confianza con los sujetos colectivos. Se entiende, en consecuencia, que este contexto es muy propicio para el desarrollo de una propuesta de enseñanza integral, ya que involucra la mirada de la extensión universitaria y posibilita la profundización de los vínculos entre estudiantes universitarios y sujetos colectivos.

Sobre esta base, el EFI Movimientos Sociales y Acción Colectiva buscó introducir a los y las estudiantes en debates conceptuales y experiencias referidas a extensión universitaria, integralidad de funciones, investigación con movimientos sociales y coproducción de conocimientos, y en forma complementaria abrió la posibilidad de desarrollar procesos concretos de extensión y coproducción de conocimientos con los sujetos a investigar. Esto implicó el desarrollo de un diálogo sostenido entre estudiantes universitarios y sujetos sociales que abarcó los distintos momentos del proceso de investigación: la definición del problema de investigación y construcción del proyecto, el proceso de recolección de información y el análisis y elaboración de conclusiones. En este sentido, el EFI se planteó como un espacio de sensibilización y profundización en materia de extensión universitaria, en tanto combinaba una introducción a los principales debates en esta área con la posibilidad de desarrollar procesos concretos de extensión e investigación con organizaciones sociales.

Debe repararse en que, en la perspectiva de este trabajo, el potencial proceso de extensión no está desanclado del proceso de investigación, pues no puede pensarse lo primero sin lo segundo. En ese sentido, la función de extensión adquirió rasgos particulares en el marco de este EFI. Según las definiciones acordadas por la Udelar (2009), se entiende la extensión universitaria como un proceso educativo en el que participan estudiantes, docentes y actores no universitarios, en el que se produce conocimiento nuevo y a la vez se promueve la organización de los actores implicados y la aplicación del conocimiento producido para dar respuesta a problemas relevantes en lo social. A partir de esta definición, la noción de integralidad se ha conceptualizado como la articulación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión en espacios curriculares.

En el EFI desarrollado la investigación era la función central, y se articulaban en torno a ella la enseñanza y la extensión, dado que el principal cometido de los talleres es enseñar a los estudiantes a producir conocimiento,

tal como se señaló. Así, la extensión fue concebida como coproducción de conocimientos con los sujetos investigados, es decir, como un proceso de diálogo que atravesó los distintos momentos de la investigación, en búsqueda de articular la construcción de conocimiento científico con las necesidades y anhelos de dichos sujetos.

De este modo se buscó enriquecer las producciones estudiantiles a partir de la incorporación de la mirada de los sujetos con los que se trabajó, incluir a estos en el proceso de construcción de conocimiento sobre sus organizaciones y aportar insumos para que las organizaciones reflexionen sobre su accionar. Las dinámicas de trabajo asumieron distintas modalidades según cada caso, ya que los vínculos establecidos pueden variar por razones que van desde la propia lógica organizativa del sujeto hasta las disposiciones o los *habitus* —en el sentido clásico de Pierre Bourdieu (2007)— del estudiante-investigador y potencial extensionista que se van conformando.

El desarrollo de procesos de coproducción de conocimientos resulta complejo, ya que supone la generación de un vínculo de reciprocidad entre estudiantes universitarios/as, sujetos a las lógicas académicas, y organizaciones sociales, que en general tienen agendas de trabajo propias, no siempre coincidentes con los intereses y las posibilidades estudiantiles. En estas circunstancias, se abre un conjunto de reflexiones articuladas en torno a los límites y posibilidades de esta coproducción de conocimientos, reflexiones que serán desarrolladas en los apartados que siguen.

La investigación con sujetos colectivos y el desafío para las ciencias sociales

El desarrollo de experiencias de investigación basadas en el diálogo con sujetos colectivos supone una tensión con las lógicas imperantes en las ciencias sociales y en la academia, en la medida en que implica reabrir el debate sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la producción de conocimiento, sobre la sociedad y sobre el papel de la universidad en las sociedades actuales.

Estos elementos deben marcarse, porque se asiste a procesos intensos de mercantilización e instrumentalización del conocimiento. Cabe aquí una extensa lista de autores y contribuciones que han alertado sobre el punto —entre ellas la de Hugo Zemelman, a la que se volverá de inmediato— y una extensa lista de problemas —respecto, por ejemplo, a las fuentes de financiamiento de la investigación—, pero en este caso se hace alusión específica a los modelos que se van imponiendo silenciosamente en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, es decir, un sentido común reduccionista sobre lo que se puede realizar, lo que es conveniente realizar en términos de investigación y lo que no es conveniente (Falero, 2019); ese *sentido común*

académico sobre científicidad y rigurosidad no solo delimita temas y aproximaciones correctas, sino que atraviesa también las lógicas de legitimación, financiación y divulgación del conocimiento en general.

No se trata de una simple cuestión de *elección* del investigador o investigadora, o de los y las estudiantes del taller de la Licenciatura de Sociología entre seguir la agenda o hacer otra cosa. En la academia —depende del caso en América Latina— hay lógicas más o menos fuertes que terminan orientando líneas de trabajo. De modo que la alternativa fuera de tales lógicas puede terminar siendo ocupar una posición crónicamente marginal en la capacidad de disputar reconocimiento y financiación. Esto se hace más evidente cuando se trata de espacios pequeños, con escaso desarrollo, en los que el provincialismo y la falta de presupuesto se imponen sobre cualquier esfuerzo de reflexión crítica y el no reconocimiento tiene un peso enorme.

Más allá de estas limitaciones, la investigación con sujetos sociales reviste un gran potencial si se piensa en el papel transformador del conocimiento. La producción de conocimiento realizada en el marco del EFI Movimientos Sociales y Acción Colectiva permitió identificar un conjunto de experiencias colectivas que merecen ser visibilizadas y que contienen múltiples aprendizajes.

Contra el desperdicio de la experiencia es el subtítulo de uno de los divulgados trabajos de Boaventura de Sousa Santos (2000), y aquí sirve para introducir esta tesis en el debate, porque se trata de problematizar la importancia de los EFI para contribuir a evitar que un conjunto de saberes y de aprendizajes derivados de experiencias sociales alternativas queden marginados, olvidados, sepultados.

En su trabajo, el conocido sociólogo portugués indica que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce. Esto supone una crítica al modelo de racionalidad *indolente* (o perezosa), que se considera único y no capta la riqueza del mundo, y al respecto propone una sociología de las ausencias, una sociología de las emergencias y un trabajo de traducción (inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles). La sociología de las ausencias se mueve en el campo de las experiencias sociales; se alude a fragmentos no socializados por el orden de la totalidad (por ejemplo, lo que se relega por *improductivo*). La sociología de las emergencias se mueve en el campo de las expectativas sociales —esto es, en la ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes—, de modo de identificar tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar. La primera expande el presente, la segunda contrae el futuro (Sousa Santos, 2008). El trabajo de traducción es un recurso metodológico capaz de crear inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles, luchas e inquietudes. Es una traducción que opera en el nivel lingüístico y en el cultural; alerta para no destruir identidades en ese proceso y al mismo tiempo procura identificar enfoques y preocupaciones comunes o complementarias. Recuérdese que en su postura no hay un principio único de transformación social (y tampoco una forma única de dominación).

Podría objetarse que lo anterior se aproxima más a una aspiración o expresión de deseo sin desarrollar que a una propuesta teórico-metodológica acabada. Sin embargo, resulta relevante, en la medida en que coloca la idea de que la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión académica del mundo y el trabajo de traducción en el sentido señalado sería una potencialidad a desarrollar.

Cabe complementar lo expresado con el aporte de Zemelman, sociólogo chileno cuya producción clave en términos de epistemología de las ciencias sociales fue realizada desde México (sobre todo a partir de su obra *De la historia a la política*, de 1989, hasta su fallecimiento, en 2013). Naturalmente, no se trata de establecer coincidencias y discrepancias con su pensamiento ni mucho menos una comparación con el sociólogo portugués aun en la cuestión específica, sino de recordar su preocupación por los límites del conocimiento y cómo estos, a su vez, definen los ámbitos del pensamiento (por ejemplo Zemelman, 2011).

Hacen falta, entonces —decía el autor—, posturas intelectuales desarrolladas, capacidad de organizar otras bases de construcción de conocimiento de lo social. Y es en el marco de los problemas reseñados y de otras búsquedas que cabe la pregunta: ¿bajo qué cargos debería condenarse tan rápido, en algunos ámbitos académicos, el carácter de *extensión* adosado al de investigación y la idea de coproducción de conocimiento? De fondo, lo más razonable parece ser abrir todos los caminos posibles y discutir problemas de rigurosidad, asumiendo siempre que lo metodológico riguroso no es equivalente —bajo ningún concepto— a un sofisticado manejo estadístico de *datos*.

Un ejemplo entre varios posibles puede contribuir a visualizar el desperdicio de la experiencia. Para el investigador que ha seguido de cerca una experiencia de empresa recuperada que cierra, que ha actuado con sus integrantes, que ha vivido sus problemas, debería ser claro que no solo se trata de la expansión del conocimiento sobre la experiencia en sí y de la capacidad o no de generalización de aprendizajes, sino también de la sensación de que un conjunto de saberes acumulados sobre producción y gestión, de experiencias a veces increíbles de producción de lo social, de intelecto colectivo puesto a trabajar se disuelve, se pierde, se olvida bajo la clasificación de *no viable* que la visión económica hegemónica dispone para estos casos desde sus criterios reduccionistas de lo social.

Por supuesto, un emprendimiento autogestionario puede haber fracasado porque lo colectivo no tuvo la capacidad de gestión necesaria (lo que también significa gestionar el conflicto entre compañeros) o porque se tomaron decisiones estratégicas equivocadas (no se trata de que un gobierno salve empresas, aun autogestionarias, a cualquier costo). Pero no siempre son esas las causas, o solo esas. Y está claro que desde el Estado se puede aprovechar y generalizar lo anterior para cerrar horizontes de posibilidades, lo que ha ocurrido en Uruguay —en especial desde 2015— con algunos casos.

El desperdicio de la experiencia va mucho más allá de casos como los anteriores: puede implicar el desconocimiento o el conocimiento superficial de una experiencia, lo que significa en los hechos, para las ciencias sociales, su no existencia. Y esto permite hacer una conexión con el debate en torno a los aspectos metodológicos de la investigación social y su potencial para captar experiencias de construcción de lo colectivo.

En la investigación *clásica*, ¿hasta dónde se capta y hasta dónde se invisibiliza lo social? ¿Qué contribuciones pueden realizarse desde las experiencias integrales? Es posible que aquí sea útil la metáfora del iceberg y de zambullirse en el agua para ver que lo más grande está debajo de la superficie. Zemelman (2005) lo caracteriza de esta manera:

La cuestión fundamental no es comenzar a decir lo que hay debajo del agua o de la punta del iceberg, porque eso significaría reducir aquello que no está ni siquiera observado, y mucho menos conocido, a un conjunto de conceptos que manejamos y creemos mecánicamente aplicables. Aquí es donde se ve casi analógicamente lo que significa «crear un problema»; en el fondo es zambullirse más allá de lo observable, y para eso hay que contener la respiración, que en el caso de la investigación, equivaldría a recurrir al pensamiento crítico, el cual hace las veces de oxígeno. Si queremos zambullirnos para ver lo que hay debajo del iceberg debemos tener capacidad de crítica, y la capacidad de crítica significa no contentarse con lo que se ve, con lo observable (p. 73).

Se podría decir que esto ocurre con cualquier investigación tradicional sobre lo social. En parte es cierto, pero solo en parte. La interacción más permanente o la participación de los colectivos en espacios de discusión pueden permitir visualizar que la profundidad de lo potencialmente observable es mayor, desde la generación de hipótesis hasta el desarrollo de líneas argumentales y de fundamentación consistentes.

Captar en profundidad la realidad supone construir mediaciones analíticas que vinculen la experiencia concreta con relaciones y procesos sociales que se dan a diferentes escalas (local, nacional, global). En ese sentido, el estudio de los procesos colectivos implica reconocer, pero a su vez trascender, el nivel de las experiencias, ya que si solo nos remitimos a la descripción de un caso concreto perdemos de vista el modo en que operan las relaciones de poder. A modo de ejemplo, se puede avanzar en el conocimiento de una fábrica mediante un estudio etnográfico, pero si ello deriva hacia un enfoque *internalista* que hace perder de vista las conexiones analíticas con lógicas más generales de poder que indiscutiblemente pesan (instituciones del Estado, empresas privadas, centros académicos u otros agentes), lo que por un lado es un avance, por otro es una debilidad.

El lugar del/la estudiante investigador/a y su relación con sujetos colectivos

Reflexionar en torno a las implicancias de la producción de conocimiento en diálogo con sujetos colectivos supone introducir en la discusión el lugar de quienes investigan, sus vínculos con el campo popular y las tensiones que se producen. En las últimas décadas ha cobrado fuerza en los ámbitos académicos la idea de una necesaria distancia entre quienes investigan y su *objeto*, como si este recurso fuera garantía de científicidad. Esta idea de *distancia* y *lugar* apropiados —por emplear metáforas espaciales— es otra de las reflexiones que abre la experiencia de los EFI.

El legado de Bourdieu (2001, 2008) es significativo para pensar los espacios de producción de conocimiento y el modo en que en el interior de estos se producen y reproducen ideas sobre la legitimidad del saber. De acuerdo con el autor, una de las fortalezas del *homo academicus* es su capacidad para colocarse en el exterior de ese microcosmos regulado por incontaminados parámetros de ciencia. Pero sabemos por la sociología de la ciencia que esto nunca es así y que también allí se generan —como en cualquier campo— categorías de percepción y disposiciones que habilitan a reproducir y naturalizar grados de científicidad.

El problema es, entonces, que no existe una distancia *justa* a la cual llegar, porque el lugar de quienes investigan no es neutral. Se trata de definir y asumir una postura, es decir, una mirada sobre la realidad que depende de ángulos de observación, de conceptos y decisiones metodológicas. Al igual que en el punto anterior, estas consideraciones abren el debate en torno a las conexiones y desconexiones, aproximaciones y lejanías entre *campo popular* y *campo académico*, lo cual supone entrar en un territorio de límites imprecisos sobre el que solo es posible volcar algunas consideraciones generales, intentar marcar criterios de orientación, pero no pensar en fórmulas. Es, sin duda, una zona difusa, imprecisa, borrosa.

La experiencia desde la que se habla está inscrita en un ámbito académico, y la pertenencia a este campo implica en mayor o menor medida reproducir otras *reglas del juego* con relación al campo popular; es decir, siempre implicará condiciones generales de producción y difusión de trabajos (artículos, *papers*, encuentros) que entran en tensión con las relaciones que puedan establecerse con los sujetos colectivos. Este es un punto problemático, ya que la investigación académica está sometida a todo un conjunto de dispositivos de legitimación que, sin una perspectiva crítica adecuada, terminan separando a quienes investigan de otros involucramientos mediante un conjunto de reglas y rituales que nada tienen que ver con el campo popular, más allá de la predisposición que se tenga a articular con este. ¿Cuál es la postura, entonces? La investigación en las experiencias integrales no implica descono-

cer tales ámbitos u oponerse a ellos en un sentido confrontativo, pero sí ser conscientes de los límites de lo anterior —y de poner límites a lo anterior— y de la potencialidad de actuación, interacción y creatividad del desarrollo en conexión con el campo popular o espacio de los movimientos.

Si se analiza esta problemática en términos históricos, puede observarse que en el siglo xx el intelectual crítico estaba vinculado en general a la forma partido o a la forma sindicato. Podía tener vinculaciones con la academia o no, pero esos eran sus ámbitos de actuación. Las transformaciones productivas globales acaecidas desde la década del setenta del siglo pasado y los cambios culturales que se produjeron agrietaron de modo significativo las bases de esa conexión.

En clave de siglo xxi, se podría visualizar al sociólogo/a como un profesional con herramientas indispensables para identificar y denunciar formas de dominación social. Si se considera el caso de Bourdieu (2015) y su participación en movimientos sociales y en el espacio público en general en Francia, en particular desde la segunda mitad de la década del noventa, se puede captar a un intelectual crítico construido sobre la base de un profesor de prestigio más dispuesto a tender puentes reales de interacción con colectivos, más corrido a reconocer los límites de la academia, más dispuesto a ser protagonista de *un deporte de combate*, por mencionar parte del nombre del conocido documental que sobre el sociólogo francés realizó Pierre Carles (2001). Por supuesto, todo ello le trajo problemas, pero por fortuna ya contaba con una legitimidad importante en Francia y más allá de fronteras.

Patrick Champagne (2004) ve como *natural* que Bourdieu haya apoyado el movimiento social de diciembre de 1995 en Francia (que tuvo su trascendencia) en tanto ilustración de las tesis que emergían de *La miseria del mundo*³ (Bourdieu, 1999). Sin embargo, recuerda que el erudito capaz de estar «por encima de la contienda», el «intelectual colectivo» pasa luego a estar «rebajado al rango de simple intelectual comprometido y partidista, que, en el mejor de los casos, abusa de su autoridad científica, y en el peor, busca simplemente hacerse publicidad a bajo coste» (p. 64).

Todo lo anterior no es más que un ejemplo. Además, la realidad francesa no es la de América Latina, y menos la uruguaya. Pero esto permite reflexionar sobre las problemáticas que emergen de la búsqueda de reconectar ambos espacios sociales, en particular cuando una figura académica lleva a pensar —por las posturas que adopta— en el intelectual crítico del siglo xx, ya que, para empezar, siempre cabe la sospecha de que el compromiso supone la pérdida de *objetividad*.

Llevado esto al tema que nos ocupa en cuanto a reflexiones posibles a partir de la experiencia EFI, puede ser útil recordar lo que señalaba Maristella Svampa (2008a). Para la investigadora argentina, las nuevas generaciones

3 La primera edición del libro corresponde al año 1993.

se formaron en la disociación entre saber académico y compromiso político y social, entre el mundo universitario y el mundo militante. Esto supondría pensar en un intelectual flexible para actuar en el campo académico y en el campo popular sin vivirlo como disociación y, al mismo tiempo, evitar la autorreferencialidad a que puede conducir el campo académico.

La propuesta de Svampa (2008a, 2008b) es la del *intelectual anfibio*, metáfora con respecto a aquellos animales con capacidad de vivir en ambientes diferentes sin cambiar su naturaleza. El intelectual anfibio podría cruzar realidades diferentes y no vivir ese tránsito como un desgarramiento a la manera del mestizo, sino como una única *naturaleza*, más allá del doble espacio de actuación (la autora habla de *doble pertenencia*, pero esta expresión podría resultar más discutible).

El tema es, se comprenderá, amplísimo, y seguirlo puede desplazar el centro de atención de este trabajo. Aquí apenas se menciona, a modo de titular para la reflexión, el alejamiento de los científicos sociales de lo que suponía la figura del intelectual crítico, una persona en posesión de un alto capital cultural y con capacidad de introducir mediaciones para el análisis. Porque, bajo el rótulo de rigurosidad y en la perspectiva de evitar la pérdida de objetividad —aspectos que compartimos—, una problemática de investigación puede quedar recortada, contenida, limitada. Cabe pensar, entonces, si los EFI permiten a los y las estudiantes que hacen su primera experiencia de investigación generar otros puentes, otras mediaciones que estimulen la curiosidad intelectual más general y que contribuyan a evitar el peligro mencionado.

El campo popular y la contribución universitaria en contextos dinámicos

Pensar los procesos de investigación que se desarrollan en diálogo entre estudiantes universitarios/as y sujetos sociales supone entender estas relaciones en contextos cambiantes y en perspectiva sociohistórica, es decir, no acotadas a un evento, una coyuntura o una problemática aislada; implica no desanclar lo que se investiga de procesos y dinámicas más complejas.

En las últimas décadas, el campo popular ha sufrido profundas transformaciones. Si se trae a la discusión la propuesta desarrollada en otro lugar (Falerio, 2008), puede señalarse que los movimientos sociales tienen un carácter cíclico, porque responden a circunstancias sociales, económicas y políticas, y por su propia dinámica interna. Cada ciclo supone un conjunto de luchas que se agrupan alrededor de una lógica central. En esa línea de trabajo, en nuestro país puede identificarse, en los años sesenta, un ciclo de luchas signado por las ideas de socialismo y antiimperialismo; luego, en los años ochenta, un nuevo ciclo atravesado por la lucha contra la dictadura, y, desde los noventa,

uno caracterizado por la lucha contra el neoliberalismo y las privatizaciones, el cual se cierra con la llegada del Frente Amplio al gobierno. Si se retoma este planteo, puede reconocerse desde 2005 un contexto específico para las luchas sociales, con nuevos actores y repertorios de acción.

A su vez, en estos ciclos variaron enormemente las características de las organizaciones del campo popular. En forma muy sintética, puede decirse que en los años ochenta el campo popular estuvo configurado por la recuperación de los movimientos clásicos (sindical y estudiantil) y la emergencia de nuevos sujetos, entre los que se destacan los movimientos de mujeres y feministas, las organizaciones barriales vinculadas a la resolución de necesidades básicas (Filgueira, 1985), así como también los movimientos de derechos humanos y el de cooperativismo de vivienda (Midaglia, 1992).⁴

Los años noventa fueron conocidos en el Cono Sur como la década neoliberal, en la que las organizaciones del campo popular se volvieron frágiles en extremo. Por un lado, se asiste en este período a un debilitamiento de los sindicatos en un contexto de creciente flexibilización laboral (Supervielle y Quiñones, 2003); por otro, las nuevas formas de movilización que habían emergido con fuerza a la salida de la dictadura se vieron debilitadas, ya sea por su institucionalización bajo la forma de ONG (organizaciones no gubernamentales), como ocurrió con muchas organizaciones feministas (Sapriza, 2014), o por las dificultades para reorganizarse luego de derrotas significativas (piénsese, por ejemplo, en el movimiento de derechos humanos).

El saldo de este período es un tejido social debilitado, tanto por la precarización de las condiciones de vida como por la dificultad de sostener procesos organizativos y de generar y transmitir aprendizajes a partir de ellos. En esta realidad, las posibilidades de investigar *con* sujetos populares resultan utópicas, ya que el *otro* es frágil y sus fuerzas se encuentran destinadas a resolver urgencias, por lo que resulta muy difícil la reflexión y proyección en el mediano plazo. En tal situación, lo que se hace desde la universidad la mayoría de las veces es investigar *sobre* determinadas organizaciones o prácticas, ya que es muy complejo avanzar hacia un tipo de investigación basada en el diálogo y el reconocimiento de necesidades mutuas.

Luego del período de expansión de luchas que llevó en América Latina a un giro progresista o nacional-popular (según los casos), en los últimos años es posible identificar en nuestro país un proceso de reorganización del campo popular que puede caracterizarse como un nuevo ciclo de luchas asociado al llamado *progresismo*, en un contexto atravesado por el surgimiento de temas nuevos o que emergen con particular relevancia, nuevos sujetos y formas de movilización. El movimiento feminista, el movimiento LGBTQ y los conflictos vinculados al ambiente y los bienes comunes son expresiones de esta realidad, que coexisten con movimientos clásicos como el sindicalismo. A su vez,

4 Sobre la producción de conocimiento del tema en el período, así como sobre las visiones en tensión existentes, puede consultarse Pedro Robertt (1997).

este último se ha fortalecido en las últimas décadas, denotando una mayor capacidad de negociación basada en su cercanía política y programática con el partido de gobierno (Bringel y Falero, 2016).

Este escenario supone una potencialidad y a la vez un desafío para pensar la integralidad y la actividad universitaria en relación con sujetos sociales: por un lado, representa una potencialidad, en tanto el contexto de un campo popular activo y con organizaciones fortalecidas permite pensar en procesos de diálogo en los que los sujetos pueden reflexionar sobre sus prácticas y elaborar una agenda propia, que se coloca en diálogo con los intereses y posibilidades de los y las universitarias; por otro, conlleva la dificultad de articular agendas no siempre confluyentes.

Articular intereses significa capacidad de imaginar aproximaciones en las que no se generen subalternidades de unos con otros, y esta es una cuestión compleja que varía en función del contexto, un equilibrio siempre precario. Es fundamental pensarlo como un proceso que enriquezca a ambas partes, en tanto implica, por ejemplo, construir problemas de investigación comunes.

Se trata de un camino sinuoso, ya que lo que es de interés en términos académicos no necesariamente lo es para un movimiento, una organización o un entramado de colectivos más amplio, por más que el tema de investigación sea *acción colectiva* o *movimientos sociales*. ¿Hasta dónde le sirve a un sujeto colectivo el mapeo territorial, a nivel de Estado nación, de las acciones colectivas que se registraron en los últimos años? ¿Hasta dónde le sirve a un sujeto colectivo la percepción coyuntural de la sociedad, o un segmento de ella, sobre determinadas medidas de lucha sin identificar un proceso más amplio? La articulación entre ambos espacios sociales supone la disposición a co-construir temas, a reorganizar dinámicas explicativas, a visualizar límites de la investigación científica; implica reconstruir vínculos en un escenario en el que muchas veces impera la desconfianza hacia lo universitario. Si bien es un tema que ameritaría una investigación específica, algunas experiencias tienden a indicar que existe en varios colectivos una creciente desconfianza sobre el accionar de los investigadores e investigadoras académicas, y esto no es ajeno a todo lo mencionado sobre la mercantilización del conocimiento.

Cabe considerar, entonces, que en el movimiento u organización de que se trate puede aparecer la necesidad de *lo académico* como recurso para una cuestión práctica, concreta, delimitada, puntual, y esto es problemático para ambas partes. El conocimiento práctico e instrumental es útil y necesario en una coyuntura: por ejemplo, puede ser útil conocer los alcances de una ley para tomar una decisión; pero pensar en un sujeto que para constituirse como tal requiere un despliegue transcoyuntural supone abrir alternativas sociales, y esto implica proyectar un conjunto de problemáticas más allá de la coyuntura. Es en este plano que tienen sentido los aportes de la producción de conocimiento que se realizan desde la universidad en diálogo con sujetos sociales.

Reflexiones finales

Una clave general que atravesó el planteo realizado es la invitación a reflexionar sobre la relación entre investigación y agentes del campo popular más allá de los parámetros académicos habituales. De fondo pesaron varios elementos: la generación de antídotos contra la degradación instrumental del conocimiento, la visualización de la coproducción de conocimientos como modo de expandir el entusiasmo intelectual a contracorriente del contexto general, la capacidad de potenciar lo cognoscible desde experiencias de lo alternativo, y así se podrían seguir repasando inquietudes posibles.

Asumiendo el lugar de quienes investigan en procura de conectar el campo académico y el campo popular, se buscó reflexionar en torno a la producción de conocimiento y a las diversas formas que esta puede asumir, con la intención de rebatir la idea de que cualquier apertura teórico-metodológica como la planteada en este artículo se realice a costa de pérdida de *cientificidad*. Posturas cerradas en tal sentido solo conducen a una rutinización de ideas y procedimientos, y en definitiva a una burocratización del conocimiento.

Esta articulación reinstala, además, el debate sobre el papel de la universidad y la contribución de quienes investigan desde este espacio. Si el conocimiento deriva hacia una simple mercancía, se profundizará la tendencia a producir técnicos generadores de insumos por pedido o gestores de proyectos que no cuestionen el espacio de lo posible. Si el conocimiento se vuelve un instrumento exclusivo para cumplir con requisitos del campo académico, su contribución quedará encapsulada en ese ámbito. Si, por el contrario, la investigación se realiza con sujetos colectivos (y no *para* ellos o *sobre* ellos), se abren posibilidades de desafiar estas lógicas.

Como se comprenderá, se trata de problemas amplios y complejos sobre los que apenas se pudieron sumar algunos insumos para la discusión. Por ejemplo, al instalar la idea de articulación entre espacios sociales con lógicas diferentes, se presenta la problemática de las diferencias de comunicación (que incluyen usos del lenguaje y terminología) y de esquemas interpretativos de la realidad, o se replantea el tema de las expectativas sobre el trabajo de sociólogos y sociólogas.

Se abren caminos que no son fáciles de transitar, caminos que en todo caso no pueden negarse sobre la base de prejuicios y cuya exploración no es posible rehuir.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité: cours du Collège de France 20002001*. París: Raisons d'Agir Éditions.
- BOURDIEU, P. (2007) [1980]. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- BOURDIEU, P. (2008) [1984]. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI. Bourdieu, P. (2015) [2002]. *Intervenciones políticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRINGEL, B. y FALERO, A. (2016). Movimientos sociales, gobiernos progresistas y Estado en América Latina: transiciones, conflictos y mediaciones. *Caderno CRH*, 29, enero-abril, 2745 [Universidad Federal de Bahía]. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v29nspe3/0103-4979-ccrh-29-spe3-0027.pdf>
- CHAMPAGNE, P. (2004). Bourdieu, un sociólogo político. En L. E. Alonso, E. M. Criado y J. L. Moreno Pestaña (Eds.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Editorial Fundamentos (55-66).
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. (2009). Plan de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/procesos-Plan-de-Estudios-FCS2009.pdf> [fecha de consulta marzo 2020]
- FALERO, A. (2008). *Las batallas por la subjetividad: luchas sociales y construcción de derechos en Uruguay. Una aproximación desde la teoría sociológica*. Montevideo: Fanelcor.
- FALERO, A. (2019). Problemas contemporáneos en la proyección de la teoría social y algunos desafíos inmediatos. En S. Tonkonoff (Comp.), *Teoría social desde América Latina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Villa María Universidad Nacional de La Plata Pluriverso Ediciones (269-293).
- FILGUEIRA, C. (Comp.). (1985). *Movimientos sociales en el Uruguay de hoy*. Montevideo: Clacso Ciesu Ediciones de la Banda Oriental.
- MIDAGLIA, C. (1992). *Las formas de acción colectiva en Uruguay: movimientos de derechos humanos y el cooperativismo de vivienda por ayuda mutua*. Montevideo: Ciesu.
- NOVAES, H. (2015). *Universidad y movimientos sociales en América Latina: reanudar un hilo interrumpido*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- ROBERTT, P. (1997). *Literatura sociológica uruguaya sobre movimientos sociais (1984-1995)* (Tesis inédita de maestría). Universidad de Campinas, Brasil.
- SAPRIZA, G. (2014). Devenires del feminismo latinouruguayo. *Revista Contrapunto*, 5, noviembre, 1321 [UdelarCseam]. Recuperado de <http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2017/03/Revista-Contrapunto-5.pdf>
- SOUSA SANTOS DE, B. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. San Pablo: Cortez Editora.
- SOUSA SANTOS DE, B. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. San Pablo: Cortez Editora.
- SUPERVIELLE, M. y Quiñones, M. (2003). Las nuevas funciones del sindicalismo en el cambio del milenio. En *El Uruguay desde la Sociología*, 1. Montevideo: Dpto. de Sociología Fcs Udelar.
- SVAMPA, M. (2008a). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Clacso Coediciones.
- SVAMPA, M. (2008b). Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual. En V. Hernández y M. Svampa (Eds.), *Cérvard Althabe: entre varios mundos. Reflexividad, conocimiento y compromiso*. Buenos Aires: Prometeo Libros (163-180).

- UDELAR (2009). "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio". Documento aprobado por el Consejo Directivo Central, disponible en <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/PARA-LA-RENOVACION-DE-LA-ENSEÑANZA-Y-LA-CURRICULARIZACION-DE-LA-EXTENSION-Y-LAS-ACTIVIDADES-EN-EL-MEDIO.pdf>
Fecha de consulta julio 2019
- ZEMELMAN, H. (1989). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. México: Universidad de las Naciones Unidas Siglo XXI Editores.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Centro de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas Anthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2011). *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores Crefal.

TERCERA PARTE

Experiencias y reflexiones
desde la práctica

Libre de acoso: una campaña nacida de la extensión

Leonel Rivero, Eugenia Rubio, Fernanda Berrueta, Julia Irisity, Martina Sanguinetti, Maximiliana Cedrez, Lucía Greco, Lía Martínez, Manuela Rivero, Rafael Paternain¹

Resumen

El presente artículo recoge una experiencia de extensión centrada en la construcción de una campaña contra el acoso sexual callejero. Esta campaña se realizó en conjunto con el Colectivo Catalejo, una organización que promueve los derechos humanos, y el Espacio de Formación Integral «Abordajes profe-

¹ Leonel Rivero es magíster en Sociología (FCS, Universidad de la República), docente del Departamento de Sociología e integrante del equipo de Sociología del Trabajo.

Eugenia Rubio es maestranda en Educación (FHCE, Universidad de la República), licenciada en Sociología y docente de la Unidad de Extensión y de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación.

Fernanda Berrueta es licenciada en Trabajo Social, responsable de la campaña Libre de acoso, en el Colectivo Catalejo.

Julia Irisity es licenciada en Trabajo Social, responsable de la campaña Libre de acoso, en el Colectivo Catalejo.

Martina Sanguinetti es licenciada en Sociología, responsable de la campaña Libre de acoso, en el Colectivo Catalejo.

Maximiliana Cedrez es estudiante avanzada de Sociología.

Lucía Greco es estudiante avanzada de Trabajo Social.

Lía Martínez es estudiante avanzada de Sociología.

Manuela Rivero es estudiante avanzada de Sociología.

Rafael Paternain es magíster en Ciencias Humanas (FHCE, Universidad de la República), responsable del EFI y del curso taller «Violencia, criminalidad y castigo», docente del Departamento de Sociología e integrante del equipo de Sociología Política.

sionales a la construcción de seguridad», llevado a cabo en el 2017, orientado a generar acciones en torno a la temática de la seguridad con estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El artículo pretende analizar las formas en que el trabajo desde la extensión universitaria, en este caso en torno al acoso callejero, mejora la experiencia educativa y las condiciones de aprendizaje, al tiempo que genera un beneficio para las organizaciones sociales.

Para ello se incorporan las miradas de los diferentes actores: docentes, estudiantes y sociedad civil en interlocución con la Unidad de Extensión. Se enfatiza que, a partir de la experiencia, se generaron desarrollos teóricos, metodológicos, empíricos y comunicacionales que permitieron la realización de una campaña de alto impacto, desarrollada por la sociedad civil. Asimismo, esta tuvo a las y los estudiantes como actores fundamentales del proceso, y redundó en la mejora de los objetivos educativos perseguidos en el taller central de investigación «Violencia, criminalidad y castigo», de la Licenciatura en Sociología, curso que le da anclaje en el proceso de enseñanza.

En conjunto, se entiende que la experiencia muestra el valor del trabajo horizontal y bidireccional entre todos los actores, que desarrolla de manera integral las tres funciones de la Universidad.

Palabras clave: acoso sexual callejero, campaña, integralidad, extensión, enseñanza.

Introducción

En este artículo se recogen reflexiones en torno a una experiencia de extensión en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), desde las visiones de los docentes coordinadores, los estudiantes participantes, la sociedad civil y los responsables de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM).

La experiencia se realizó en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) «Abordajes profesionales a la construcción de seguridad», apoyado por la FCS, anclado en el taller central de investigación de la Licenciatura en Sociología «Violencia, criminalidad y castigo», a cargo de los docentes Rafael Paternain y Leonel Rivero.

Dicho EFI coordinó acciones con dos organizaciones: en primer lugar, el Colectivo Catalejo, en dos líneas: una sobre acoso sexual callejero, en el marco de su campaña Libre de acoso, y otra vinculada a seguridad y medios; en segundo lugar, la Casa Bertolt Brecht, con la que se trabajó la temática de adolescencia en conflicto con la ley, a través de su campaña Miremos distinto.²

En el EFI se inscribieron más de doscientos cincuenta estudiantes en sus dos ediciones, lo cual generó acciones de participación sostenidas con más de

2 <https://www.cbb.org.uy/proyectos/sistemapenaljuvenil/miremosdistinto.html>

cincuenta de ellos. Asimismo, ocho estudiantes creditizaron las actividades generadas en su marco, y se inauguró así un procedimiento de creditización de las prácticas de extensión generada por la FCS en el marco de implementación de su actual plan de estudios.

En las líneas que siguen se pretende analizar la experiencia realizada con el Colectivo Catalejo en torno a su campaña Libre de acoso, explorando las formas en que el trabajo conjunto mejoró los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también generó un beneficio para los objetivos de la organización social y de la comunidad toda.

La experiencia

El Colectivo Catalejo es una organización que trabaja temáticas de derechos humanos desde el 2012.³ Sus principales líneas de trabajo refieren a seguridad, juventud, feminismo y memoria. Para ello trabajan predominantemente utilizando la realización audiovisual, combinando la comunicación, el cine y la investigación social.

En el 2016, el Colectivo Catalejo comenzó a formular una línea de trabajo en el área del urbanismo feminista, buscando problematizar el acoso callejero en términos de sus impactos en la ciudadanía con enfoque de género. A partir de ello comenzó un trabajo de investigación para conocer el fenómeno y, luego, una campaña de sensibilización sobre la problemática, llamada Libre de acoso.⁴

Esta campaña fue de gran impacto⁵ en tanto logró generar insumos territoriales, de redes, de televisión pública, pero también en términos de marcar la agenda de las instituciones en torno al tema. En dicho proceso se articuló un acervo muy importante de investigaciones, material audiovisual, elaboración de consejos prácticos, entre otros materiales de interés.⁶

En este marco, los y las estudiantes del EFI participaron a través de la realización de grupos de discusión y relevaron percepciones sobre el acoso sexual callejero. Estos trabajos fueron centrales en la medida que generaron información pertinente y actualizada sobre la temática. En particular, los grupos de discusión permitieron conocer los significados atribuidos al fenómeno del acoso callejero entre varones y mujeres y entre adultos y jóvenes. Los resultados mostraron diferencias de género en la percepción del acoso (los varones, como un halago; las mujeres, con sensaciones de miedo y rechazo), así como generacionales (los varones adultos, de forma naturalizada;

3 <https://www.colectivocatalejo.org/>

4 Estos trabajos se pueden encontrar en www.libredeacoso.uy

5 <https://www.youtube.com/watch?v=laoPpfiImZk>

6 Posterior a esta campaña, la Intendencia de Montevideo generó una política para la temática, disponible en <http://www.montevideo.gub.uy/montevideo-ciudad-libre-de-acoso>

los varones jóvenes, de problematizar el fenómeno; por su parte, las mujeres adultas lo expresan menos presente que las mujeres jóvenes).

En términos de la participación, 10 estudiantes se inscribieron para la realización de los grupos de discusión que exponemos a continuación, mien-



tras otros cinco lo hicieron a partir de procesos de investigación. A partir de ello, se generaron cuatro grupos de discusión y tres investigaciones sobre el acoso callejero en Montevideo. Estas fueron presentadas en múltiples jornadas académicas y eventos sociales, y se incorporaron en una publicación realizada por el Colectivo Catalejo y la fundación Friedrich-Ebert-Stiftung Uruguay, lo que representó la primera publicación nacional en la materia.⁷

A modo de cierre, es de mencionar que lo realizado se amplió en el 2018, tras haber sido seleccionada en la convocatoria de Consolidación de experiencias de extensión, de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (Udelar). En este sentido, el conocimiento generado durante el 2017 abonará un proceso de intercambio con la sociedad a través de talleres en centros educativos de enseñanza media y centros juveniles, se abordará así a una población particularmente expuesta al problema y se promoverán procesos de reflexión en la materia.

Para valorar los alcances y limitaciones de la experiencia, se propone en este artículo revisar lo hecho a partir de las miradas de los actores involucrados. De este modo, en primer lugar, se exponen los objetivos educativos

7 *No me halaga, me molesta*. Disponible en <https://www.libredeacoso.uy/investigaciones>

trazados por los docentes como responsables del EFI, en el marco del taller de investigación propuesto; en segundo lugar, las reflexiones de los estudiantes sobre su participación y proceso formativo; en tercer lugar, desde el Colectivo Catalejo, en términos de la contribución que significó para sus objetivos institucionales. Por último, se incorpora una reflexión desde la Unidad de Extensión de la FCS, en términos de exponer su mirada como coordinadora en el servicio. En cada apartado se sintetiza lo expresado por los actores en cuadros, de modo de comparar las similitudes y diferencias en cada una de las miradas.

Reflexiones docentes

El trabajo realizado con el Colectivo Catalejo en su campaña Libre de acoso, a través del EFI «Abordajes profesionales a la construcción de seguridad», tiene como curso de referencia el taller central de investigación de la Licenciatura en Sociología, «Violencia, criminalidad y castigo», el cual comenzó en su etapa de seminario con 100 estudiantes inscriptos y continuó en su fase de taller con 40 estudiantes inscriptos,⁸ lo que muestra la alta demanda e interés de los estudiantes con relación a estos temas.

El taller busca analizar la cuestión de la seguridad como una problemática instalada en la sociedad que moviliza profundamente a la población en términos sociales y políticos. No solo hace un lustro que la inseguridad aparece en el primer lugar de las preocupaciones de la ciudadanía,⁹ sino que diversas aristas derivadas de este problema han sido colocadas en espacios políticos centrales, tanto a nivel parlamentario como de decisión ciudadana. En las pasadas y en las presentes elecciones se incorporan plebiscitos en la materia, en conjunto con diversas leyes, entre otros varios hitos.¹⁰

La discusión sobre seguridad no debe entenderse solo a través de las instituciones policiales, judiciales y penitenciarias, sino a través del fenómeno de la violencia y de una demanda social más general. En tal sentido, la cuestión de la seguridad también se ha problematizado en el escenario social con enfoque de género. En este sentido, se ha sancionado la primera ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género (ley 19580), que avanza en conceptualizar y tipificar diversos tipos de violencia basados en género, incluido

8 En la Licenciatura en Sociología, los talleres centrales se dividen en dos partes: en primer lugar, un seminario, que es optativa de estudiantes de todas las carreras, y luego un taller, con el objetivo de generar investigaciones que suelen ser la materia prima de la monografía final de la licenciatura.

9 Ver registros en <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>.

10 En este recorrido podemos mencionar leyes tales como la 19055, la 18777 y la 18778, que aumentan las penas a delitos graves y gravísimos cometidos por menores, la reforma del Código del Proceso Penal, así como hitos políticos, tales como el diálogo interpartidario en seguridad y el debate de seguridad y convivencia, entre otros.

el acoso callejero, al tiempo que pueden enumerarse diversas acciones desde el segundo y tercer nivel de gobierno.

Esto ha sido fruto de un amplio esfuerzo de la sociedad civil por poner en la agenda estos temas, sensibilizando y conceptualizando las diversas desigualdades basadas en el género, pero también las múltiples violencias que emanan de ella. Esto incluye el femicidio como un fenómeno notorio, pero también otras formas de violencia, tales como la violencia doméstica o el acoso sexual en diversos espacios: laboral, cibernético, callejero, entre otros.

En tal sentido, queremos comenzar reflexionando sobre los aportes de la experiencia de extensión a la formación de los y las estudiantes, no solo en términos del conocimiento de primera mano sobre estas problemáticas (lo que ya sería, a nuestro entender, un gran avance profesional), sino también en términos de un desarrollo de las habilidades y conocimientos en el campo disciplinar en el cual se están insertando.

Queremos enfatizar los modos en los cuales la experiencia de extensión contribuyó en diversos planos: primero, el desarrollo de conocimientos metodológicos; segundo, el avance en conocimientos temáticos, y tercero, la mejora en el conocimiento del campo académico y profesional. Por último, queremos realizar una reflexión sobre el aprendizaje como actividad humana.

Sobre el primer punto, los y las estudiantes participaron a partir de la generación de grupos de discusión con dos objetivos primordiales: el primero, conocer las percepciones de diferentes grupos poblacionales sobre el fenómeno del acoso callejero, y el segundo, relevar información pertinente para desarrollar campañas específicas sobre la temática que lograran dialogar con estas poblaciones y así lograr un mayor nivel de incidencia.

Esto implica que las estudiantes aplicaron en la práctica diversas herramientas metodológicas que son valoradas y utilizadas en diferentes espectros de las ciencias sociales, desde las investigaciones académicas hasta las de mercado, y que, en tal sentido, constituyó un aprendizaje práctico de gran valor. En particular, el diseño de metodologías para el relevamiento de representaciones y la evaluación de campañas políticas suponen dos formas de herramientas muy valiosas como investigadores en ciencias sociales, con un amplio campo de trabajo.

Enfrentarse a las dificultades concretas de los campos, realizar muestras según criterios de interés, convocar a las personas superando el desistimiento de los participantes, organizar los materiales (tanto locativos como de relevamiento) para la realización de la técnica supone una serie de desafíos importantes que fueron sorteados con gran éxito. A esto hay que sumarle otras habilidades puestas en juego, tales como la conducción de grupos, la desgrabación y el análisis del material utilizando los softwares correspondientes, que constituyen las tareas básicas de la realización de una investigación.

Sobre el segundo punto, las participantes del espacio generaron materiales de investigación que desarrollaron el conocimiento disponible sobre la

temática del acoso sexual callejero en el Uruguay, lo cual es un resultado de inusual relevancia. Para ello, debieron realizar un relevamiento de información que les permitió aproximarse a un área disciplinar en gran desarrollo actual en el país y el continente, vinculada a los fenómenos de violencia con enfoque de género. Entendemos que ello tiene un valor formativo muy importante, que instala capacidades reflexivas en el colectivo estudiantil, en un área específica en la cual el EFI permitió el contacto con quienes hoy son los productores de información en la temática a nivel nacional, como es el Colectivo Catalejo.

Asimismo, este proceso tuvo sus frutos en términos de investigación, en tanto lo relevado en los grupos de discusión dio lugar a dos trabajos: acoso callejero desde la perspectiva femenina y acoso callejero desde la perspectiva masculina, que fueron presentados en las XVII Jornadas de Investigación de la FCS.¹¹ Como culminación de este importante proceso, según fuera mencionado, tenemos el orgullo de saber que estas han sido publicadas en el primer libro sobre acoso sexual callejero en el Uruguay.

Como tercer punto, queremos destacar que este proceso ha fortalecido las trayectorias profesionales de las estudiantes participantes. No solo a partir de la generación de instancias en las que presentar las investigaciones, sino que el trabajo se ha dado en diálogo con los actores de la sociedad civil, que producen y demandan información, organizaciones sociales, fundaciones, instituciones y organizaciones internacionales, en un proceso que ha tenido un alto impacto mediático y que ha conjugado de forma sinérgica múltiples saberes en pos de la promoción de derechos humanos, que ha logrado insertarse en la agenda pública y enriquecer el debate. Del mismo modo, ha permitido promover múltiples habilidades, tales como el trabajo en equipo, la organización, la producción de textos académicos, el desarrollo de capacidades analíticas, entre otras.

Como último punto, quisiéramos realizar una reflexión sobre los modos en que procesos de extensión como este pueden colaborar a una forma particular de enseñar y aprender. En Ciencias de la Educación es conocida la importancia de generar un aprendizaje *significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986), entendido como un proceso por el cual existe una adecuación tal entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido que permite su apropiación profunda y duradera y ser interceptado por el conocimiento. Todos quienes ejercemos la docencia sabemos, sin embargo, que este postulado es un horizonte que nos apasiona y nos inquieta: es sumamente complejo promover esa conexión entre personas y temáticas tan diferentes, con historias que no siempre se conectan con facilidad.

En esta misión, intentamos generar diferentes instancias removedoras: el uso de audiovisuales, las salidas a campo, la realización de ejercicios o la

11 Año 2018. La ponencia se encuentran en la página web de Libre de acoso.

presencia de invitados que favorecen esa intermediación, y en la medida en que se genera un mayor involucramiento en la temática, mayor es, asimismo, el diálogo que se genera con lo que se aprende. Esto es esencial, si entendemos que el *espacio intelectual* (Rodríguez Gustá, 2008), aquella brecha entre lo que se ha escrito sobre un problema y lo que la empiria nos sugiere estudiar, se genera a partir de una serie de preocupaciones devenidas de múltiples factores que uno debe propiciar como docente. Es así que la posibilidad de generar espacios en contacto con la sociedad civil permite promover procesos de interés por las temáticas sociales que logran profundizar la noción de significatividad tan buscada en la educación: significa en tanto tiene sentido e importancia para una comunidad, para personas reales que pueden mejorar sus condiciones de vida en sociedad a partir del conocimiento generado. Estos elementos se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Objetivos educativos desarrollados en la experiencia

Objetivo	Resultado
1. Metodológico	Puesta en práctica de técnicas: grupos de discusión
2. Temático	Conocimiento sobre la problemática de acoso sexual callejero en Uruguay
	Conocimiento sobre el trabajo en extensión
3.1. Desarrollo académico	Generación de publicaciones
	Presentación en seminarios
	Creditización de actividades
	Reconocimiento social del trabajo
3.2 Habilidades y competencias profesionales	Conocimiento del campo profesional: trabajo con organizaciones de la sociedad civil
	Desarrollo de capacidades analíticas
	Organización
	Trabajo en equipo
	Producción de textos académicos
	Presentación pública
4. Formatos pedagógicos	Generación de instancias de aprendizaje significativo

Fuente: elaboración propia

Entendemos que experiencias como estas fortalecen la trayectoria educativa curricular tradicional de múltiples formas, de las cuales quisiéramos señalar cuatro.

En primer lugar, garantizan espacios de articulación con la sociedad civil, que concentra buena parte del campo profesional de las ciencias sociales. Este elemento se vuelve particularmente importante entendiendo que, en el actual plan de estudios, la FCS consagró las pasantías educativas como una modalidad de egreso.

En segundo lugar, promueven formas de aprendizaje a partir del hacer, que permiten desarrollar el conocimiento, no desde premisas hipotéticas de aula, sino a partir una lógica de resolución de problemas reales. Esto le da sentido a la experiencia educativa, en tanto permite hacer tangibles los resultados derivados del aprendizaje.

En tercer lugar, permiten generar instancias en las que los y las estudiantes desarrollan sus competencias profesionales, poniendo en juego habilidades que no son abordables desde una lógica de aula. Esto implica habilidades no cognitivas (trabajo en equipo, motivación, liderazgo, resiliencia), habilidades de gestión (organización, administración del tiempo, eficiencia y eficacia en los métodos), desarrollo teórico aplicado (análisis, revisión bibliográfica, selección), entre otras competencias que solo se cristalizan y promueven a partir de su puesta en práctica.

En cuarto lugar, permiten generar microclimas, en los cuales los estudiantes pueden crecer como profesionales de manera gradual y generar instancias intermedias entre el mundo educativo y el mundo laboral, que son difíciles de generar, con el apoyo tanto de docentes como de referencias externas. Estos elementos se resumen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Resultados positivos de la experiencia desde la mirada docente

1. Articulación de la Universidad con la sociedad civil
2. Generación de aprendizaje desde el hacer
3. Desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas
4. Generación de instancias de intermediación entre el mundo educativo y el mundo laboral

Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión, quisiéramos plantear una reflexión, sobre la bidireccionalidad de la extensión como un proceso en el cual la academia se nutre de diferentes saberes que complementan el desarrollo en su seno. En la práctica, este diálogo reviste una gran complejidad, en términos de lograr una interlocución exitosa, así como equilibrar qué aportes realiza la Universidad y la sociedad civil a las problemáticas que enfrentan. Esta es una experiencia en la que la sociedad se ha enriquecido del diálogo generado, pero más aún, podemos decir que la Universidad misma ha ampliado su repertorio de investigación a partir de este.

A partir de la iniciativa del Colectivo Catalejo, no solo estudiantes, sino también docentes desarrollamos conocimiento, habilidades y competencias para comprender y aproximarnos a abordar un fenómeno complejo e inexplorado como es el acoso callejero. Esto implicó abonar una temática que se desarrolla en el vértice entre violencia, género y urbanidad, sobre la cual hoy podemos reflexionar desde otro enfoque.

Pese al desarrollo de los estudios de género y de violencia en el Uruguay, problemáticas como el acoso sexual callejero no habían sido abordadas hasta el momento por la academia nacional. Después de esta experiencia, podemos decir que contamos con herramientas teóricas, metodológicas, nuevas bases de datos y reflexiones novedosas para poder abordar la problemática con nuevos ojos, lo que representa un avance a todas luces.

Culminando con una reflexión introspectiva, como responsables del curso que da origen a esta experiencia, estudios como estos nos permiten comprender una problemática social, urbana, selectiva hacia las mujeres jóvenes, que afecta su ejercicio ciudadano y que, en nuestra condición de varones, no habíamos percibido en nuestro ejercicio de habitar la ciudad.

Entendemos que todos estos elementos jerarquizan el valor de la extensión como una pata fundamental de la Universidad, no solamente en términos de los aportes que pueda generar a importantes discusiones a nivel social, sino también en términos del beneficio que les reporta a los procesos formativos y de investigación, en tanto promueve el desarrollo integral del conocimiento. Esto sería imposible sin instancias como las generadas a partir de los EFI, concebidos como espacios en los cuales germinar ideas novedosas que acompañen las transformaciones dinámicas que procesamos como sociedad.

Reflexiones estudiantiles

El acoso callejero es una problemática que afecta a mujeres y varones desde hace décadas y de diferentes formas; pero en especial a las mujeres, quienes lo sufren desde los doce años aproximadamente. Es una temática que como mujeres nos impacta de cerca y el conocimiento que teníamos sobre esta era en primera persona, es decir, el conocimiento de la experiencia vivida desde nuestra adolescencia.

La participación en el EFI permitió un acercamiento desde diferentes enfoques teóricos, comprender las construcciones sobre los diferentes tipos de acoso, los modos en que este se manifiesta en el espacio público, el modo en que el poder interseca las relaciones entre varones y mujeres, las formas en que se legitima el acoso, entre otros conceptos que consideramos relevantes para comprender y estudiar la problemática. La experiencia permitió una ampliación de conocimientos sobre este tema, como también una construcción a partir de dicho conocimiento y el material obtenido de los grupos de discusión.

Al entenderlo como una problemática social, no solo debe problematizarse desde un ámbito académico, sino que también debe tener espacios de discusión con la ciudadanía en general, tanto para conocer sus percepciones como para pensar estrategias en conjunto. En este sentido, creemos que los grupos de discusión permitieron una articulación entre investigación, extensión y enseñanza.

En primer lugar, el EFI aportó a nuestro proceso de formación como estudiantes, por lo que nos parece importante resaltar algunos puntos y cuestiones trascendentales.

Por un lado, la utilización de los grupos de discusión como técnica de investigación permitió entrar en contacto con un trabajo de análisis con el que, si bien muchos de nosotros hemos trabajado y estudiado a lo largo de nuestra trayectoria y en los diferentes cursos de la facultad, tal vez nunca habíamos tenido la oportunidad de trabajar de forma directa.

Por otro lado, pero en profunda relación con lo anterior, también nos permitió conocer los procesos de reflexión y formación de conceptos referentes a la temática que presentaban los actores que participaron en los grupos de discusión, así como también explorar cómo funciona el acceso a la información en torno a esta temática o con cuestiones relacionadas y la distribución de esta según cuestiones de género y rangos etarios. Realizar los grupos de discusión acompañados por un docente orientador y el Colectivo Catalejo fue una experiencia enriquecedora para todos y todas.

Para cerrar, nos gustaría decir también que el estar en constante contacto con las técnicas y poder utilizarlas dentro de un EFI —es decir, por fuera de la obligatoriedad de nuestras mallas curriculares— hace de estas instancias oportunidades enriquecedoras que habilitan al estudiante a desarrollarse en cualquier momento de su trayectoria académica en temáticas que le interesen y con técnicas y herramientas que va a utilizar más tarde o retomarlas para poder mejorar su aplicación.

En segundo lugar, la investigación permitió un acercamiento a la extensión, poder hacer partícipe de la investigación a la sociedad, o parte de ella. El proyecto tenía como objetivos principales conocer las percepciones que tenían hombres y mujeres sobre el acoso callejero, las formas en que este se manifiesta en la vida cotidiana, posibles estrategias para trabajar la problemática, como también generar insumos que sirvieran de base para la campaña Libre de acoso, que fue lanzada por el Colectivo Catalejo en los meses siguientes. De este modo, el trabajo permitió un espacio de reflexión con los participantes de los grupos de discusión. Tanto mujeres como varones pudieron intercambiar sus percepciones sobre la problemática, informándose, desnaturalizando las diferentes situaciones y deconstruyendo de forma colectiva. Si bien los grupos de discusión tenían como objetivo ser un puntapié para trabajar la temática, entendemos que el intercambio puede incentivar a la reflexión de los participantes sobre las prácticas que viven o de las que son testigos a diario.

Por otro lado, este intercambio permite considerar la posibilidad de abandonar determinadas prácticas que reproducen la naturalización del fenómeno y la incorporación de otras acciones que, de manera activa, colaboren en la construcción de una sociedad más igualitaria y libre de violencia. A su vez, se logró visualizar las diferentes percepciones sobre el acoso, las diferentes formas en que algunos actores entienden que se manifiesta y profundizar en sus experiencias como estrategias diarias ante esta problemática.

En algunos casos podía distinguirse una reflexión profunda en lo que refiere al fenómeno, como también posibles soluciones o estrategias para aportar a combatirlo; en otros casos, se identificó una reflexión y cuestionamiento menor en torno al tema o ausencia de una problematización.

En tercer lugar, el trabajo fue el resultado de la colaboración de un equipo de estudiantes de la FCS y el Colectivo Catalejo. Esta articulación permitió un abordaje teórico-metodológico sobre el tema, que posibilitó el intercambio desde la academia y las organizaciones de la sociedad civil. En este caso, la construcción y deconstrucción de discursos, visiones y prácticas que emergieron en los grupos de discusión realizados. Esta articulación, en el marco de un EFI, permite visualizar cómo el trabajo en equipo desde diferentes organismos permite abrir espacios de debate, de intercambio y de enriquecimiento mutuo. A su vez, permite visibilizar problemáticas que desde la academia han sido relegadas o en las que se ha profundizado poco.

Como estudiantes, realizar este proyecto implicó generar un discurso propio sobre una temática poco tratada en Uruguay hasta el momento, pero que cada vez tiene más relevancia en la agenda pública. Esto último puede verse reflejado en el peso de las dinámicas instituyentes que generan movimientos sociales de diferentes colectivos de la sociedad civil.

A modo de conclusión, la realización de este proyecto impactó directamente en nuestro enriquecimiento como estudiantes y futuros profesionales, dado que participamos desde el comienzo en una investigación con una temática tan relevante como lo es el acoso callejero. Este espacio permitió generar la reflexión colectiva de mujeres y varones, a partir de la cual se logró definir la problemática, entender los modos en que se manifiesta, dar cuenta de situaciones cotidianas, como también pensar posibles estrategias para abordarla.

Al finalizar el proyecto, se pudo visualizar el modo en que los diferentes discursos se enlazan con las teorías utilizadas como guía del trabajo. Asimismo, pudimos articular la escasa literatura nacional encontrada hasta el momento con otras investigaciones regionales y vincularlas con el material recabado. Tal como se comentó desde el inicio, el objetivo general del proyecto fue comenzar a problematizar el acoso callejero como puntapié para futuras investigaciones.

Los elementos aquí esbozados se resumen en el cuadro 3.

Cuadro 3. Resultados positivos de la experiencia desde la mirada estudiantil

1. Mayor conocimiento teórico en la materia
2. Vinculación conocimiento teórico y empírico
3. Puesta en práctica del conocimiento metodológico
4. Desarrollo de capacidades analíticas
5. Reflexión y reestructuración conceptual
6. Generar prácticas de investigación con referencia docente y actores sociales
7. Aprendizaje en ambientes no curricularizados
8. Familiarización con la extensión universitaria
9. Colaborar con reivindicaciones asociadas a la justicia social

Fuente: elaboración propia



Reflexiones de la sociedad civil:

Colectivo Catalejo

Como ya se hizo mención, el trabajo de articulación entre el Colectivo Catalejo y el EFI «Abordajes profesionales a la construcción de seguridad», se desarrolló en el marco de la construcción de la campaña Libre de acoso, que tiene como objetivos problematizar, sensibilizar, generar y difundir conocimiento sobre el acoso sexual callejero.

El proceso de construcción de la campaña fue largo e implicó muchas acciones e interacciones con organizaciones del movimiento feminista y otras organizaciones (nacionales e internacionales) de la sociedad civil, además de la Udelar. Libre de acoso propone generar conocimiento acerca del acoso callejero, trabajar sobre qué hacer frente a situaciones de acoso y, por último, una línea de investigación. Fue en este último eje que la coordinación con el EFI resultó de gran aporte.

El acoso sexual callejero es una expresión de la violencia basada en género legitimada, naturalizada y minimizada en el espectro de manifestaciones de dicha violencia. Quizás esto explica el poco desarrollo teórico y referencias de campañas sobre el tema, que fue lo que nos llevó a reflexionar sobre la importancia de generar y difundir información y establecer un vínculo con la Udelar. Por ello, desde el colectivo entendimos fundamental la articulación con el EFI: la generación de conocimiento científico permite comprender la realidad y, sobre todo, nos brinda herramientas para generar acciones orientadas a su transformación.

En este marco, nos propuso realizar investigaciones sobre el acoso sexual callejero junto con los estudiantes. Se trabajó en la realización de cuatro grupos de discusión: su concepción, convocatoria, ejecución y análisis. También se realizó una investigación en profundidad sobre las situaciones de acoso sexual callejero más graves.

Los grupos de discusión se dividieron por género y edad, utilizando estrategias diferenciales en la pauta y la moderación para cada caso. Los resultados arrojados por estos fueron imprescindibles para la construcción del problema y, por lo tanto, para orientar el diseño de la campaña.

Estas instancias fueron enriquecedoras porque se generó una fluidez muy interesante entre el colectivo y los estudiantes, con quienes mantuvimos una serie de reuniones en las que planificamos los pasos a seguir, reflexionamos sobre las maneras de recabar la información y definimos los ejes claves sobre los cuales investigar.

Los datos obtenidos en los grupos de discusión fueron muy importantes para la campaña y se constituyeron en herramientas centrales en la construcción de discursos, debates y públicos objetivos, así como para la definición de los productos y los guiones.

A su vez, estos resultados fueron de gran interés para la prensa, que en todas las etapas de difusión de la campaña solicitaron información sobre estos. Esto fue de especial relevancia frente a las múltiples miradas que ponían el foco sobre el acoso callejero, temática que genera fricción y resistencia en ciertos sectores sociales. El uso del dato científico resultó imprescindible para legitimar la temática y su carácter de problema social.

En el proceso de construcción de la campaña, las estudiantes participaron de forma activa de varias actividades y demostraron un involucramiento más allá de las tareas concretas propuestas en el marco del EFI. Participaron

de encuentros de reflexión sobre la campaña en los que estuvieron presentes diversas organizaciones feministas, estuvieron en las jornadas de presentación de la campaña y pensaron junto con nosotras algunos lineamientos a plantear de cara a la sociedad. Esto evidencia un compromiso con la temática y el trabajo, así como la relevancia de una problemática que no es ajena a ninguna mujer.

Creemos que, por todo esto, fue una experiencia muy enriquecedora para las estudiantes, que se vincularon con los tres pilares de la Universidad. Además del aprendizaje concreto sobre la temática y sobre las distintas metodologías de investigación, contribuyeron al trabajo de la sociedad civil, participando de forma activa en instancias de pensamiento y decisión.

Para nosotras, por otra parte, fue clave su aporte para poder poner los primeros pilares a la campaña. Fue desde sus investigaciones que se tomaron importantes decisiones respecto al mensaje que queríamos transmitir y la mejor manera de hacerlo. Sus contribuciones son de gran valor para la producción académica uruguaya, que ahora tiene importantes avances en el estudio del acoso sexual callejero.

Desde el Colectivo Catalejo hemos apostado siempre al diálogo con la academia y buscamos transformarla en otros lenguajes y vincularla con la comunicación y lo artístico. El marco del EFI fue ideal para profundizar en este trabajo colaborativo. Celebramos las ciencias sociales como agente formador y transformador de la realidad, en búsqueda de una sociedad mejor en la que haya lugar para todos y todas. La sinergia entre la Universidad y los movimientos sociales es enriquecedora para todas las partes, potencia el trabajo y el esfuerzo de todos los involucrados y beneficia a la sociedad en su conjunto. Por esto mismo proyectamos trabajar en conjunto con otras áreas de conocimiento en el futuro, que puedan aportar a la discusión desde diversos saberes específicos.

Estamos convencidas de que la experiencia fue positiva para todos los que formaron parte. Creemos que los EFI son espacios muy valiosos para la sinergia entre la academia y la sociedad, entre la Universidad y la sociedad civil organizada. Para los estudiantes es un espacio real de formación integral en el que pueden aprender poniendo en práctica sus conocimientos, pueden vincularse con la realidad independientemente del grado de avance en su carrera, pueden trabajar de manera interdisciplinaria y su trabajo tendrá repercusiones importantes. Para la Universidad es una excelente oportunidad para vincularse con otros actores, cooperar y dialogar en la construcción de conocimiento y utilizar otros lenguajes. Para la sociedad civil es la posibilidad de potenciar su trabajo, robustecerlo, coordinar con distintas ramas del conocimiento y legitimar acciones.

Por todo lo mencionado, se decidió participar de nuevo en la edición del EFI del 2018. En esa ocasión la campaña ya estaba en circulación, con spots audiovisuales, material gráfico, herramientas académicas, consejos elabora-

dos junto con otras organizaciones del movimiento social y un página web con un formulario para recibir denuncias y poder seguir recabando información sobre cómo opera el acoso callejero en Uruguay.

Como se mencionó con anterioridad, las coordinaciones entre la sociedad civil organizada y la Universidad pueden ser muy valiosas y pueden permitir superar los límites que tiene cada una. En este caso, Catalejo diagnosticó la necesidad de poder trabajar en territorio y superó los mecanismos de difusión de la información que usualmente utiliza. Junto con estudiantes del EFI 2018 se planificó y realizó una serie de talleres en distintas instituciones educativas en Montevideo, Maldonado y San José.

Los problemas con grandes raíces culturales, que atraviesan diversas facetas de la cotidianeidad y acarrear consecuencias para gran parte de la población, deben ser intervenidos por todos los actores involucrados. Si dichos actores coordinan acciones y trabajan en conjunto, las posibilidades de modificar dicha problemática se elevan potencialmente. Por lo tanto, esperamos que estas instancias se repliquen, se intensifiquen y permitan la generación de un camino en común para todas las partes.

Cuadro 4. Beneficios de la coordinación Colectivo Catalejo-EFI

1. Posibilidad de desarrollo de investigación cualitativa en la temática
2. Potenciación del dato científico para sustentar demanda social
3. Generación de masa crítica
4. Ampliación del conocimiento académico en la materia
5. Desarrollo de objetivos institucionales más ambiciosos

Fuente: elaboración propia

Reflexiones desde la UEAM

Para la UEAM, la promoción, desarrollo y curricularización de la extensión es una de sus áreas de trabajo prioritarias, siendo los EFI de los principales programas que se desarrollan. Se les brinda a los estudiantes asesoramiento y orientación continua, se busca incentivar instancias de encuentro e intercambio entre los distintos equipos, y entre estos y la UEAM, se generan espacios de producción de conocimiento, entre otras cosas. Al mismo tiempo se realiza de forma anual una convocatoria concursable de Solicitud de apoyo financiero a EFI, de forma sostenida desde el 2009, que permite identificar a los equipos que trabajan con una perspectiva integral e incorporar nuevas propuestas que posibilitan, en algunos casos, la permanencia en el tiempo.

Recientemente, en el 2015, el Consejo de la FCS aprueba el documento *Creditización de prácticas de extensión, investigación y actividades en el medio*. Esta

propuesta tiene por cometido reconocerles a los estudiantes —a través de créditos— prácticas de extensión, actividades en el medio y experiencias de investigación que no se encuentren dentro de una actividad curricular del ciclo inicial o avanzado de las licenciaturas de la FCS.

El proceso de curricularización de la extensión tuvo avances significativos en los últimos años que fueron posibles en la FCS, sobre todo, por la implementación del plan de estudios del 2009, diseñado siguiendo los lineamientos de la ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Esta flexibiliza la estructura curricular e incorpora espacios para actividades curriculares optativas y electivas que permiten la elección del estudiante de algunas instancias de enseñanza, seleccionadas basándose en sus intereses. Esto admite el desarrollo de trayectorias estudiantiles diversas que habilitan la incorporación de prácticas de extensión e integralidad.

En la experiencia relatada en las secciones anteriores se materializan las potencialidades del desarrollo de un EFI para las estudiantes, los docentes, las organizaciones sociales y la sociedad en su conjunto. Se pueden observar de forma concreta los distintos elementos de la integralidad, a saber: la articulación de funciones, la interdisciplina y el diálogo de saberes.

En cuanto a la articulación de funciones, en el plano de la enseñanza se destaca la superación del aula como único espacio de enseñanza. Aunque se parte de una actividad curricular concreta con una temática específica, se logra extender su alcance y objetivos primarios y expandir y multiplicar los recursos educativos. Los estudiantes destacan la diferencia de trabajar y poner en práctica los distintos conocimientos adquiridos fuera de lo estrictamente curricular y cómo este proceso potencia sus aprendizajes.

Con respecto a la extensión, a partir de lo desarrollado en las secciones anteriores queda claro que la temática abordada desde el EFI tiene un lugar central en los temas que hoy ocupan y preocupan en la sociedad uruguaya. Al mismo tiempo, según el relato de las integrantes del Colectivo Catalejo, queda explícito el vínculo generado y el desarrollo del trabajo conjunto, el cual surge de una demanda concreta que realiza la organización social. A partir del trabajo realizado, puede observarse una retroalimentación de las áreas temáticas en las que ya tenían una acumulación y se logró, con los estudiantes, un desarrollo mayor de estas líneas de trabajo. Los aportes realizados y la retroalimentación entre los actores pueden constatarse en la continuidad del desarrollo de líneas de trabajo a través de la propuesta de Consolidación de experiencias de extensión universitaria, que se llevó a cabo en el 2018.

En cuanto a la investigación, una de las líneas centrales en este proceso, destacada por los docentes, las estudiantes y las integrantes del Colectivo Catalejo, fue la coproducción de conocimientos entre universitarios y actores sociales, que es uno de los aspectos constitutivos principales de la extensión universitaria. Esto se materializa en la producción de conocimiento conjunto, plasmado en los informes de investigación mencionados en apartados

anteriores. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de los aportes a la formación profesional de las estudiantes, pero también, y sobre todo, la dimensión relativa a la relación con el saber y el conocimiento en sí mismo que se produce en estas instancias de enseñanza, en las que el estudiante se desarrolla como sujeto activo en su formación.

Con respecto a otro elemento constitutivo de la integralidad, el diálogo de saberes, el relato de la experiencia pone de manifiesto el intercambio entre saberes que cada actor social posee o está desarrollando y cómo, a través de esta experiencia, fue posible generar un espacio fructífero para la discusión y el diálogo entre ellos, que posibilitó el desarrollo de un proceso colectivo para el abordaje de una problemática multifacética que afecta a toda la sociedad.

Por último, relativo a la interdisciplina, se destaca en esta propuesta la posibilidad de encuentro entre estudiantes de distintas áreas de conocimiento, que permite el enriquecimiento y complementariedad entre los contenidos y herramientas específicas de cada una. Esto se considera fundamental en el desarrollo de la trayectoria educativa de un estudiante; por un lado, para posibilitar una mayor comprensión de las temáticas sociales, complejas de por sí, y, por otro, porque permite desarrollar habilidades sociales de trabajo con referentes de otras áreas de conocimiento.

Con respecto a la creditización de esta experiencia, y a la posterior curricularización por los estudiantes que realizan la práctica, se destaca la posibilidad de diversificación de las trayectorias estudiantiles a partir de sus intereses y motivaciones, que incorporan experiencias que fueron elegidas basándose en áreas de conocimiento e intervención que eran de su interés y acumulación, que posibilitan aprendizajes profundos y críticos.

Los avances realizados en este sentido son aportes para desarrollar los IFI, ya que implica justamente que el estudiante pueda, a lo largo de toda su trayectoria educativa, nutrirse de temáticas que sean de su interés y que las experiencias no se lleven a cabo de forma aislada. El plan de estudios de la FCS, por sus características curriculares (flexibilidad, creditización, optatividad), lo posibilita, pero implica el desafío de seguir potenciando su desarrollo para propiciar un proceso de formación desde la integralidad que contribuya a realizar aprendizajes significativos y a aportar a la formación de profesionales críticos y comprometidos.

En síntesis, se pueden observar a partir de esta experiencia concreta, las posibilidades y potencialidades de la curricularización de la extensión a través de los EFI y de la creditización de prácticas estudiantiles, sobre todo en lo relativo a transformar el acto educativo, resignificando y redimensionando algunas de las relaciones que se producen entre docente-estudiante-saber. Al mismo tiempo, posibilitan la construcción de conocimiento crítico, dialógico y socialmente útil, y desarrollan el vínculo Universidad-sociedad.

Dados sus cometidos, la UEAM continuará aportando para el desarrollo de estas políticas que permiten evidenciar el impacto de integrar la extensión

a los procesos y modalidades de enseñanza, aprendizaje e investigación, que generan autonomía en los estudiantes y contribuyen a la producción de conocimiento vinculando de forma crítica distintos saberes, para el abordaje de problemáticas sociales significativas.

Cuadro 5. Beneficios de la experiencia desde la mirada de la UEAM

1. Superación del aula como único espacio de aprendizaje
2. Aportación a demandas sociales actuales
3. Coproducción de conocimientos entre la Universidad y la sociedad civil
4. Aportes a la formación profesional de los estudiantes: desarrollo del estudiante como sujeto activo de su formación
5. Diálogo entre saberes
6. Interdisciplina
7. Diversificación de trayectorias estudiantiles a partir de sus intereses: aportes para desarrollar Itinerarios de Formación Integral

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El diálogo entre los distintos actores protagonistas de esta experiencia es un insumo para problematizar y discutir la función social de la Universidad. Ella es fruto del trabajo colectivo y horizontal, entendiendo que cada integrante tiene saberes complementarios que permiten el abordaje de un problema de forma original y múltiples aprendizajes a partir de esta.

Esto se observa, por un lado, en la estructura misma del texto, conformada por la redacción conjunta y lectura entre todos los participantes, pero más aún, se expresa en una dinámica de diálogo que se desarrolla durante todo el proceso. El colectivo social con el que se trabajó da cuenta de la necesidad de articular el saber y acciones específicas del colectivo con aspectos del saber académico, e identificar las sinergias que se producen en dicha interacción, como la complementariedad para desarrollar y retroalimentar las iniciativas del colectivo. El equipo docente destaca el potencial que presenta para la formación de estudiantes universitarios la incorporación de otras modalidades de enseñanza, que dan la posibilidad de situar la producción de conocimiento y los aprendizajes. Por su parte, desde la Unidad de Extensión se realizan diversas políticas que buscan el fortalecimiento de experiencias que desarrollen prácticas integrales, dado el potencial que presentan.

Realizar experiencias de este tipo es complejo; implica un proceso de (re) conocimiento entre actores, de modo de propiciar un diálogo sustantivo, lo

que lleva tiempo y un esfuerzo de entendimiento. Creemos que esto ha sido logrado aquí, pero que no se limita a ello.

Subyacentemente, la experiencia expresa una orientación ética y social que se encuentra en la matriz de la Universidad, y que entendemos es necesario abonar con prácticas específicas, en las que las temáticas a estudiar, las metodologías de abordaje y los resultados y procesos se generen en diálogo con la sociedad civil y busquen resolver problemas sustantivos. No parece deseable una Universidad que determina exclusivamente de manera endógena y autorreferencial su agenda de temas relevantes.

Sumado a ello, experiencias como estas ponen en tensión las macronarrativas que se encuentran presentes y en puja en el mundo contemporáneo. El discurso científico ha dominado buena parte de los tres últimos siglos, sin embargo, sabemos que no es el único y que se encuentra en disputa. Parece imprescindible una reflexión profunda, entonces, en términos de los alcances y limitaciones de cada tipo de conocimiento, por ejemplo, con relación a la determinación y resolución de problemas.

Mucho se ha escrito en términos de las formas en que se debe estudiar metodológicamente un fenómeno, y algo menos sobre las maneras en que se gestan las ideas, lo que Karl Popper (2008) llamó *contexto de descubrimiento*. Este proceso surge de una situación de acoso callejero vivida por una joven que fue perseguida por un auto por varias cuadras y la falta de respuestas de la institucionalidad oficial en la materia. Esta problemática es recogida por la organización civil Colectivo Catalejo y transformada en una demanda ciudadana, que se inserta dentro un movimiento importante como es el feminismo hoy en día.

A partir de un proceso de articulación social de esta demanda y su reflexión teórica, la Universidad la incorpora como propia y aporta los elementos metodológicos que se encuentran dentro de su repertorio de *expertise*, y luego el conocimiento generado es volcado de nuevo a la sociedad civil para ser transformado en acciones ciudadanas tendientes a la promoción de derechos.

Es así que la riqueza de esta experiencia es lograr trazar en la práctica lo que en algunas discusiones políticas y epistemológicas parece difuso: las formas en que la Universidad — desde todos sus integrantes: estudiantes, egresados y docentes—, la sociedad civil y la ciudadanía pueden generar procesos de entendimiento y aprendizaje mutuos, a partir de sus saberes y competencias particulares.

En cuanto a la integralidad en la Universidad, esta experiencia permite dilucidar el potencial de su inclusión en las trayectorias estudiantiles en particular, pero también en todo el demos universitario, ya que se redimensiona y resignifica la relación docente-estudiante-saber. Asimismo, el desarrollo de la extensión en la Universidad posibilita el intercambio y construcción dialógica con actores sociales, integrando sus perspectivas, pero sobre todo identificando fenómenos sociales que necesitan ser problematizados e integrados

en la agenda universitaria para la construcción de conocimiento crítico, dialógico y socialmente útil.

Se ha intentado realizar un aporte desde una experiencia concreta en una discusión sumamente amplia, mostrando las miradas de los diferentes actores que se generan en el proceso de trabajo conjunto. Esperamos sea de interés para la reflexión y la promoción de prácticas similares que aporten al desarrollo de la extensión y de la integralidad.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- CAL GARCÍA, M., SCAVINO, S., RIVERO, L., BERRUETA, F. e IRISITY, J. (septiembre, 2018). *El acoso callejero en Uruguay: una aproximación a su cuantificación*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación, FCS-Udelar, Montevideo, Uruguay.
- CEDREZ, M., GRECCO, L., RIVERO, M. y VIDELA, C. (septiembre, 2018) «Y vos ¿qué tenías puesto?»: *miradas sobre el acoso callejero desde las percepciones de mujeres montevideanas*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación, FCS-Udelar, Montevideo, Uruguay.
- COLECTIVO CATALEJO. (2018). *No me halaga, me molesta: aportes a la discusión sobre el acoso sexual callejero en Uruguay*. Montevideo: Friedrich-Ebert-Stiftung Uruguay.
- GONZÁLEZ, L. (septiembre, 2018). *Experiencias de acoso sexual callejero: miradas desde el interaccionismo simbólico*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación, FCS-Udelar, Montevideo, Uruguay.
- MARTÍNEZ, L. (septiembre, 2018). *Acoso callejero: visiones desde la vereda de enfrente*. Ponencia presentada en las XVII Jornadas de Investigación, FCS-Udelar, Montevideo, Uruguay.
- POPPER, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. (2008). La comparación de casos en el análisis organizacional: cronología de un trabajo de campo. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, 8(11), pp. 63-88.

Formación integral en Trabajo Social y diálogo interdisciplinario

Sandra Leopold Costábile, Ana Laura Cafaro, Carla Calce, Yoana Carballo, Dorelí Pérez, Cecilia Silva¹

Resumen

El texto expone y reflexiona acerca de la experiencia de trabajo en Espacios de Formación Integral, desarrollada en el marco de la asignatura Proyecto Inte-

¹ Equipo docente de la asignatura Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional, de la Licenciatura en Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República).

Sandra Leopold Costábile es doctora en Ciencias Sociales con especialización en Trabajo Social y docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República) en régimen de dedicación total; investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

Ana Laura Cafaro Mango es magíster en Trabajo Social y docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República). Como trabajadora social se ha desempeñado en instituciones vinculadas a la infancia, adolescencia y violencia de género. Actualmente desarrolla tareas en el Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Carla Calce es magíster en Trabajo Social (Universidad Federal de Río de Janeiro) y docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República). Profesionally se desempeña como perito en el Departamento Asistencia Social del Instituto Técnico Forense (Poder Judicial).

Yoana Carballo es magíster en Trabajo Social, docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República).

Dorelí Pérez es licenciada en Trabajo Social y docente del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República).

Cecilia Silva es magíster en Salud Mental Comunitaria (Universidad Nacional de Lanús, Argentina), docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social (FCS, Universidad de la República) en régimen de dedicación total.

gral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio Profesional, de la Licenciatura en Trabajo Social, durante el período 2015-2018. A partir de la descripción de la estrategia de trabajo llevada a cabo en la formación profesional, se recorren algunas de las reflexiones que el equipo docente viene procesando colectivamente, en relación con el sentido y alcance de esta práctica universitaria que se define en clave de integralidad. Al respecto, el texto se detiene en algunas de las particularidades del diálogo interdisciplinario, en tanto se la concibe como materia central del trabajo de los Espacios de Formación Integral.

Palabras clave: trabajo social, integralidad, interdisciplina.

Introducción

En 2009, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) aprobó un nuevo plan de estudios, con el propósito de acompañar los dos objetivos que la Universidad de la República (Udelar) había definido como prioritarios: propiciar una mayor articulación de la Universidad con las demandas de la sociedad y alcanzar una mejora de la calidad y la pertinencia de su oferta educativa en todo el país (Udelar, 2005). El nuevo plan de estudios pretende lograr una mayor articulación entre las licenciaturas dictadas en la facultad (Sociología, Ciencia Política, Desarrollo y Trabajo Social), así como con otros servicios de la Udelar, en especial aquellos pertenecientes al área social, procurando transitar por vías de relacionamiento interdisciplinario.

Desde una perspectiva que vincula estrechamente a la enseñanza con la investigación y la extensión, se intenta brindar a los y las estudiantes mayor flexibilidad, nuevas ofertas de formación, así como innovadoras modalidades curriculares de carácter multi e interdisciplinario, con el fin de lograr una mayor diversificación de los perfiles de egreso. El plan define al trabajo social como una disciplina cuyo objetivo es la intervención, dirigida al abordaje de problemas sociales (que se constituyen en su objeto), desde la práctica (fundamentada en la teoría social) y con los sujetos involucrados en ella, apuntando a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo de sus potencialidades no resueltas. Para propiciar la formación de un trabajador social así concebido, se diseñó una malla curricular compuesta de siete módulos:² (i) Fundamentos

2 El módulo es la unidad curricular básica, que puede estar compuesta de una o más actividades curriculares generadoras de créditos e incorporar diferentes modalidades de enseñanza (asignaturas, talleres, seminarios, pasantías). Cada módulo persigue objetivos específicos dentro del plan de estudios y debe mantener coherencia teórica, temática y metodológica, o bien tener un carácter integral. El conjunto de los módulos debe cubrir la cantidad de créditos obligatorios y optativos necesarios para aprobar los ciclos, por un lado, y las licenciaturas en general (360 créditos). El concepto de *módulo*, intenta complementar al de *créditos* en la búsqueda de mecanismos de flexibilidad para la actualización continua de los contenidos curriculares, la modificación de las estrategias pedagógicas y la

teórico-metodológicos del Trabajo Social; (ii) Políticas públicas, planificación y gestión; (iii) Componentes psicosociales y pedagógicos de la intervención profesional; (iv) Teorías sociales; (v) Metodología de la investigación; (vi) Introducción al pensamiento filosófico y (vii) Análisis de los procesos históricos.

Es, particularmente, en el Módulo de Fundamentos Teórico Metodológicos donde se concentra la formación específica de la disciplina, mediante la implementación de diferentes modalidades de enseñanza entre las cuales se encuentran materias teórico-prácticas, laboratorios de técnicas, seminarios y talleres que se expresan en las asignaturas de Trabajo Social I, II, III y IV, y Laboratorio.

La práctica pre-profesional, cuyo aprendizaje se incluye en este módulo, se desarrolla a través de la inclusión del alumnado en el cursado de una asignatura —proyecto integral— de dos años de duración que articula enseñanza, investigación y extensión. A partir de esta propuesta curricular se procura implementar un proceso de formación integral orientado a la enseñanza en trabajo social, que aborde su dimensión de intervención e investigación, acorde a las líneas de problemas que se observen en el ámbito de actuación pre profesional y que persigue los siguientes objetivos:

1. Abordar, en el marco de los proyectos de intervención pre-profesionales de los estudiantes, los aspectos teórico-metodológicos, técnico-instrumentales y ético-políticos que configuran el trabajo social, en tanto profesión.
2. Priorizar la formación de estudiantes en las dimensiones investigativa, pedagógica y asistencial que componen el oficio profesional.
3. Profundizar en aspectos tales como el diseño, la fundamentación y la operacionalización de la metodología de investigación social, mediante técnicas de recolección, procesamiento y análisis de la información empírica.
4. Precisar claves de lectura de la actual conflictividad social, que le posibiliten al estudiante comprender los procesos últimos de transformación del capitalismo contemporáneo, tanto en lo que refiere a sus bases estructurales como a los procesos de regulación socio-estatal y a las características más salientes de la vida social en general.
5. Desarrollar formas de intercambio activo con los técnicos y actores sociales e institucionales que operan en el campo profesional, generando instancias de difusión de resultados de las prácticas pre-profesionales y de los procesos de investigación que se desarrollen a partir de la propuesta curricular.
6. Contribuir a la reflexión y al intercambio multidisciplinar (Plan de Estudios de la FCS, Udelar, Montevideo, 2009).

reorganización de los contenidos temáticos (en el marco de ciertos límites precisos), sin que esto suponga modificar el plan de estudios (Plan de Estudios 2009 de la FCS, Udelar, Montevideo).

La definición de la asignatura y, en especial, algunos de sus objetivos explican y fundamentan la relevancia de generar e incluir los Espacios de Formación Integral (EFI) en el marco de la licenciatura, ya que estos ámbitos se conciben como propuestas académicas que, a partir de la articulación de las tres funciones universitarias —enseñanza, extensión e investigación—, habilitarían la implementación de prácticas integrales orientadas a promover un pensamiento crítico y fundado que debe dialogar con la resolución de problemas de interés general.

El texto que se desarrolla a continuación recupera la experiencia de trabajo del Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio profesional, en los EFI desde el año 2015, y reflexiona acerca de los diálogos interdisciplinarios que estas propuestas de formación integral habilitan.

1. Acerca de la experiencia de participación en Espacios de Formación Integral

En el marco de los supuestos presentados con anterioridad, desde su creación en el año 2015, el Proyecto Integral Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio profesional ha participado de la construcción de tres EFI en el ámbito de la educación, específicamente en la educación inicial y primaria públicas.

- (i) **Abordaje psicosocial en educación inicial en el ámbito rural** (2014-2016). La institución de referencia, en este caso, lo constituyó el Jardín de Infantes Rural n.º 237 de la localidad Puente de Brujas en Los Cerrillos (Canelones). La propuesta integraba docentes de las facultades de Psicología y Ciencias Sociales (Licenciatura en Trabajo Social), estudiantes de ambas disciplinas, el equipo docente del jardín, niñas, niños y sus familias, y actores de la comunidad.
- (ii) **Casavalle abierto. Escuela, Universidad y comunidad construyen aprendizajes** (2015-2017). Este EFI se conformó con la inclusión de los actores (docentes, niños, niñas, familias, referentes comunitarios) de los centros educativos de la Unidad Casavalle (Escuelas n.º 321, 319, 321, 248 y Jardín n.º 222) y la participación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Agronomía, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Física (todos pertenecientes a la Udelar) y el Instituto de Formación en Educación Social de la Administración Nacional de Educación Pública.
- (iii) **Abordaje psicosocial en educación inicial** (2018-en curso). Se continuó trabajando en torno a la educación inicial con similares características

al EFI implementado en Los Cerrillos e iguales participantes universitarios, aunque ahora asentado en el Jardín de Infantes n.º 216, ubicado en Punta Carretas (Montevideo).

Estos EFI desarrollaron la articulación de las tres funciones universitarias y contaron con reconocimiento curricular en las distintas propuestas de formación que los componen, tanto en asignaturas obligatorias como optativas y electivas del nivel de grado.³

En particular, la extensión asumió una expresión destacada, y ampliamente habilitada, por el tipo de inserción de estudiantes, que, en el caso de trabajo social, se prolonga durante un ciclo de dos años, periodización que posibilita iniciativas de largo alcance. A los efectos de este artículo se expondrán dos proyectos que se llevaron adelante en 2016 y 2017 desde el EFI Casavalle Abierto. Si bien, como se verá a continuación, son de naturaleza diferente, ambos exponen las potencialidades de la integralidad, en tanto pueden asumir formatos versátiles que posibilitan, en torno a las tres funciones universitarias, abordar objetivos colectivos, diversos y múltiples.

El primero de ellos fue la realización de un seminario que contó con la exposición de la Prof.^a Eloísa Bordoli de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y la participación de veintidós docentes de los centros educativos vinculados al EFI. El seminario se tituló *Escuelas y relaciones educativas. Debates y proyecciones* y se realizó el 4 de diciembre de 2016 en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto. A esta instancia se arribó luego de desarrollar una estrategia organizacional que requirió: (i) la conformación de un equipo de trabajo de funcionamiento quincenal, integrado por docentes de los centros educativos y docentes y estudiantes de los servicios universitarios involucrados, responsable de conducir el proceso de trabajo; (ii) la realización de espacios de aula con docentes y estudiantes universitarios, para definir conceptos y metodologías que orientaran las acciones a seguir; (iii) la implementación de espacios de reflexión docente que posibilitaron dar seguimiento al proceso de trabajo y sostener un intercambio de las diferentes perspectivas disciplinares involucradas.

3 Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Licenciatura en Trabajo Social, Proyecto Integral Infancia Adolescencia y Trabajo Social: Sujetos, Políticas y Trabajo Social (Nivel I y II), asignatura anual, 24 créditos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Metodología de la Investigación I, asignatura semestral, 6 créditos. Instituto Superior de Educación Física, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, créditos optativos para estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y/o Tecnicatura en Deportes, espacio semestral, 6 créditos. Instituto de Formación en Educación Social, Práctico II, Asignatura anual. Facultad de Psicología, módulo Prácticas y Proyectos, Intervenciones psico-socioeducativas en centros de educación inicial, asignatura anual, 20 créditos. Facultad de Agronomía, Programa Huertas en Centros Educativos (s/d).

Esta organización del trabajo posibilitó elaborar un diagnóstico colectivo acerca de las relaciones educativas que se despliegan en los centros de referencia, así como también identificar los tópicos de preocupación de los docentes involucrados, que se abordaron en el marco del seminario.

El segundo proyecto procuró transformar las condiciones materiales y de equipamiento de los espacios de uso común de las escuelas y promovió interacciones democráticas entre niños, niñas y adultos en esos espacios. La propuesta se abocó a conceptualizar y problematizar en torno a este tipo de espacios, concebidos como lugares de encuentro en los que se desarrolla una forma de relación ciudadana y de construcción de ciudadanía. El proyecto se asentó en la convicción de que en estos espacios se va configurando la cultura propia de una comunidad educativa y en ello radica su relevancia.

Desde esta perspectiva, el espacio público tiene una dimensión socio-cultural y política, ya que es un lugar de relaciones sociales, de identificación simbólica y cotidiana, de contacto e intercambio entre los actores, de expresión, integración y recreación. Así entonces, el espacio común es pensado en su sentido político y como escenario para el despliegue de la ciudadanía (Merklen, 2005; Wacquant, 2007).

El proceso de exploración y reflexión previo a la elaboración del proyecto permitió constatar no solo el deterioro material de la infraestructura, sino también una escasa interacción entre adultos y niños, y entre varones y niñas, en los espacios de juego. En virtud de estas consideraciones se procuró contribuir a la construcción de ámbitos habitables que promovieran la convivencia, la participación y el bienestar institucional, implementando un proyecto de trabajo. El proyecto concibió de manera articulada a las transformaciones materiales de los espacios comunes, con la potenciación de las formas de habitarlos y las modalidades de interacción de todos los actores involucrados.

La propuesta involucró a todos los actores de la comunidad educativa, tanto para la etapa de diseño como para la ejecución y mantenimiento del trabajo realizado. También fue así para la elaboración de pautas de uso y convivencia que impulsaran prácticas democratizadoras de la vida social en general y de la escolar en particular. Para ello se establecieron instancias periódicas de intercambio con niños, niñas y docentes, en las que se fueron definiendo los contenidos del proyecto (equipamientos a incorporar, murales a pintar) y se desarrolló un intercambio que contribuyó a buscar acuerdos acerca de las modalidades de convivencia a impulsar en el ámbito escolar. Con respecto a mejorar las condiciones materiales y equipamiento de los espacios de uso común de las escuelas, se llevaron a cabo obras con los siguientes resultados: pintura de murales; instalación de juegos de madera y piso en patios, y construcción de una ludoteca. Para alcanzar este último producto, se promovió la participación de los escolares y sus familias, mediante la recuperación de la narración familiar acerca de los juegos de otras generaciones y el acopio de materiales reciclables.

Con respecto a potenciar las interacciones democráticas de niños, niñas y personas adultas de las escuelas, se promovió el uso compartido del equipamiento de juegos y su participación en las distintas etapas del proyecto. Entre ellas, destacamos su involucramiento en la construcción de pautas de uso del equipamiento y de convivencia, con el objetivo de potenciar las modalidades colaborativas de vinculación.

Además del ejercicio de prácticas preprofesionales que involucran acciones de extensión y actividades en el medio como las expuestas con anterioridad, los proyectos integrales articulan la formación preprofesional en la intervención con la producción de conocimiento. En esta articulación, el estudiantado transita por la experiencia de conformar equipos de investigación que, a partir de la generación de preguntas iniciales vinculadas a temáticas o fenómenos observados en sus campos de práctica preprofesional, llevarán adelante la construcción, implementación y divulgación de un proyecto de investigación. Esta modalidad de trabajo en equipo habilita a un quehacer necesariamente colectivo que exige la movilización de intereses individuales, transitando por la negociación sobre el *qué, por qué, para qué y cómo* investigar hasta llegar a un solo proyecto en común. El ejercicio de tener que preguntarse *qué investigar* provoca una zona de incertidumbre en todo proceso de investigación. El espacio colectivo alivia a cada integrante, potencia el trabajo en una pregunta en común y amortigua el desasosiego.

Habilitar y promover la generación de interrogantes —en otras palabras, propiciar el acto reflexivo que solo duda mediante es posible transitar— es el telón de fondo que alberga la posibilidad de entablar una comunicación y un examen crítico sobre el contexto en que se despliegan las experiencias de formación que se conciben en clave de integralidad. Esto se torna un desafío para el espacio de formación profesional al tiempo que un requisito del acto de comprensión, a modo de propiciar y provocar nuevas interrogantes que devengan del encuentro de la universidad con el medio (Leopold, et al., 2018, pp.107-108).

Además de los proyectos estudiantiles, como los desarrollados por el estudiantado de Trabajo Social y que fundamentalmente se abocaron a indagar las relaciones entre los centros educativos y la comunidad y las trayectorias de continuidad educativa, los EFI posibilitaron la realización de investigaciones inscriptas en Programas de Formación de Posgrado,⁴ así como procesos de indagación acotados, correspondientes a otros EFI.⁵

4 Ver, a modo de ejemplo, la tesis doctoral en Educación de Felipe Stevenazzi Alén: *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano: experimentación pedagógica en la Escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo, Uruguay*. (Defensa pública: 22/11/2017)

5 En esta dirección se implementó uno de los trayectos del EFI Adolescencias y Seguridad Pública, (edición 2015) del que participaron cinco estudiantes de Psicología, Antropología y Ciencias Sociales.

Las tres experiencias de formación integral de las que ha sido partícipe el proyecto integral de referencia se han inscripto en el eje temático de ciudadanía, convivencia e integración social. Todas persiguieron el propósito de promover el desarrollo de una propuesta de formación integral orientada a fortalecer el trabajo conjunto entre los centros educativos, la comunidad y la Universidad, mediante la articulación interdisciplinaria de las funciones universitarias. Se priorizó en particular el papel de niños y niñas, en el entendido de que la participación no es exclusiva del mundo adulto, sino que se debe promover a lo largo de todo el ciclo vital, en tanto proceso de construcción individual y colectiva. Como afirma Víctor Giorgi: «No puede pensarse en un sujeto de derecho que no sea sujeto de enunciación, reconocido en su capacidad de tener palabra propia, de formarse ideas, de opinar, de expresar y sostener esas opiniones ante otros» (2010, p.15).

Orientados en esta dirección, los EFI incentivaron el intercambio académico y la producción de conocimiento entre las diferentes disciplinas, mediante la realización de actividades de extensión, investigación o prácticas preprofesionales, pero también habilitaron, como afirman Antonio Romano y Victoria Méndez, un tipo diferente de circulación del saber:

[los diferentes actores involucrados en el proceso] son convocados desde el lugar de la resolución del problema, y generan así un encuentro desde el *no saber* y la formulación de preguntas antes que desde el saber ya codificado y preparado para su puesta a disposición de otros. Docentes y estudiantes se ubican, con diferentes grados de responsabilidad [...] desde el lado del no saber, convocados ambos para encontrar una respuesta, y se invita a los actores a participar de la construcción de conocimiento (Romano y Méndez, 2015, p. 81).

A las complejidades de la articulación con las diferentes disciplinas se sumó la multiplicidad y diversidad de los actores participantes. La presencia de diferentes actores y la necesaria articulación interinstitucional implicaron un interesante desafío, a la vez que una oportunidad de aprendizaje en espacios y territorios mayoritariamente impregnados de desigualdad y conflictividad social.

Conjuntamente con esta convocatoria a la construcción del saber, según las coordinadas expuestas con anterioridad, la materia central del trabajo de los EFI parecería configurarse en torno a la intervención interdisciplinaria; a ella se apunta mediante la planificación conjunta entre el equipo docente y el estudiantado, las instancias de supervisión y formación con todos los estudiantes y las evaluaciones que se disponen a lo largo del ciclo lectivo que, si bien en las experiencias expuestas se tramitaron de manera particular en cada disciplina, incluyó algunos productos de elaboración multidisciplinar (diseño de pautas de observación, guiones de entrevistas y planificación de

talleres). A continuación, el texto se detiene en este aspecto, introduciendo algunas consideraciones conceptuales a partir de las cuales el equipo docente responsable del proyecto integral de referencia procura pensar las prácticas de formación que se vienen implementando en el marco de los EFI.

2. El diálogo interdisciplinar: tensar los límites, trenzar los saberes

Formar hoy, en el siglo XXI, es sin duda un gran reto, pero a su vez se convierte en una profunda obligación, en una urgencia. El ser humano es un ser complejo en sí mismo y formarlo es un asunto integral que supera la universidad y la escuela misma.

Morin (en Roveda, 2010, p. 437)

Es compartida la preocupación por superar la fragmentación de conocimientos, en tanto no se hace visible la complejidad y la interdisciplinariedad de estos. La universidad no es ajena a este modelo, en tanto tiende a crear cuerpos técnicos especializados en la regularidad, sin embargo, parece ser cada vez más reducida la opción de formar para abordar la incertidumbre y captar lo impredecible (Roveda, 2010).

El escenario de la vida social está caracterizado por la profundidad y vertiginosidad material y simbólica que asumen los fenómenos sociales; sus pliegues, formas, contenidos y manifestaciones combinan dosis de atributos que permanecen y otros que cambian, según un espacio y un tiempo particular que a su vez dialoga con las coordenadas de época, es decir, con aquellos sucesos sociopolíticos que permiten comprender y explicar la presencia de ciertos fenómenos en la vida social. La trama de atributos que dan forma y movimiento a los fenómenos sociales asume diversas expresiones en las situaciones, eventos o problemas, que a la intervención profesional se le presentan como *material* de trabajo que debe interpretarse y resignificarse. Esta interpretación, paso necesario y previo a cualquier intervención profesional, puede asumir una mirada disciplinar en particular o una mirada resultado de una producción genuina de diálogos interdisciplinarios.

La producción interdisciplinaria supone la confrontación, entendida esta como la posibilidad de tensar los límites de lectura que habitan a cada disciplina y trenzar saberes, a modo de acceder a una mirada que profundiza en la complejidad de los trazos y atributos que hacen a las situaciones que buscamos asistir, acompañar o modificar. La mirada y las propuestas de intervención, resultado del diálogo entre disciplinas, «no es un problema de encuentro o sumatoria de campos de saber, sino de interacción y reciprocidad simétrica» (Carballeda, 2001, p. 3). En otros términos, ni una sumatoria

de aspectos o jerarquizaciones que una u otra disciplina coloca, ni tampoco licuar o fundir las particularidades que hacen a la especificidad disciplinar. Ello requiere, por tanto, transitar por un camino de discusión en el cual los límites disciplinares mutuamente se interpelan; supone, así, mudarse de miradas particulares con pretensión de absolutas y transitar hacia registros de lectura más integrales. Tal como señala Santiago Cazzaniga:

... se puede reconocer desde las diferentes disciplinas aspectos de incumbencia específica, la comprensión de las situaciones que se abordan merecen un análisis complejo que ponga en juego las especificidades de los saberes profesionales en clave de integralidad, para luego identificar las intervenciones particulares desde una perspectiva de complementariedad. Desde esta perspectiva no hay una disciplina particular que interviene en lo social, en todo caso habría una *mirada disciplinar* que se hace cargo de ciertos aspectos de lo social (2001, p. 5).

Este trabajo de conjunción, diálogo y confrontación de saberes es una tarea que las disciplinas y sus agentes deben aprender, a razón de que la demarcación «en campo de conocimiento» propio de la modernidad ya sitúa cierta miopía sobre las posibilidades de lectura de la vida social. Además, supone asumir que esa mirada que pretende alcanzar mayor integralidad sobre la comprensión de los fenómenos es portadora de divergencias, tensiones y también de ausencias, y que representa una interpretación posible ubicada en un tiempo y un lugar determinados y en ciertas circunstancias.

Con ello se pretende dejar planteado que no debe asumirse que la producción de diálogos interdisciplinarios dispone y asegura de antemano un éxito —relativo— o los resultados esperados de las intervenciones en toda circunstancia (ni la «sacralización ni el endiosamiento»), sino que resulta una forma de entender el trabajo profesional, que habilita dosis de creatividad y horizontes de trabajo interesantes y potentes desde el punto de vista teórico-metodológico y ético-político. Siendo así

... la interdisciplina en estos «nuevos escenarios» no solo da cuenta de una perspectiva epistemológica que trasciende las «parcialidades» impuestas por las improntas positivistas, sino que se convierte en condición de posibilidad para abordar la complejidad de las demandas, y a la vez permite la contención grupal de los profesionales tanto como la elaboración de alternativas políticas de conjunto (Cazzaniga, 2001, p. 6).

El tensar límites es una noción que permite ilustrar la elaboración de alternativas que, en este caso, se trae a colación a través de Cazzaniga (2001). Es significativo cómo la idea de disciplina incluso hace alusión no solo a la compartimentación del saber bajo hegemonía positivista, sino además a mantener una línea, a disciplinarse, a no rebelarse ante caminos alternati-

vos (Najmanovich, 1998). Por tanto, los límites disciplinares se tensan en la producción del vínculo entre saberes compartimentados que se autoexigen incorporarse, complementarse, en función de comprender y actuar en la complejidad de la realidad.

Por otra parte, el trenzar las disciplinas es una forma de identificar esa complementariedad que sutilmente habilita a permear particularidades de cada campo de saber científico, y produce una nueva mirada articulada y profunda en relación con la complejidad y sus múltiples dimensiones (Morin, s.f).

Al mismo tiempo, la experiencia concreta, además transitar la interdisciplinariedad a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, permite compartir diversos modos de enseñar y aprender, comprender que no hay camino únicos para acercar el conocimiento ni posibilidad de aprehenderlo si no es de forma colectiva y diversa.

3. A modo de reflexión

La implementación del EFI en el marco del Proyecto Integral, Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, Políticas y Ejercicio profesional, propició aprendizajes y desafíos diversos, valorados de forma positiva por todos los actores involucrados. Desde las docentes implicó no sólo el diálogo de saberes disciplinares diferentes, sino aprender a conocer, conceptualizar y de-construir lógicas, estereotipos y estilos de trabajo. Al respecto, uno de los desafíos relevantes fue la generación de estrategias de supervisión de las prácticas preprofesionales, que acompañaran el proceso de acción multidisciplinaria. La convivencia de propuestas de formación disímiles en contenidos y formatos también supuso abocarse a buscar formas organizativas de trabajo que posibilitaran lo colectivo a pesar de las diferencias. Se trató de una construcción plural, que demandó un papel protagónico al equipo docente, pero con la participación activa de estudiantes y actores institucionales y comunitarios.

El estudiantado evaluó significativamente la experiencia en el sentido de haber tenido la oportunidad de realizar la práctica preprofesional en convivencia con estudiantes y docentes de otras disciplinas, aun cuando les demandara abordar tensiones y conflictos entre pares y hacer el esfuerzo por comprender las referencias teóricas y los enfoques epistemológicos propios de las diferentes disciplinas presentes en el EFI. Es sumamente interesante la distinción que realiza Juan Samaja (2014) al plantear características del proceso de encuentro con «otro/s». La subjetividad individual se reconfigura en lo colectivo cediendo a un *intercambio* que dado en profundidad establece un orden intersubjetivo y que en la consolidación de la actividad en equipo instala un tercer resultado, único e irrepetible: la transubjetividad. Esto último remite a la producción de algo en común que hace a la identificación del sujeto colectivo que lo creó.

En sintonía con estos supuestos, el trabajo colectivo habilita el ejercicio formativo en varias direcciones, ya que supone una producción reflexiva y ana-

lítica del campo de inserción y del centro de práctica preprofesional, así como del conjunto de definiciones y decisiones (conceptuales, técnicas y éticas) que hacen a la estrategia de intervención. Mediante esto no solo se posiciona el sentido de la intervención, sino que también se habilita el ejercicio de habilidades y competencias tanto individuales como grupales. Estas también hacen a la rigurosidad del accionar profesional, tales como el lenguaje y la comunicación oral y escrita, el manejo de la palabra, la negociación y toma de decisiones, el manejo del conflictos y tensiones, aptitudes y capacidades para producir con otros, competencias para debatir y fundamentar ideas y posiciones, la presentación y exposición del rol profesional, la capacidad propositiva y fundada, el manejo preciso, oportuno y pertinente de las distintas técnicas (Leopold, et al., 2018).

El proceso de *encuentro con otros*, el intercambio que ello propicia y el lugar de producción de conocimiento y de subjetividad, permite considerar el significado de los EFI, más allá de los resultados tangibles y concretos que se puedan alcanzar a partir de su implementación. Sin pretender recurrir a la rígida dicotomía entre proceso o resultado, estas experiencias deberían ser significadas a partir de la relevancia que el mismo proceso adquiere en tanto instancia de formación que pretende trascender el espacio del aula y de cada disciplina.

No obstante, las fortalezas señaladas, esta producción en común está mediada, entre otros aspectos, por una tensión particular a partir del marco institucional que da lugar a estas prácticas. Las experiencias que compartimos en este documento tienen como característica la diversidad de propuestas organizativas y burocráticas que dan forma y contenido a los procesos de formación curricular de cada disciplina, las que, a partir de su propia configuración, van al encuentro con las otras. Ha sido un desafío lograr amalgamar los tiempos y supuestos curriculares de cada servicio, los tiempos singulares de cada estudiante y de cada docente participante en estas formas del proceso enseñanza-aprendizaje. Aun así, las tensiones y situaciones de conflicto que se suceden en estas experiencias no solo no pueden ser obviadas, sino que deben ser reconocidas y enfrentadas, desde el supuesto de que su abordaje ya implica en sí mismo calificar el proceso de formación.

Transitar por los EFI supone, para el trabajo social, apostar desde la formación a construir estrategias que contribuyan a contrarrestar algunos de los dilemas que han marcado la historia de la profesión y que Estela Grassi (2007) expone con claridad en su crítica hacia posiciones «realistas y teoricistas» que oscilan entre prácticas vaciadas de sentido o un uso formal de la teoría. En ambos casos estaría vedada la reflexión situada y la comprensión rigurosa de los problemas en los que interviene y es demandado el trabajo social. La experiencia en los EFI parecería habilitar nuevas posibilidades en la medida que el encuentro con otros saberes fuerza la explicitación de los fundamentos teórico-metodológicos y ético-políticos de cada disciplina, lo que obliga a la auto-revisión disciplinar, pero no para quedarse allí, sino para iniciar el diálogo y el intercambio con otros saberes y profesiones.

Referencias bibliográficas

- CARBALLEDA, A. (2001). *La interdisciplina como diálogo: una visión desde el campo de la salud*. Buenos Aires. Recuperado el 17/09/2018 de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/carballeda.pdf>
- CAZZANIGA, S. (2001). Trabajo Social e interdisciplina: la cuestión de los equipos de salud. En *VI Jornadas de Medicina General y I de Equipo de Salud*. Asociación de Medicina General de Santa Fe, Argentina.
- GIORGI, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: a 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, OEA.
- GRASSI, E. (2007). Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Katálysis*, 10 (n.º esp.), pp. 26-36.
- LEOPOLD, S., Cafaro, L., Calce, C., Carballo, Y., Pérez, D. y Silva, C. (2018). Intervenir e investigar: reflexiones sobre el actual proceso de formación de los Trabajadores Sociales en la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Regional de Trabajo Social*, 32(72), pp. 100-111.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres Ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- MORIN, E. (s. f.). Sobre la interdisciplinariedad. En boletín del *Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires* (CIRET), 2. Recuperado el 15/09/2018 de [https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=%22Sobre+la+interdisciplinariedad%22&author=Morin+E.&journal=Bolet%C3%ADn+del+Centre+International+de+Recherches+et+Etudes+Transdisciplinaires+\(CIRET\)&issue=2..](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=%22Sobre+la+interdisciplinariedad%22&author=Morin+E.&journal=Bolet%C3%ADn+del+Centre+International+de+Recherches+et+Etudes+Transdisciplinaires+(CIRET)&issue=2..)
- NAJMANOVICH, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Revista Tramas. Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*, 4(4), pp. 34-42.
- ROMANO, A. y Méndez, V. (2015) La experiencia de la interdisciplina en los EFI. *Seminario En_Clave Inter 2014, Enseñanza Universitaria e Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario, Udelar, pp. 79-86.
- ROVEDA, A. (enero-junio, 2010). Los principios fundamentales de la educación del siglo XXI. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), pp. 434-440. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 9/6/2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86019348026.pdf>
- SAMAJA, J. (2014). *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2005). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. *Documento de Trabajo del Rectorado n.º 27*.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad: gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Maldonado en la región Este

DESARROLLO NO ES SOLO CRECIMIENTO

Silvana Maubrigades, Andrea Montano Lourtet y Marina Trobo¹

Resumen

Este trabajo surge como resultado de un Espacio de Formación Integral (EFI) en el marco de la asignatura Introducción a los Problemas del Desarrollo, del Ciclo Inicial Optativo Social del Centro Universitario Regional del Este (CURE). A partir del relevamiento de algunos indicadores socioeconómicos del departamento y a la luz del instrumental teórico sobre el debate acerca del desarrollo abordado en la referida asignatura, fue posible la identificación de ciertos problemas del desarrollo en Maldonado mirando su inserción en la región Este. Entre las conclusiones se destaca el carácter controversial de la regionalización en general y de la región Este en particular, en la cual las distancias socioespaciales entre Maldonado y los restantes departamentos de esa región quedan evidenciadas en los indicadores referentes al desarrollo. Se destaca que Maldonado es el segundo departamento con mejores indicadores socioeconómicos a nivel nacional, después de Montevideo. Sin embargo, problemas referentes al uso del suelo en el departamento —como la vivien-

1 Silvana Maubrigades es doctora en Historia Económica, socióloga y profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República).

Andrea Montano es licenciada en Ciencias Económicas (Universidad Federal de Integración Latinoamericana). Docente ayudante, en Introducción a los Problemas del Desarrollo (CURE, Universidad de la República).

Marina Trobo es diplomada en Gestión y Control de Políticas Públicas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Docente asistente, en Introducción a los Problemas del Desarrollo (CURE, Universidad de la República).

da— dan cuenta de problemas ligados a su principal actividad económica: el turismo. Se concluye que, en términos de desarrollo como proceso multidimensional, Maldonado presenta diversos desafíos ligados a la zafralidad y sus efectos a nivel territorial.

Palabras clave: Desarrollo territorial, desarrollo regional, multidimensionalidad.

Introducción

Al término de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo como objetivo de los países pasó a ocupar un lugar destacado en la academia y en la vida política: este sería el camino a recorrer para evitar nuevos enfrentamientos de la magnitud de los recientemente terminados. La cuestión de cómo desarrollarse, anclado en las especificidades de los países, ha llevado a un esfuerzo multidisciplinario por entender el desarrollo que ha logrado por momentos trascender la interpretación economicista, si bien esta última todavía ocupa un lugar relevante en el debate. Hoy el mismo se centra en qué es el desarrollo, cómo lograrlo y para qué, no solo es tema de las más variadas áreas del conocimiento, sino que, además, reivindica la importancia de darles voz a los diferentes actores sociales involucrados. Sin embargo, no resulta una tarea fácil: habitualmente, en su trayectoria educativa, las personas no son preparadas para participar activamente de la vida pública. Los asuntos públicos suelen ser vistos como cosas de políticos, lo que termina acotando muchas veces el ejercicio de la ciudadanía al voto electoral.

Para adentrarnos en la problemática del desarrollo en una escala regional, este estudio procura generar una caracterización territorial del departamento de Maldonado donde se relevan y abordan cuestiones tales como las socioeconómicas, las culturales y las ambientales. Los elementos aquí tratados se pueden categorizar como problemas del desarrollo que, si bien no son exclusivos del territorio analizado —corresponde hacer referencia al contexto de desarrollo regional—, cuentan con dinámicas y especificidades propias del lugar que merecen atención. Algunos de los problemas tratados ya habían sido identificados en un documento de trabajo anterior, en el marco del EFI realizado en el año 2016. El enfoque teórico adoptado es multidisciplinario y se cristaliza en una categoría que es central en este trabajo: el territorio, entendido como el espacio geográfico donde las cosas suceden, es, por lo tanto, fruto de interrelaciones entre actores sociales y, sobre todo, es una construcción social.

Este trabajo es producto de la investigación resultante del EFI Profundización en el Análisis de los Procesos de Desarrollo Territorial en el Marco del Desarrollo Regional: el Caso de Maldonado, de la Facultad de Ciencias Sociales, financiado en el año 2017 para ser enmarcado en la materia Introducción

a los Problemas del Desarrollo, del CURE. Se trata de un trabajo de carácter exploratorio que sistematiza información del departamento referida a los problemas del desarrollo abordados a lo largo del curso.

El trabajo se sirvió de aportes de alumnos del curso, dictado entre los meses de marzo y julio de 2017 en el CURE (Maldonado). Los estudiantes acompañaron el proceso de identificación de problemas en el departamento a partir de las herramientas teóricas que el curso les brindó, en un trabajo de retroalimentación entre la Universidad y el territorio en el cual se encuentran. Los alumnos participantes fueron Verónica Albarellos, Lucía Alves, Micaela Bargas, Virginia Bentancur, Delfina Brun, Pía Cavallini, Federico Castelli, Claudia Corbo, Lucía Coitinho, Alejandra de León, Tatiana de León, Matías Delgado, Camila Díaz, Fabián Estrada, Emiliano Fachetti, Eugenia García, Nicolás García, Tatiana Gilles, Paola González, Beatríz Hernández, Tamara Huelmo, Luciana Idiarte, Gonzalo Lotito, Aldana Machain, Matías Machado, Sebastián Magallanes, Laura Marins, Luís Melo, Camila Mespolet, Ariel Olivera, Franco Parodi, Mateo Peña, Bruno Pereira, Christopher Pereira, Tamara Pintos, Antonella Pollero, Sabrina Rodríguez, Jeniffer Samandú, Esteban Silva, Guzmán Silva, Emmanuel Soria, Sebastián Tejera y Carolina Viglione.

Por último, vale aclarar que este documento de trabajo surge desde un espacio académico, el CURE de la Universidad de la República (Udelar), como resultado de un trabajo de diálogo con la comunidad no universitaria. De esta manera, y a fin de contribuir a la solución de los problemas que se relevan en esta investigación, el trabajo pretende ser un insumo para la discusión sobre el desarrollo y sobre las políticas públicas para su superación, en especial para la Mesa Interinstitucional de Políticas Sociales, pero también para todas aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como para cualquier persona interesada en el tema.

Marco teórico

Para entender la categoría *desarrollo* que estructura este trabajo, es necesario, en primer lugar, tomar distancia de la concepción del desarrollo como un proceso estrictamente económico, por lo que también se rescata la distancia teórica entre crecimiento económico y desarrollo económico. La realidad concreta, a lo largo de la historia, ha mostrado que no alcanza con crecer para que una sociedad se desarrolle. En segundo lugar, es necesario considerar el desarrollo como una categoría multidisciplinaria: no basta con que la economía crezca para que la calidad de vida de las personas mejore. Otros factores son necesarios para el desarrollo de las personas: instituciones; políticas públicas; acceso efectivo a bienes y servicios esenciales como educación, salud y vivienda digna; oportunidades, entre otros. Se apunta entonces a la idea de desarrollo humano, para lo que el crecimiento y el desarrollo económico son

necesarios, pero no suficientes. El carácter multidisciplinario de la categoría hace de esta un espacio en disputa, lo cual puede ser corroborado cuando se mira en perspectiva histórica el debate sobre el desarrollo.

En términos generales, el desarrollo como proceso es un objetivo global. Las sociedades colocan el desarrollo como horizonte constantemente. Como objetivo, el desarrollo se va transformando en la medida en que la realidad cambia. De ahí se desprende que sus problemas no sean los mismos en los países pobres que en los países ricos —incluso dentro de un mismo país los problemas no son uniformes en territorio y tiempo—, por tanto, no se puede hablar de una trayectoria única.

Asimismo, el desarrollo como proceso no está libre de contradicciones: al final, cuando se habla de desarrollo están en juego los intereses de diversos actores. Subrayar la importancia de actores e intereses no es menor: reconocer las especificidades de los lugares y de los actores sociales en acción es una necesidad a la hora de pensar en términos de política pública. El conflicto —inherente a los procesos de desarrollo— constituye un motor de cambio e impulso de nuevos proyectos, en general, y de nuevas políticas públicas, en particular.

El desarrollo como proceso multidimensional debe considerar una realidad en constante transformación. Entender el desarrollo como proceso es alejarse de las concepciones etapistas. La idea de proceso supone simultaneidad de fases y gradualidad; en tanto la idea de etapas refiere a la programación e inevitabilidad, pues no estaría considerando la realidad en constante cambio en la cual las temporalidades se superponen en los diferentes lugares.

Por otro lado, la noción de desarrollo supone oportunidades y libertades, por lo que en palabras de Amartya Sen (2000):

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (p. 3).

Siguiendo esta línea, el desarrollo supone que las personas puedan tener capacidad de decisión sobre qué hacer con su vida, participar en la vida política, en el mercado, y en todos los ámbitos que deseen (Sen, 2000). Es en este sentido que las oportunidades que tienen las personas tienen mucho para decir cuando se piensa en desarrollo. El acceso a bienes y servicios es un requisito para lograr un nivel de vida digno, pero también lo es el entorno político, las instituciones y las libertades. Al hablar de oportunidades, y específicamente de desigualdad de oportunidades, no puede olvidarse el rol del Estado. Aunque la desigualdad esté determinada por las fuerzas del mercado, no puede olvidarse que el Estado, a través de las políticas públicas, incide sobre esas fuerzas del mercado (Stiglitz, 2013).

Por otro lado, lo que estructura las diferentes dimensiones abordadas en este trabajo es la idea de territorio y de desarrollo territorial, pues esta categoría, que puede parecer muy amplia y restricta al mismo tiempo, es un potencial espacio de diálogo de las diferentes disciplinas en el plano teórico y es el espacio geográfico donde los procesos ocurren en la realidad concreta.

Por otro lado, el territorio como espacio geográfico donde se ejecutan los proyectos de desarrollo es un espacio en disputa. Históricamente los Estados nacionales han sido el recorte territorial donde los proyectos de desarrollo se han materializado. Sin embargo, la dinámica de expansión del sistema capitalista ha configurado esa realidad. Cada vez más los Estados nacionales actúan como una bisagra entre lo subnacional y lo internacional, por lo que pareciera que «el Estado nación es muy pequeño para gestionar la globalización y demasiado grande para gestionar la vida cotidiana» (Barreiro, 2000, p. 5). Finalmente, según el planteo de Santos (2005) el territorio «(...) pode ser formado como nos ensina o mestre, por lugares contíguos e lugares em rede [fruto de lugares contíguos y lugares en red], y no una extensión continua de tierra, por lo que, además, “É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. [es el uso del territorio, y no el territorio en sí mismo, [lo] que hace de él un objeto de análisis social] (Santos, 2005, p. 255). Las relaciones sociales que configuran el territorio lo dotan de especificidad y en esa especificidad puede encontrarse la heterogeneidad como una característica en sí misma. Los territorios no son homogéneos, aun cuando se consideran escalas regionales o locales.

En este sentido, otra categoría igualmente importante es la de lugar. El lugar se caracteriza por la coexistencia de múltiples funcionalidades que generan solidaridades y resistencias a través de la información y de la ciencia: «el lugar es lo palpable, que recibe los impactos del mundo» (Santos, 2005, p. 253).

En este escenario, el departamento de Maldonado, como segundo destino turístico del país, puede ser leído como un lugar de convergencia de múltiples territorialidades: una territorialidad nacional, una territorialidad regional y una territorialidad internacional, definidas por el turismo como actividad que genera oportunidades de inversión, puestos de trabajo y entrada de divisas.

En cuanto a la noción de región como recorte territorial, aunque tiene escaso valor político-administrativo,² es importante porque cuando se pensó

2 La Constitución vigente establece, en su artículo 50, que «El Estado impulsará políticas de descentralización, de modo de promover el desarrollo regional y el bienestar general» (Uruguay, 1967) al tiempo que crea una Oficina de Planeamiento y Presupuesto que asistirá al Poder Ejecutivo en materia de planificación del desarrollo y descentralización, así como a los gobiernos departamentales mediante una comisión que estará integrada por delegados del Congreso de Intendentes y representantes ministeriales, como establece el artículo 230. (Uruguay, 1967). La regionalización no tiene una estructura institucional: los actores son departamentales o nacionales, pero no regionales.

en la regionalización del país se hizo foco en la similitud de características de los departamentos agrupados (Yague y Díaz-Puente, 2008). Aun cuando los departamentos que componen las regiones en Uruguay presentan marcadas diferencias, es posible utilizar la categoría *región* que definieron las autoridades a efectos de comparar Maldonado con sus pares de la región Este y extraer así algunas reflexiones sobre lo que esta regionalización supone.

El departamento de Maldonado, entonces, es leído en clave de territorio usado, conformado por múltiples lugares contiguos y en red. Como lugar, Maldonado es el departamento donde acontece gran parte de las interacciones y los procesos de la región Este, y también un sitio bisagra con el resto del mundo: el turismo —principal actividad económica del departamento, de la región Este y del país— provoca solidaridades y resistencias que se expresan en el uso del suelo que hacen los distintos actores.

La relación local-global abordada por José Arocena (2001) plantea que hay tres posibilidades de situarse frente a la globalización desde lo local: 1) la globalización es vista como una amenaza, destruye autonomías locales y vuelve imposible el desarrollo local; 2) lo local es una alternativa a la globalización y los actores se resignifican contra la globalización, y 3) la globalización es una oportunidad para el desarrollo local y se diseñan estrategias de competitividad. El caso de Maldonado puede ser leído según esta tercera posibilidad, lo cual puede ser visto en la importancia que se le da en el departamento al desarrollo turístico como principal actividad económica.

En cuanto a los efectos que puede tener la globalización sobre los lugares o el ámbito local, Fernando Casanova (2004) señala cuatro amenazas: 1) la exclusión de localidades que no consiguen insertarse en la economía mundial; 2) la integración subordinada del lugar por una dependencia a actores externos; 3) la fragmentación de localidades y la desintegración socioeconómica, y 4) el daño ambiental, propio de un modelo de desarrollo no sustentable. A la luz de estas amenazas y de las posibilidades de enfrentarse a la globalización también puede ser analizada la situación en los otros departamentos de la región Este (Lavalleja, Rocha y Treinta y Tres), que —como será visto a grandes rasgos y en una primera aproximación— parecen no tener mucho en común con las características territoriales de Maldonado.

La caracterización del proceso de desarrollo en el departamento de Maldonado hace necesario detenerse en las especificidades del territorio, entender sus dinámicas, su estado en la realidad nacional y regional y su inserción internacional.

Complejizando la construcción del territorio

Pensar el territorio como una complejidad supone asumirlo como una construcción social que involucra las interacciones entre actores con intereses diferenciados. La complejidad pasa, entonces, por la heterogeneidad de realidades en la construcción del territorio, por la mirada que cada actor tiene de la realidad como algo sistémico a partir de su propia realidad, lo que implica que cada actor piense soluciones a los problemas territoriales de manera diferenciada y que no exista una única respuesta adecuada, y donde la mirada retrospectiva ayuda a la comprensión de la realidad (Costamagna y Larrea, 2017).

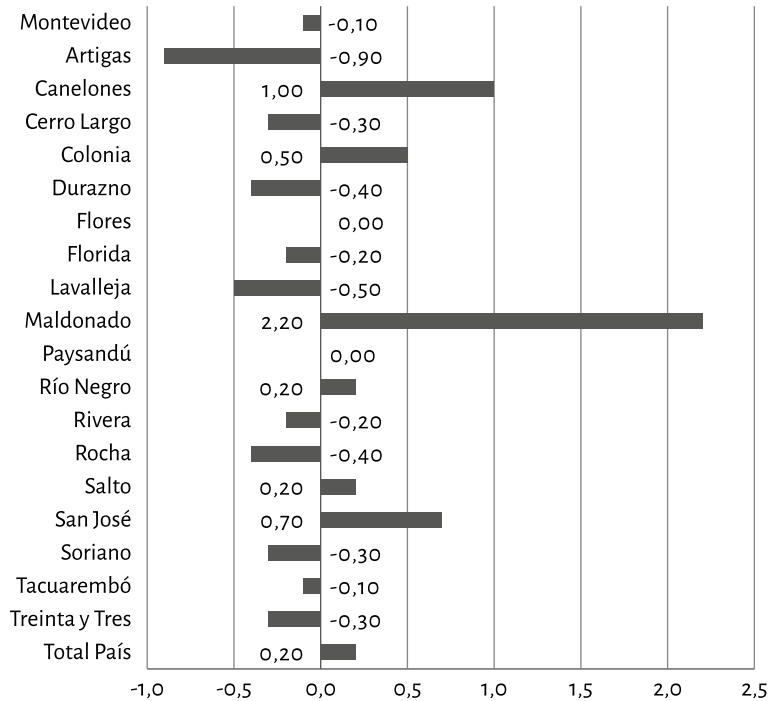
Históricamente, el departamento de Maldonado ha estado a la cabeza de los procesos de urbanización en el interior del país. La cercanía respecto a la ciudad capital, Montevideo, y la actividad turística ligada a la franja costera explicarían el pronto proceso de urbanización en Maldonado (con la ciudad de Maldonado y Punta del Este como puntos principales, pero no como las que han concentrado mayor porcentaje de población urbana). La contracara de este proceso ha sido la desruralización del departamento, en línea con la tendencia histórica de Uruguay durante gran parte del siglo xx (Martorelli, 1978).

Según datos del censo nacional de 2011, la población de Maldonado se ha incrementado en una tasa mayor que la del total del país desde el censo de 2004: el crecimiento de la población en este departamento fue del 2,2 % respecto al último censo, en tanto el crecimiento de la población a nivel nacional fue del 0,2 % (Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP], 2019). El flujo migratorio hacia el departamento explicaría este crecimiento. Para el año 2011 la tasa de migración interna en el departamento era del 9,6 %. Del mismo censo se desprende que la población rural de Maldonado representa el 3,1 % del total, lo que evidencia un alto grado de urbanización. Al realizar un análisis con perspectiva temporal, se observa que ya desde el año 1996 la población de Maldonado era fundamentalmente urbana, con una tasa de urbanización del 93,8 %, y llegó al 96,8 % en 2011.

Maldonado destaca por ser el único departamento de la región Este con una tasa positiva de crecimiento poblacional, en comparación con las tasas negativas de los otros tres departamentos que la integran. Esto podría estar indicando un flujo migratorio hacia Maldonado como centro dinámico de la región. Al analizarla se puede observar que la tasa de urbanización se ha ido incrementando en los restantes departamentos: en Treinta y Tres la tasa era del 85,6 % en 1996 y del 93,4 % en 2011; situación similar es la de Rocha, con una tasa del 88,6 % en 1996 y del 93,9 % en 2011 (OPP, 2019). En el caso de Lavalleja, la tasa de urbanización ha variado significativamente; sin embargo,

no alcanza el nivel de los departamentos de la región: con tasas del 82,6 % en 1996 y del 89,7 % en 2011 es el departamento de la región Este con la menor tasa de urbanización. En contrapartida, es el departamento con mayor tasa de población rural en la región, con el 10,3 % supera el valor del país, que es del 5,3 % (OPP, 2019).

Gráfico 1. Tasa de crecimiento poblacional intercensal 2004-2011 (Todos los departamentos [2011])



Fuente: Observatorio Territorio Uruguay (OPP, 2019)

También la tasa de inmigración internacional es importante en el departamento de Maldonado: del 2,9 %, según el censo de 2011, valor por encima de la tasa nacional, que es del 2,1 %. Maldonado es el primer departamento en recepción de extranjeros que llegan a vivir al país, seguido de Montevideo con el 2,7 % (OPP, 2019).

En cuanto a la distribución de la población por edades, el índice de envejecimiento de la población de Maldonado, según el censo de 2011, es de 69, valor por debajo del promedio nacional que es de 85,9. Maldonado es el departamento de la región Este con el menor índice de envejecimiento, lo cual podría estar asociado a su condición de receptor de migrantes jóvenes: son estos los

que migran a las ciudades en busca de mejores oportunidades de empleo, así como por motivos de estudio. Por otro lado, dentro del departamento la zona rural es la que presenta el mayor índice de envejecimiento cuando se comparan los datos por localidad. En las localidades rurales de Maldonado el índice de envejecimiento es de 91,5, frente a un índice de 66 en las localidades con población de 20 000 personas o más. A nivel nacional, estos valores son 93,1 y 89,9 respectivamente (OPP, 2019).

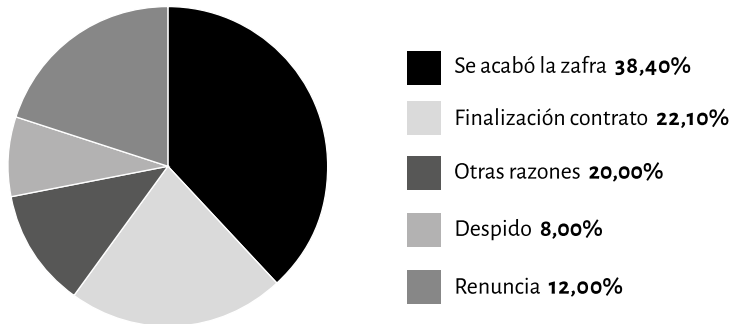
El alto grado de urbanización y la baja proporción de población rural guardan una estrecha relación con la dinámica económica del departamento, históricamente ligada al turismo costero. Maldonado es el segundo departamento de destino con el 80,5 % de los visitantes, después de Montevideo, a donde llegan el 82,8 % (Ministerio de Turismo [Mintur], 2018). A nivel regional, el desempeño turístico de Maldonado se aleja considerablemente de los demás departamentos: en el año 2017 Rocha recibió el 17,3 % de los visitantes, Treinta y Tres el 0,5 % y Lavalleja el 0,4 % (Mintur, 2018). Según datos del Mintur, en el año 2017 el turismo representó el 8,6 % del producto interno bruto (PIB), el valor más alto desde 2012. Generó 114 287 puestos de trabajo, lo que representa el 6,3 % del total de los puestos de la economía nacional. Para ese mismo año, Maldonado generó el 12,3 % de los puestos de trabajo en el sector turístico en relación con el total de puestos de la economía. El departamento de Maldonado se ubica en tercer lugar cuando se observa el PIB por contribución departamental (representa el 5,6 %, detrás de Canelones con el 10,6 % y de Montevideo con el 49,83 %), según datos del Observatorio Territorio Uruguay para 2017 (OPP, 2019).

Visto por sectores de actividad, en Maldonado el sector terciario explica el 69,6 % del valor agregado bruto (VAB) departamental, ubicándose por encima del valor nacional que es del 65,5 % (OPP, 2019). El sector secundario explica el 27,7 % del VAB departamental y el sector primario el 2,8 %.

El sector industrial del departamento se caracteriza por la presencia de pequeñas empresas y estas representan el 87,2 % de las industrias en el departamento. Los principales rubros son: elaboración de otros productos alimenticios (37,1 %), productos de madera y muebles (14,6 %), otras industrias manufactureras (14,6 %) y elaboración de productos lácteos (11,0 %) (Rodríguez Miranda y Beder, 2017).

En cuanto a los indicadores del mercado de trabajo, en el año 2017 la tasa de empleo era del 60,2 %, frente al 57,9 % del total nacional. Por otro lado, la tasa de desempleo para Maldonado se encontraba en ese año por debajo del valor nacional: 7,5 % y 7,9 % respectivamente (OPP, 2019). Por ser un turismo principalmente de sol y playa, la sazonalidad es una característica del empleo en el sector turístico en la región Este. Esta situación puede ser observada a través de los datos presentados por Ferrer (2017) en el gráfico 2 referentes al abandono del último empleo en Maldonado, correspondientes al año 2016.

Gráfico 2. Motivo de abandono del último empleo para Maldonado (2016)



Fuente: Ferrer (2017)

Si se compara Maldonado con Montevideo, el principal motivo por el que las personas abandonaron su trabajo fue la renuncia (36,5 %), seguido por el despido (16,8 %) y la finalización de la zafra (11,1 %), según datos para el año 2017 (Vezzaro, 2018).

Crecimiento no es desarrollo

Maldonado no escapa a la realidad de muchas localidades latinoamericanas donde el crecimiento de la población va provocando la expansión de la zona urbana de la ciudad por sobre las zonas rurales. En primer lugar, porque la tendencia migratoria campo-ciudad sigue vigente en la medida en que la ciudad concentra las oportunidades y, en segundo lugar, porque la ocupación se deslocaliza del centro de la ciudad en la medida en que las viviendas van siendo ocupadas o se hacen inaccesibles por su precio, lo que da como resultado la formación de asentamientos irregulares a la orilla de los cursos de agua, como es el caso de la laguna del Sauce.

El problema, entonces, aparece en un doble sentido. Primero, por la precariedad de la vivienda y el entorno, y lo que eso implica en términos de calidad de vida para los involucrados; y, segundo, aparece como un desafío en términos de ordenamiento del territorio. Para el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (mvotma, 2019), el ordenamiento territorial «es el conjunto de acciones transversales del Estado que tienen como cometido implementar una ocupación ordenada y un uso sostenible del territorio» cuyos principales desafíos implican mejorar la calidad de vida de la población al mismo tiempo que fomentar la integración social en el territorio y hacer un buen uso del suelo y de los recursos naturales y culturales.

En Maldonado, el resultado poblacional, en general, y el migratorio, en particular, puede ser leído a partir de las oportunidades que ofrece el turismo en ese departamento. La creciente urbanización y las características de los migrantes que llegan al departamento —fundamentalmente trabajadores— han tenido consecuencias en su configuración territorial. Se destaca la formación de barrios periféricos en condiciones de asentamiento, lo cual ha sido motivo de disputa territorial entre los habitantes de los asentamientos y las autoridades locales.

Las personas que residen en asentamientos en el departamento representan el 5,8 % de la población, según el censo de 2011, y es el departamento de la región Este con el mayor porcentaje y el que más ha empeorado (tabla 1).

Tabla 1. Personas (%) que residen en asentamientos irregulares (2004-2011)

Departamento	2004	2011
Lavalleja	1,1	0,9
Maldonado	3,4	5,8
Rocha	0,1	0,2
Treinta y Tres	1	1
Total del país	5,5	5

Fuente: Observatorio Territorio Uruguay (OPP, 2019)

Existen, entonces, motivaciones diferentes para llegar al departamento, intereses que impactan en la configuración socioespacial de forma diferenciada. Las motivaciones de los trabajadores son distintas de las de los inversores o dueños de inmuebles destinados al turismo y, en consecuencia, el uso y ocupación que hacen del suelo es diferente. Esta configuración territorial en el departamento da lugar a un problema que afecta la calidad de vida de las personas de forma directa: el acceso a la vivienda, que gravita en torno a las posibilidades de valorización que brinda el turismo y evidencia la complejidad en torno a los usos del territorio en el cual se enfrentan el derecho a la vivienda y la protección de la propiedad privada.

EL PROBLEMA DE LAS VIVIENDAS VACÍAS

Al igual que en muchas ciudades del mundo, en Maldonado el problema de la vivienda vacía coexiste con el problema de los asentamientos y la falta de vivienda digna. Se define la vivienda vacía como problema en la medida en que implica una tensión entre derechos individuales: por un lado, el derecho a la vivienda y, por otro lado, el derecho sobre la propiedad privada.

Según datos del censo de 2011, en el departamento de Maldonado existían aproximadamente 51 976 viviendas particulares vacías, lo que representa el 47 % de las viviendas particulares del departamento; es el departamento con mayor número de viviendas desocupadas. Si desagregamos por zona, 49 977 viviendas desocupadas se encuentran en las zonas urbanas. Solo en Punta del Este alcanzaban las 19 907, lo que podría estar asociado al hecho de ser un balneario fundamentalmente turístico con ocupación temporal muy alta. En la ciudad de Maldonado el número de viviendas particulares vacías era de 2733 en 2011 (OPP, 2019). Por otro lado, en el mismo año, 3293 viviendas se encontraban en asentamientos irregulares en el departamento (OPP, 2019) (tabla 2).

Tabla 2. Viviendas por condición de ocupación en el departamento de Maldonado (%)

Condición de ocupación	%
Ocupada por residentes presentes	51,7
Ocupada por residentes ausentes	1,3
Desocupada: de uso temporal	37,8
Desocupada: para alquilar o vender	4,3
Desocupada: en construcción o reparación	2
Desocupada: ruínosa, destruida o inhabitable	0,6
Desocupada: vacante	1,8
Desocupada: ignorado	0,4
Total	100

Fuente: Observatorio Territorio Uruguay (OPP, 2019)

Por otro lado, no todas las viviendas desocupadas son de la misma naturaleza. Si bien el porcentaje de viviendas desocupadas en el departamento es alto, no todas las viviendas están en el mercado para alquiler o venta (solo el 4,3 %). Resulta interesante prestar atención al porcentaje de viviendas desocupadas de uso temporal: estas son la mayoría de las viviendas desocupadas y son las segundas por tipo de ocupación, después de las ocupadas con residentes presentes. Situación similar se observa en Rocha, donde las viviendas desocupadas por uso temporal representan el 31,2 % (OPP, 2019).

Este escenario expresa una tensión por el uso del suelo entre los distintos actores y sus intereses y en él se visibiliza que crecimiento no es sinónimo de desarrollo.

ARRAIGO TERRITORIAL EN EL PLACER Y EN LA RAMBLA DE PUNTA DEL ESTE

Otra lectura sobre disputas por el uso del suelo puede encontrarse al analizar ciertas realidades del departamento muy distintas entre sí, pero muy expresivas de lo que son las múltiples racionalidades que los actores construyen en el territorio y en el departamento en torno al concepto de arraigo territorial. Estos son los casos del asentamiento El Placer y la rambla de Punta del Este, dos territorios con trayectoria y conformación distintas, pero con un factor común: ambos se encuentran incididos por el turismo y sus dinámicas. El crecimiento poblacional da visibilidad a un problema de ordenamiento territorial que se expresa en las tensiones inherentes a la construcción del territorio por parte de los diferentes actores y sus intereses.

El barrio El Placer es un asentamiento ubicado a orillas del arroyo Maldonado, cuyo origen se remonta cuarenta años atrás y en el cual vivían originariamente los pescadores artesanales de la zona. La localización estratégica del asentamiento ha sido de interés para la planificación y construcción de un complejo de recreación. Este proyecto se enmarca en el plan de la Intendencia de Maldonado (IDM, 2019) denominado Plan Local de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano: Eje Avenida Aparicio Saravia, el cual integra principalmente tres componentes: infraestructura orientada al turismo, eventos y educación; infraestructura orientada a la movilidad este-oeste, y valorización del paisaje, específicamente del humedal del arroyo Maldonado. Para el cumplimiento de este objetivo, la IDM se propone la demolición de las viviendas del asentamiento y el desalojo —con posterior realojo— de las familias.

Este proceso, iniciado en 2018, implicó un conflicto entre aquellos a favor del realojo y quienes estaban en contra. Ideas asociadas a un nivel de vida digno y de arraigo territorial, respectivamente, aparecen como los principales argumentos. Las disputas por el uso del suelo en el departamento se evidencian en este conflicto: la idea del lugar como el espacio geográfico de interacciones y resistencias encuentra en El Placer una expresión. El ordenamiento y —en esta ocasión— la planificación del territorio se rigen por las necesidades de la actividad económica en la cual el departamento se ha especializado. Esto genera la resistencia de aquellos sectores que quedan por fuera de la actividad y que ven en el desalojo del lugar un atentado contra su modo de vida.

Por otro lado, así como para muchos habitantes del lugar el arroyo es un recurso, para otros su permanencia está relacionada con el arraigo territorial en su sentido más literal: el arroyo es visto como un objeto con una carga simbólica y emocional, aun cuando las condiciones de vivienda no sean las más adecuadas. La ubicación territorial del asentamiento es un factor que incide en la opinión de los habitantes, debido a la proximidad estratégica de Punta del Este y La Barra, ambos polos turísticos. Del análisis se desprende que la resistencia al desplazamiento y posterior realojo está presente y convive con

la aceptación de otro sector de los habitantes, que argumentan la necesidad de lograr una mejor calidad de vida.

Este arraigo al territorio también puede verse en otras realidades, como en la rambla de Punta del Este. Sin embargo, mientras que la rambla de Punta del Este es un espacio público y puede ser entendido como activo histórico, en El Placer el arraigo reviste más un carácter de resistencia. La construcción del territorio es entonces diferenciada, desde espacios comunes, por un lado, y desde espacios marginados, por el otro. Ambos lugares pueden ser leídos en términos de territorio usado: sin presencia humana el arraigo territorial pierde sentido. La idea de desarrollo se hace visible para unos y para otros, marcando las diferentes necesidades y dando cuenta de la complejidad del desarrollo como proceso social.

Por último, esta construcción del territorio desde el espacio público y desde la resistencia puede ser leída a la luz de las posibilidades que señala Arocena (2001). En el caso de la rambla de Punta del Este se puede leer la globalización como oportunidad, mientras que en el caso del barrio El Placer la globalización intensifica el arraigo y la resistencia, que configuran una alternativa.

ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) EN EL DEPARTAMENTO

El índice de desarrollo humano para el departamento de Maldonado era de 0,822 para el año 2017. La evolución ha sido favorable en los últimos diez años si se lo compara con los demás departamentos de la región y con el nivel nacional. De 2008 a 2017 el índice pasó de 0,748 a 0,822, diferencia por encima de la evolución país que fue de 0,768 a 0,818 en el mismo período, alejándose de los valores de Treinta y Tres que fueron de 0,738 a 0,771 en el período de referencia (OPP, 2019).

En cuanto a los hogares en situación de pobreza —medido por el ingreso—, Maldonado acompaña la tendencia decreciente del promedio nacional y logra desde 2010 distanciarse, en más de la mitad, de este valor. Dentro de la región Este, Maldonado es el departamento con mejores tasas (1,7 %), y se distancia fuertemente de la tendencia nacional (5,2 %) y también de Treinta y Tres (6,1 %), el valor más alto en la región, según datos para el año 2017 (OPP, 2019). En la evolución de este indicador se puede leer la heterogeneidad socioeconómica y territorial de la región Este.

Al analizar la pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI), observamos que el 21,5 % de la población de Maldonado tiene, al menos, una NBI —valor superior al año anterior y el mayor desde 2014—, según datos para el año 2017 (tabla 3). Para los hogares, el 18,4 % presenta, al menos, una NBI, el valor más bajo desde 2014.

Tabla 3. Personas con, al menos, una NBI en la región Este de Uruguay (%)

Departamento	2014	2015	2016	2017
Lavalleja	19,1	21,9	26,2	24,6
Maldonado	19,9	20,8	19,5	21,5
Rocha	24,9	27,9	20,4	20,8
Treinta y Tres	34,4	30,8	35,5	28,4
Total	24,7	24	22,6	22,1

Fuente: Observatorio Social (Ministerio de Desarrollo Social [Mides], 2019)

Tabla 4. Hogares con, al menos, una nbi en la región Este de Uruguay (%)

Departamento	2014	2015	2016	2017
Lavalleja	17,5	21,5	22,5	23,8
Maldonado	19,3	19,1	20,5	18,4
Rocha	23,8	25,5	20,1	18,9
Treinta y Tres	33,5	28,3	24,6	31,9
Total del país	22,3	21,7	20,2	20,6

Fuente: Observatorio Social (Mides, 2019)

Respecto a la dimensión educativa, la evolución de la matrícula en educación primaria, así como en ciclo básico y bachillerato, sigue la tendencia nacional, así como la baja en las tasas de analfabetismo. A nivel terciario, la Udelar es la institución que concentra la mayor parte de los estudiantes universitarios. Para el año 2017 en Maldonado presentó 1.030 ingresos, seguida por el Centro Latinoamericano de Economía Humana (Claeh) con 82 ingresos, la Universidad Católica del Uruguay con 43 ingresos, el Instituto Universitario Francisco de Asís con 37 ingresos, y el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes con 10 ingresos ese año (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2019).

Por otro lado, y a la luz de los resultados para empleo y educación, se presentan los datos de los jóvenes de entre 14 y 24 años que no estudian ni trabajan (tabla 5). El último dato corresponde a 2017 y muestra que el valor para esta variable en Maldonado es del 16 %, apenas por debajo del valor del país, 16,5 % (OPP, 2019).

Tabla 5. Personas entre 14 y 24 años que no estudian ni trabajan en 2017 (%)

	Hombres	Mujeres	Total
Lavalleja	12	21,8	16,8
Maldonado	14,3	17,8	16
Rocha	18,7	21,7	20,2
Treinta y Tres	22,3	36,4	29,4
Total del país	14	19,4	16,6

Fuente: Observatorio Territorio Uruguay (OPP, 2019)

De los datos se desprende que la proporción de mujeres en ese tramo etario que no estudian ni trabajan es mayor que la de hombres, lo que refleja situaciones propias de la discriminación de género, las cuales recaen principalmente sobre las mujeres que no son remuneradas. Es importante mirar estos resultados en función de proyecciones futuras y, específicamente, de desarrollo humano: se trata de la franja etaria con más posibilidades de desarrollo profesional, con todo lo que ello implica en términos de calidad de vida presente, pero también futura. Un canal de transmisión intergeneracional de la pobreza es el no acceso a la educación.

Consideraciones finales

En términos de desarrollo, Maldonado presenta indicadores que dan cuenta de una realidad socioeconómica más favorable que la media nacional. La especialización turística del departamento y el hecho de que esta actividad explique una parte importante del PIB han ocasionado que, históricamente, este departamento esté por encima de los valores nacionales en muchos indicadores relacionados con la calidad de vida. Por otro lado, esta situación particular del departamento esconde sombras, derivadas en gran parte de la dinámica que genera la zafralidad del empleo ligada a la actividad turística. El crecimiento poblacional —y en particular el flujo migratorio que llega al departamento— impacta de manera diferenciada en el uso del territorio: los asentamientos irregulares por un lado y la construcción de complejos residenciales y de servicios para clase media-alta por otro lado.

Respecto a la región Este como región en la que está inserta Maldonado, allí conviven realidades muy distintas. Maldonado y Treinta y Tres tienen diferencias muy significativas cuando se miran los indicadores. En la región Este Maldonado parece ser un enclave territorial: receptor de población de la región y con una inserción internacional más fuerte que el de

la región en su conjunto. Esto constituye un elemento para pensar la regionalización y su objetivo: si territorialmente se trata de departamentos contiguos ubicados en la zona Este del país, la dotación de factores y la realidad que eso genera son muy distintas, por lo que, cuando se piensa en términos de desarrollo y de políticas públicas para su promoción, deben considerarse estas realidades.

Los datos recolectados para Maldonado muestran que es el departamento con uno de los mejores niveles de desarrollo del país. Los problemas como la zafra y los resultados en cuanto al acceso a la vivienda digna deben ser superados, si se piensa en clave de desarrollo como proceso necesariamente multidimensional. Si bien la actividad turística y el acceso a la vivienda no son ideas antagónicas, la realidad muestra una tensión entre los actores involucrados, sus intereses y sus necesidades.

Es de esperarse que las políticas públicas regionales para la superación de los problemas socioeconómicos y ambientales que afectan de manera más fuerte a los otros departamentos de la región Este consideren las brechas regionales, sin perjuicio de considerar los niveles nacionales. El acceso al sistema educativo, en general, y el acceso a la universidad, en particular, como requisito para el desarrollo de las sociedades es una cuestión de oportunidades, y en ese sentido deberían orientarse las políticas, no solo en la región Este, sino en todo el territorio nacional.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, J. (2001). Globalización, integración y desarrollo local: apuntes para la elaboración de un marco conceptual. En O. Madoery y A. Vázquez Barquero (Eds.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local* (pp. 581-590). Recuperado de <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/arocena.pdf>
- BARREIRO, F. (2000). Desarrollo desde el territorio: a propósito del desarrollo local [Archivo PDF]. Recuperado de <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Barreiro.pdf>
- CASANOVA, F. (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación: abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor. Recuperado de https://www.oei.es/historico/etp/desarrollo_local_casannova.pdf
- COSTAMAGNA, P. y LARREA, M. (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial: una aproximación desde la construcción social*. Bilbao: Instituto Vasco de Competitividad. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/orkestra/orkestra57.pdf>
- FERRER, M. (2017). Principales indicadores del mercado de trabajo del departamento de Maldonado 2016 [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.>

- gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/sites/ministerio-trabajo-seguridad-social/files/2019-07/MALDONADO%202016.pdf
- INTENDENCIA DE MALDONADO. (2019). [Página web]. Recuperado de http://sit.mvotma.gub.uy/docs/instrumentos/5114%5Coo_PLAN%20LOCAL%20EJE%20APARICIO%20SARAVIA.pdf
- MARTORELLI, H. (1978). *Urbanización y desruralización en el Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2019). [Página web]. Recuperado de <http://observatoriosocial.mides.gub.uy/portal/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2019). Anuario estadístico de educación 2017 [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2017>
- MINISTERIO DE TURISMO. (2018). Anuario 2018: estadísticas de turismo. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-turismo/sites/ministerio-turismo/files/documentos/publicaciones/ANUARIO2018.pdf>
- MINISTERIO DE VIVIENDA, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente. (2019). [Página web]. Recuperado de <http://www.mvotma.gub.uy/que-es-el-ordenamiento-territorial>
- OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO. (2019). [Página web]. Recuperado de <https://otu.opp.gub.uy/>
- RODRÍGUEZ MIRANDA, A. y BEDER, F. (2017). Caracterización industrial regional del Uruguay [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.iecon.ccee.edu.uy/download.php?len=es&id=562&nbre=DT-06-2017.pdf&ti=application/pdf&tc=Publicaciones>
- SANTOS, M. (2005). O retorno do territorio. *Observatorio Social de América Latina*, 6 (16), 251-261. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110312110406/32Santo.pdf>
- SEN, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- STIGLITZ, J. (2013). *El precio de la desigualdad*. Buenos Aires: Taurus.
- URUGUAY. (1967). Constitución de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- VEZZARO, C. (2018). Indicadores de empleo departamento de Montevideo 2017. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/sites/ministerio-trabajo-seguridad-social/files/2019-07/Montevideo%202017.pdf>
- YAGÜE, J. L. y Díaz-Puente, J. M. (2008). Tres siglos de planificación regional en Uruguay: lecciones de experiencia para afrontar los retos de desarrollo en el siglo XXI. *Estudios Geográficos*, 69 (264), 247-280. Recuperado de <https://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Tres%20siglos%20de%20planificaci%c3%b3n%20regional.pdf>

Un activismo académico en constante transformación

Lucía Álvarez Medina, Maia Calvo Núñez, Diego Puntigliano, Fernanda Ramos Monza, Diego Sempol¹

Resumen

Este artículo constituye una invitación a la reflexión sobre nuestro posicionamiento y nuestra práctica como grupo. Dando cuenta de una breve reseña que nos presenta en tanto colectivo, coloca el foco de atención en la producción de un *activismo académico*, que hemos desarrollado como categoría teórico-política y como práctica necesaria para la transformación social. Reconocemos un escenario en tensión, donde las prácticas de investigación y reflexión se han presentado contrapuestas a las de acción y activismo. Es así que se historizan algunas de las propuestas que en ese contexto hemos llevado a cabo, destacando el enfoque interseccional como herramienta que nos permite generar formas comprometidas de habitar tensiones y producir nuevos sentidos.

Palabras clave: teoría cuir, activismo académico, interseccionalidad

Área Académica Queer

El Espacio de Formación Integral (EFI) conformado por el Área Académica Queer (AAQ) constituyó el primer paso en la institucionalización, dentro de la Universidad de la República (Udelar), de un ámbito de debate académico y de

¹ EFI Política, Género y Diversidad Sexual, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

acción política, cuya meta es una agenda que reúna el análisis de la desigualdad con orientación sexual, identidad de género, etnia-raza y clase social.

Cuando empezamos a introducir los estudios *queer*² y la perspectiva interseccional en la Udelar, existía gran desconocimiento sobre esta forma de análisis (en particular respecto a lo *queer*), así como una lectura que auguraba con preocupación que el desarrollo de perspectivas posestructuralistas, propias de la tercera ola feminista, contribuirían a generar un acercamiento político diluyente, una suerte de antifeminismo, que quitaría una vez más a la mujer del centro de la acción política y de la política pública. También hubo posiciones que tipificaron esta perspectiva como una forma de radicalidad culturalista o como una posición antidentitaria que, a la larga o a la corta, se volvería una pose *chic-pop*, despolitizada y superficial, más bien propia de las nuevas formas de fetichización y mercantilización de las diferencias sociales en el capitalismo tardío.

Si bien estas críticas pueden ser válidas para caracterizar algunos casos latinoamericanos en particular —en los que ha primado una reproducción acrítica y colonizada de la perspectiva *queer*—, en nuestro caso la doble inserción política/activista y académica de la mayoría de lxs integrantes que conformaron al inicio el AAQ nos obligó a realizar una canibalización de la teoría (utilizarla adaptándola a los desafíos del contexto en el que estamos actuando), así como a una lectura heterodoxa que puso en diálogo preguntas y desafíos locales y textos analíticos de circulación transnacional. De esta forma fue que comenzamos a generar un pensamiento-acción capaz de poner en diálogo las lecturas poscoloniales/decoloniales con los transfeminismos y los estudios *queer*, desde una postura contextuada que pudiera discutir con el pensamiento rígido y parcializado de lo identitario que predomina en nuestra realidad. Una reapropiación de lo *queer*, ya no como un concepto importado, sino como una posición local, teórico-política, *cuir*³, que permitiera una actitud crítica desde la cual pensar los mecanismos de normalización y exclusión social. Una reapropiación de lo *queer*, de lo raro, lo que no conforma, que cuestionara los esencialismos como formas de cristalización discursiva que tienden a abyectar toda forma de disidencia. El resultado final, siempre abierto y contingente, ha sido una forma de producir conocimiento en tensión, tanto con ese circuito global de circulación y producción como con una urgencia política y social de luchar contra la desigualdad aquí y ahora. De esta forma, la producción de conocimiento en nuestro EFI se puede inscribir como un momento, dentro de una suerte de *continuum*, en el que la acción, el diálogo y la incidencia en el mundo social son parte de la escena.

Frente al paradigma positivista, hegemónico aún por estas tierras, el EFI prefirió navegar en otras aguas teóricas, mucho más cercanas a un cruce en-

2 El término significa «raro», «marica». Los estudios *queer* surgen en los años ochenta en Estados Unidos y abordan los regímenes heteronormativos, los problemas de la identidad y la disidencia sexo-genérica, con una fuerte crítica a las posturas esencialistas.

3 Reapropiación del término *queer* desde el contexto latinoamericano.

tre miradas que hacen eje en la comprensión, la crítica y la transformación social. Fue durante este proceso que el AAQ forjó una categoría nativa, la de *activismo académico*, a efectos de nominar la experiencia de trabajar de forma simultánea en ambas esferas (la academia y la militancia en el movimiento social), de forma productiva y analíticamente rica. Esferas que en la vida académica son vistas como antagónicas y muchas veces como incompatibles. Costaba explicar al movimiento social nuestra inserción e intereses académicos; resultaba difícil para la academia tomar en serio nuestras reflexiones o líneas de investigación. Esta experiencia, y las percepciones embrionarias que se abrieron, nos generaron nuevas preguntas y desafíos. Comenzamos, en este sentido, a nombrar y ponerle pie a una práctica que no creemos sea original, que visualizamos por momentos presente en espacios de la academia y el movimiento social uruguayo, pero que no se problematizaba como tal. De este modo, el AAQ marca la imposibilidad o artificialidad de una separación del activismo y de la academia. Reconoce, al mismo tiempo, el carácter político de la producción académica, sus efectos de verdad e implicancias en la producción subjetiva, así como la importancia de los saberes y los efectos del activismo en sus posibilidades de transformación social.

Durante este proceso, el primer impacto fue perder algunas certidumbres, para abrazar de lleno la complejidad social y las formas en que se intersectan en ella el género, la sexualidad y la clase social. El segundo cambio involucró más que nada dimensiones epistémicas. Comenzamos a relacionarnos con nuestros “objetos” de estudio, reconociendo su agencia y su condición de sujetos, construyendo una circularidad de ideas y reflexiones críticas en las que éramos observadorxs observadxs e interpelladxs en nuestras fuentes de privilegio y nuestro poder de enunciación.

En un momento, la crítica y la emancipación se volvieron el foco de nuestro trabajo; la meta era generar contribuciones significativas que permitieran la reflexión desestabilizadora, el pasaje a la acción de las personas y la ruptura de las formas de desigualdad consagradas a lo largo de la historia. Esta idea de generar en diálogo con los otrxs también estuvo ligada a una crítica temprana al extractivismo académico, al saqueo de saberes, trayectorias y palabras de personas construidas como subalternas, de sus cuerpos disidentes, sin que mediara nada en esas formas de extrañamiento ni hubiera espacio para el intercambio y los aportes.

Este corrimiento y crítica a los lugares de producción de saberes nos permitió desarrollar formas de colaboración con la transformación de las condiciones contextuales y en el desarrollo de la propia agencia, sin la que es imposible pensar cualquier transformación social. Nuestrx involucramiento como investigadorxs fue cada vez mayor. Sin perder nuestra especificidad ni nuestras fortalezas, comenzamos un marcado proceso de incidencia política dentro del sistema político y el movimiento social.

El rol de investigadorxs se intersectó con una pluralidad de devenires identitarios. En diferentes momentos, varixs integrantxs formaron parte de

coordinadoras de diferente tipo y color: de la Marcha por la Diversidad, de Feminismos, del por el «No a la baja», de la Campaña Nacional a favor de la Ley Integral para Personas Trans. A su vez nos posicionamos explícitamente en contra de la campaña «Vivir sin miedo», proyecto que buscó militarizar los problemas de seguridad en Uruguay mediante el mecanismo de plebiscito constitucional. Una agenda punitivista que invisibiliza los problemas de seguridad en la intimidad y que propone el desarrollo de dispositivos de control social, que históricamente han capturado a la disidencia sexual y a los grupos ubicados en la subalternidad por su condición de clase o etnia-raza.

En este viaje, nos vimos construyendo diálogos intersubjetivos, apelando a la teoría una y otra vez para responder a los desafíos de la acción política, realizando y conformando espacios de formación sobre temas y problemas de gran contemporaneidad, contribuyendo a definir marcos interpretativos y procesos discursivos de buena parte de las luchas que la nueva agenda de derechos ha llevado adelante en la última década. En ese sentido, es necesario recordar que una de las primeras acciones de extensión del AAQ fue realizar un curso sobre teoría feminista y cuir en el Ateneo Popular, sede del Sindicato de la Aguja. Cada sábado en la tarde, durante ocho meses seguidos, nos reunimos entre 70 y 80 personas de diferentes lugares y trayectorias (de la militancia social, del estudiantado universitario de distintos servicios, del sindicalismo, de la comunicación, etcétera) a discutir teoría y a pensar la realidad local.

Luego creamos un espacio de diálogo dentro de la universidad. Arrancaron así los seminarios académicos, multitudinarios hasta la actualidad en su capacidad de convocatoria, que generaron otro espacio de encuentro entre la academia y el movimiento social: un ritual de intercambio, de circulación de críticas y saberes, un espacio para construir nuevas alianzas y líneas de trabajo conjunto. A diferencia de otros contextos en los que la academia mira con desdén al movimiento social o, lo que aún es peor, con cierto paternalismo positivista, aquí se generó una sinergia de diálogos y encuentros productivos para pensar agendas académicas, preguntas de investigación y producción de teoría, y recomendaciones en política pública en todos los frentes de expansión de la actual agenda.

Desde un comienzo, los seminarios han posibilitado la articulación con otros saberes y actores que enriquecen ampliamente la discusión política. El cruce de distintos discursos ha ampliado nuestros intereses ético-políticos, habilitando ciertos corrimientos epistémicos para repensar las formas de producción de verdad, así como la necesidad constante de replantearnos el sujeto político. Ejemplo de esto ha sido la inclusión en el undécimo seminario del AAQ del tema que convoca a algunxs de sus integrantxs: el antiespecismo. Historizar el especismo posibilita correr al animal no humano de una naturalización feroz que lo ubica en el margen de toda vida vivible y que lo posiciona como ser no sintiente. Como explica Derrida (2008), la nominación

del animal⁴ como nombre que despoja de humanidad, y por tanto de derecho a la vida, será un acto de violencia en sí mismo. Visibilizar los actos de habla, ilocucionarios y perlocucionarios, en su poder de cosificación de las vidas no humanas implica repensar el capitalismo como régimen mercantilizador de la vida. La apropiación, la explotación, el encierro y las técnicas de tortura sistemática se volverán características, aunque no restrictivas, de lo animal. El animal sufrirá, a partir de la emergencia del capitalismo, las formas más atroces del régimen tanatopolítico y biopolítico. Esto es de fundamental relevancia, ya que no se tratará únicamente de dar muerte, sino de hacer vivir a fin de extraer del animal hasta el último aliento de su existencia. Hemos comenzado a abordar dicho tema, desde un pensamiento-acción que tiende a problematizar la naturalización de prácticas de dominación, y de expropiación de vidas, de animales humanos y no humanos. El capitalismo salvaje nos obliga a replantearnos cuáles son las condiciones de posibilidad que hacen que algunas vidas sean posibles de ser vividas (en el sentido de la habitabilidad) y otras no (Butler, 2005).

Por lo tanto, el AAQ configura un espacio de disputa, en el que se logra articular teoría y práctica en la continua tensión entre el diálogo interdisciplinario y el diálogo con los diversos colectivos, con lxs alumnxs del EFI y con el momento sociopolítico.

Con el tiempo y con la consolidación del EFI, que nos permitió integrar un curso optativo en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), la extensión encauzó todos estos antecedentes y les dio un nuevo impulso y una mayor claridad.

Los pies en el agua

Durante los primeros dos años, la experiencia que desarrollamos dentro de este espacio estuvo centrada en la articulación con distintos sindicatos. En el entendido de que la homolebotransfobia afecta de manera directa las trayectorias laborales, creímos que era central visibilizar esas formas de opresión para continuar en la consolidación de una lectura capaz de integrar las reivindicaciones de la clase trabajadora con temas de sexualidad.

La propuesta concreta del EFI se enmarca en la realización de talleres de sensibilización sobre género, diversidad sexual y políticas públicas, por lo que problematizar esa integración posibilitó contextualizar discusiones fundamentales. La identificación de opresiones estructurales permitió poner en foco la importancia de las políticas afirmativas como elementos centrales para el ejercicio de derechos. En el proceso, también cuestionamos la instalación de la *meritocracia* como vara de medición legítima y afianzamos la ne-

4 A partir de la nominación de lo animal, lo humano quedará escindido para siempre de su animalidad.

cesidad de pensar las trayectorias vitales (dentro de las que se incluyen las educativas y laborales) desde una perspectiva atenta a las opresiones y a los privilegios.

La implementación de talleres de sensibilización busca generar espacios reflexivos que posibiliten experiencias significativas en las cuales visibilizar la performatividad del lenguaje, problematizar la heteronormatividad, situar al sexo como una inscripción significativa propia de un momento sociohistórico determinado con el fin de extender la habitabilidad, tomando el concepto de Butler, hacia otras formas de existencia. Nuestras prácticas apuestan a generar procesos de deconstrucción que apuntan a visibilizar el carácter histórico-político de ciertos ideales normativos que oprimen, estigmatizan y violentan formas de vida disidentes. La visibilización del carácter construido de lo «natural», la norma como producción de lo patológico, así como lo performativo⁵ y prostético del género se hacen imprescindibles para repensar nuevas formas de habitar nuestro espacio político.

El trabajo con los sindicatos fue muy enriquecedor para este espacio. Los encuentros producidos nos permitieron intercambiar con actores ávidos de discutir y problematizar sus prácticas. No obstante, las instancias que se lograron concretar fueron menos de las que hubiéramos deseado. Al estar poco instalado el tema en la agenda de los sindicatos, parte del trabajo se centró en abordar la demanda y en algunos casos no se pudo coordinar la propuesta. De todas formas, las devoluciones de los talleres de sensibilización fueron muy positivas y se pudo observar el inicio de un proceso de apertura a estos temas, que creemos ha tenido un efecto multiplicador dentro de estas organizaciones sociales.

En procura de que los procesos de construcción de la demanda no obturaran las posibilidades de articulación, en la tercera edición del EFI resolvimos realizar la propuesta de talleres de sensibilización a nuevxs actorxs. De esta forma, sin descartar la respuesta a solicitudes de sindicatos, trabajamos con centros de estudiantes universitarix y terciarix, para ejecutar la propuesta en diferentes servicios.

Para nuestra sorpresa, tomamos nota de que existe muy poca incorporación de temas de género y diversidad sexual en los planes de estudio universitarios y terciarios, por lo que la propuesta fue valorada como muy positiva por parte de estxs actorxs. Partió de la consideración de que la ausencia de esta perspectiva en la formación afecta, en forma directa, el vínculo que se establece con la población objetivo de distintos servicios, y por lo tanto limita su acceso a ejercicios de derechos. A su vez, entendimos que buenas prácticas, sensibilizadas y comprometidas con el tema, podían generar un efecto

5 Para una aproximación detallada al tema, consultar: Haraway, D. (2015). *El patriarcado del osito Teddy: Taxidermia en el Jardín del Edén*. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones Argentina. En este libro, Donna Haraway realiza un recorrido en el que desnuda las formas de producción de lo natural, dejando expuesto su carácter de artificio ficcional.

multiplicador, en especial en un futuro ejercicio profesional de estxs actorxs. Por esta razón, priorizamos la realización de los talleres en aquellos centros educativos vinculados al área social, educativa y de la salud.

Asimismo, la propuesta fue llevada al departamento de Colonia, en donde se había articulado con la entonces llamada Coordinadora de la Diversidad de Colonia (en la actualidad, Colonia Diversa). Este trabajo en conjunto, por fuera de las fronteras departamentales, se ha sostenido y reforzado en las siguientes ediciones del EFI. En el intercambio, no solo nos hemos enriquecido los colectivos, sino que hemos apoyado el fortalecimiento de la agenda local. Parte de nuestra reflexión crítica incluyó siempre la necesidad de romper con la centralidad de la capital y con el desarrollo de estrategias de intervención y trabajo académico que se pusieran en diálogo con procesos del resto del país.

Las múltiples articulaciones que se fueron produciendo en los primeros tres años de existencia del EFI permitieron un diálogo con nuevxs actorxs. Al intercambio con el movimiento social se sumó el trabajo en conjunto con proyectos puntuales que solicitaban la ejecución de nuestra propuesta para pensar en conjunto situaciones con las que habitualmente se enfrentaban. La propuesta de talleres de sensibilización encontró en estxs actorxs la posibilidad de pensar la discriminación y la homolesbotransfobia en términos concretos y de elaborar herramientas acordes a las propias condiciones.

Por esta razón, la cuarta edición buscó recuperar la demanda desde distintos lugares. Profundizamos el vínculo con colectivos de Colonia, con colectivos de Montevideo, así como con instituciones educativas y de la salud. La articulación con centros de salud permitió cuestionar lo normal y lo patológico desde una mirada de la despatologización. Michel Foucault (1991) nos ha mostrado las condiciones de posibilidad que llevaron a patologizar la locura, ha señalado su historicidad, así como las diferentes caras que esta ha adoptado a lo largo del tiempo. Es por esto que brindar un taller de sensibilización, en una institución psiquiátrica donde las identidades LGTBQ+ han sido, y continúan siendo, patologizadas como enfermedades mentales, nos parece un gesto político ineludible. Cuestionar lo normal y lo patológico implica una apuesta política para devolver la voz a los acallados. Los procesos diagnósticos, así como la manicomialización, en sus diferentes caras y formas, implican un proceso de cooptación del decir del sujeto por su diagnosis.

Vivo diariamente con las consecuencias de la definición médica de mi identidad como un trastorno emocional. A través del filtro de esta patologización oficial, los sonidos que salen de mi boca pueden ser rechazados, en forma sumaria, como los desvaríos de una mente enferma (Stryker, 2005, p. 207).

Por estos motivos, entendemos la necesidad de la apertura de la universidad para la articulación con otros actores en general y en particular en

nuestro campo de interés y activismo, en el que se ponen en juego cuerpos, trayectorias, deseos.

En el transcurso de la segunda, tercera y cuarta edición del EFI comenzamos a vincularnos con otros espacios reflexivos como fueron las Jornadas de Debate Feminista y el primer Encuentro de Mujeres del Uruguay (EMU), ambos organizados por distintos colectivos feministas del movimiento social. En dichas instancias propusimos un espacio de trabajo donde poder repensar y deconstruir identidades. Nuestro interés iba dirigido a ampliar el sujeto político del feminismo, entendiendo que responde a una producción discursiva de un momento sociohistórico determinado. Apuntamos a desnaturalizar las categorías identitarias a fin de reconocer y propiciar la habitabilidad de identidades disidentes.

Las distintas instancias continuaron construyendo, en la práctica, nuestro abordaje de activismo académico. En el intercambio, se pusieron en debate y tensión categorías que son parte constitutiva del movimiento social, así como estrategias vinculadas a ellas. Nos planteamos el desafío de articular en esos espacios distintas miradas dentro de los feminismos que habilitaron acercamientos y distancias. Entendimos que la potencialidad de estas instancias estaba en el intercambio y posibilidad de habitar los entremedios contextualizados que habilitan las distintas posiciones.

Como ya fue dicho, con el objetivo de integrar y hacer dialogar saberes, tanto desde la academia como desde el movimiento social, desde el AAQ venimos integrando distintos espacios de activismo social.

De esta forma, participamos de la Coordinadora de la Marcha por la Diversidad durante el 2015 y el 2016, de la Coordinadora de Feminismos durante el 2016 y de la Campaña Nacional por la Ley Integral para Personas Trans durante el 2018.

Estos espacios han significado tanto enriquecimientos como tensiones, y asumieron el desafío de transitar un pensamiento-acción que por momentos parece encontrarse en bordes que resisten la dicotomía entre los movimientos sociales y la academia. Entre estos desafíos acompañamos los procesos para que algunos de estos espacios sean realmente diversos en su integración, en apoyo a la búsqueda de protagonismo de aquellas identidades que históricamente han sido relegadas de ellos. Otro desafío fue el desarrollo de una práctica política horizontal, crítica, que pudiera trascender los emergentes, en busca de una construcción colectiva y en acción conjunta. Esto implica un gran desafío ante prácticas políticas históricas, arraigadas en el contexto uruguayo, que tienen fuertes bases en construcciones heteronormadas y patriarcales.

Este diálogo sostenido con actores sociales, y el trabajo militante desarrollado en los puntos calientes de la agenda política local, nos llevó a enfrentar niveles complejos de desigualdad, a detectar cómo en ocasiones el discurso emancipador también puede ser cómplice de la opresión, así como

formas de acción colectiva fuertemente identitarias y otras que buscan transversalizar agendas y construir *nosotrxs* contingentes. Todos estos factores nos interpelaron en nuestra práctica y en el ámbito teórico. Asunto que nos llevó a intentar construir nuestra acción/reflexión en diálogo con la perspectiva interseccional.

La interseccionalidad como brújula

Es claro que, como señala Foucault (1991), desde el siglo XIX, la sexualidad se volvió un lugar de control y vigilancia sobre los sujetos y una mercancía más en circulación dentro del sistema capitalista contemporáneo. Los trabajos académicos en los últimos cincuenta años han buscado, muchas veces, analizar cómo las diferentes matrices de poder generan formas de sexualidad y desigualdad concretas. A estas visiones más estándares se sumaron, con el tiempo, intentos de complejización que buscaron poner en diálogo la sexualidad con otras dimensiones sociales que generan nuevas barreras y problemas de desigualdad.

En los estudios clásicos de la interseccionalidad, parte de la discusión gira en torno al lugar privilegiado —o no— de la sexualidad respecto al género, a la etnia-raza o a la clase social. Como se cuestiona Platero (2012): ¿qué aporta la interseccionalidad a la comprensión de la sexualidad o en qué medida renueva la reflexión sobre las formas en que el poder construye lugares de privilegio o alienta nuevos puntos de resistencia? ¿Qué beneficios introduce abandonar las perspectivas monocausales de la discriminación para asumir un acercamiento más integral y complejo? Poner en diálogo la sexualidad no heteroconforme con dimensiones como clase social, discapacidad, colonialismo o etnia-raza, ¿qué tanto contribuye a avanzar en la crítica sobre las formas de dominación y qué tanto a diluir formas particularizadas de desigualdad?

De una forma u otra, el trabajo en el territorio volvió pertinentes estas y muchas preguntas más, y nos obligó a realizar una genealogía profunda de lo interseccional y su utilidad política y académica en nuestras tierras. En síntesis, la perspectiva nació de la mano del feminismo estadounidense de la segunda ola, el que introdujo en los setenta y en los ochenta una fuerte reflexión crítica sobre la ceguera persistente dentro de este movimiento sobre la discriminación por etnia-raza, clase y sexualidad. En lo fundamental, este proceso se desarrolló de la mano de pensadoras afroamericanas y chicanas como Angela Davis (1981), Combahee River Collective (1977/2002), bell hooks (1984/2004) y Audre Lorde (1979/2002), quienes introdujeron el problema de las posibles relaciones entre género, etnia-raza y clase social. De forma oficial, el término *interseccional* vio la luz en 1989 de la mano de Kimberlé Crenshaw. Con el tiempo, su uso creció de manera exponencial y viajó por diferentes contextos políticos y disciplinas académicas. Crenshaw (1989) analizó la

interseccionalidad estructural en la vida de las personas y los grupos sociales, subrayando cómo las mujeres afroamericanas se ven afectadas a menudo en lo laboral o cuando son víctimas de violencia por un *pool* de desigualdades que vinculan lo étnico-racial, la clase social y el género, todos problemas sociales que confirman que estas dimensiones estructurales no son independientes, sino que, por el contrario, interactúan en forma compleja. El otro gran aporte de la autora fue subrayar cómo las estrategias políticas que se enfocaban en alguna de estas desigualdades terminaban marginando o relegando en su agenda soluciones para las vulneraciones que generaba su intersección. Su perspectiva fue así una crítica a las políticas de los movimientos sociales feministas y antirracistas que centraban sus luchas en una única categoría, invisibilizando la heterogeneidad interna y las diferentes formas que tenía y tiene la desigualdad. Advirtió que esta forma de pensar y llevar adelante la lucha política podía terminar generando que el movimiento feminista reforzara el racismo y que el movimiento antirracista acabara reforzando la subordinación por razón de género. Toda esta batería de críticas fue muy útil para pensar en forma crítica la ley de violencia de género y la ley integral para personas trans, así como para analizar la instrumentación de políticas públicas focalizadas en la diversidad sexual.

La perspectiva interseccional busca superar los enfoques sumativos, tan frecuentes en las normas y en el ámbito jurídico, que abonan la idea de que existe discriminación doble o múltiple, en la que se presupone que la vivencia de desigualdad de un individuo puede ser explicada como la suma de una serie de experiencias de discriminación independientes y definidas por categorías específicas. La interseccionalidad propone pensar que las categorías analíticas están sometidas a una economía política en la interacción social, en la que se mixturán y fusionan en los cuerpos de los individuos que atraviesan, y generan formas nuevas de discriminación, en las que esas categorías son casi indisociables analíticamente. A su vez, esta perspectiva permite romper con la tendencia a homogeneizar a las personas al rotularlas en forma excluyente a partir de una categoría social específica, en el intento de ubicar el foco de análisis en cómo la discriminación se materializa para los diferentes individuos dentro de un grupo, y no solo en tanto colectivos unificados. Esta visión involucra una crítica a las concepciones reducidas de la identidad grupal por parte de las diferentes estrategias políticas, pero no busca anular las categorías en sí mismas, sino solamente complejizarlas, en la medida en que, para Crenshaw (1989), las identidades son también un lugar de resistencia y empoderamiento. Dicha complejización pretende contribuir a visualizar las formas y estrategias en las que el poder y las normas sociales trabajan, denunciando los efectos no buscados que generan muchas veces el activismo y la construcción de políticas públicas orientadas a combatir la desigualdad social. Además, este enfoque permite afinar la escucha y traer al centro del análisis a los sujetos que se ubican en los márgenes de la reflexión y en la

construcción de un problema social, así como rescatar sus estrategias de sobrevivencia y los aportes significativos de su mirada singular. En definitiva, alienta a la reflexión sobre qué exclusiones puede terminar generando el término *mujer* o *gay* en una política pública que busca la igualdad, para habilitar así la crítica de las dimensiones opresivas que pueden agazaparse en todo discurso emancipatorio.

Otra autora clave en la conceptualización de esta mirada sobre la desigualdad fue Patricia Hill Collins (2009), quien buscó conceptualizar los diferentes ejes de opresión como parte de una matriz en función de la cual las personas se constituyen, ocupando cambiantes y diferentes posiciones de poder. Visión que permite pensar que las personas y grupos pueden situarse, al mismo tiempo o en distintos momentos de su vida, en el lugar de opresores y oprimidos, lo que constituye un excelente antídoto teórico para evitar las narraciones excesivamente victimizadas. Según Collins, esta matriz se organiza en cuatro áreas diferentes: en las instituciones, en las formas de vigilancia y la burocracia, en la cultura y la ideología y, por último, en los vínculos interpersonales. Y si bien la matriz permite detectar los patrones comunes en los que funciona la dominación, la forma en que esta se organiza varía en función del momento histórico y de los contextos.

Para Collins, la eficacia de la resistencia pasa por lograr articular una respuesta en la multiplicidad de niveles implicados en la opresión, lo que exige, entre otras cosas, conformar coaliciones y promover el diálogo transversal.

Todo este bagaje teórico nos permitió trabajar en el territorio, en busca de construir sistemas de equivalencia que facilitaran el desarrollo de coaliciones a nivel del movimiento social, estrategia que fortalecía su capacidad movilizadora, impactaba en la opinión pública y llegaba al sistema político.

Partir de este piso nos permitió instalar —cada vez que fue productivo— una crítica al creciente giro identitario que estamos viviendo, en la región y en Uruguay, tanto en políticas públicas como en el propio movimiento social.

Reflexiones finales

Nuestro trabajo como *EFI* ha sido, hasta el momento, una experiencia rica, comprometida y productiva. En este viaje, hemos reafirmado la necesidad de pensar localizada y contextualmente, así como hemos explorado las potencialidades y los límites de la teoría *cuir* para pensar un proceso de transformación social. En este sentido, retomamos a Halperin (2007) para pensar lo *queer* como «una posición enfrentada a lo normativo [...] un horizonte de posibilidades cuya extensión y espectro heterogéneo no puede ser delimitado con anticipación» (p. 83).

Cada vez es más claro que es necesario poner en diálogo la mirada *queer* con las perspectivas decoloniales, con la perspectiva interseccional, y seguir

sumando enfoques teóricos que permitan ayudarnos a comprender la complejidad social y el momento histórico que enfrentamos.

Esta forma de trabajo nos permite tomar conciencia de nuestro lugar dentro del campo social y ciudadano, y cargar de nuevos sentidos la acción de investigar y enseñar. Nos permite abrir una puerta para canalizar y reconocernos parte de lo que es necesario analizar y transformar.

Esta forma de hacer academia busca hacer frente a los desafíos que instala la sociedad contemporánea y los intensos procesos de transformación social. Es, en definitiva, una forma de hacer universidad con otros. Ni más ni menos que ponernos en clara sintonía con una universidad latinoamericana comprometida con la realidad y la defensa de los derechos humanos. Algo cada vez más difícil, si se toma en cuenta el giro mundial y regional hacia la derecha y el desarrollo creciente de nuevas formas de autoritarismo que buscan promover la violencia, lacerar las bases de la democracia liberal y todos los derechos conquistados en forma reciente.

Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (2012). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- COLLINS, P. H. (2009). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Londres: Routledge.
- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. (2002). A Black Feminist Statement. En Ch. Moraga y G. Anzaldúa (Eds.), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Berkeley: Women of Color Series, Third Woman Press (Trabajo original publicado en 1977), 234 - 244.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139 - 167.
- DAVIS, A. (1981). *Women, Race, and Class*. Nueva York: Random House.
- DERRIDA, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.
- FOUCAULT, M. (1991). *Historia de la sexualidad. Vol. 1*. Madrid: Siglo XXI.
- HALPERIN, D. (2007). *San Foucault: para una hagiografía gay*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- HOOKS, B. (2004). Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista. En AA. VV. *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado en 1984), 33 - 50.

- LORDE, A. (2002). The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. En Ch. Moraga y G. Anzaldúa (Eds.), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Berkeley: Women of Color Series, Third Woman Press (Original de 1979), 106 - 109.
- PLATERO, R. [Lucas] (Ed.) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Madrid: Ediciones Bellaterra.
- STRYKER, S. (2005). *Mis palabras a Víctor Frankenstein desde el pueblo de Chamonix: escenificando la ira transgénero*. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2340/1277>

Un ambiente para la integralidad

LECCIONES APRENDIDAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA¹

Carlos Santos, Lucía Bergós, Magdalena Chouhy, Andrea Garay, Lucía Gaucher,
Florencia Grattarola, Gabriel Perazza y Javier Taks²

Resumen

En este artículo analizamos la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) Relaciones Sociedad-Naturaleza en Paso Centurión, Cerro Largo, con énfasis en los aspectos vinculados con el proceso de interdisciplina y diálogo de saberes desplegado en el EFI desde su edición inicial en 2013 hasta la ac-

¹ Este artículo está basado en una ponencia presentada por los autores en las Jornadas de Investigación en Educación Superior, realizadas en Montevideo del 25 al 27 de octubre de 2017.

² Santos, Garay y Taks son docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.

Gaucher es docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay, e integrante de la asociación civil Julana (Jugando en la Naturaleza).

Bergós es estudiante de posgrado del Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República, Uruguay, e integrante de Julana.

Chouhy es egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

Grattarola es integrante de Julana.

Perazza es docente de la Facultad de Ingeniería, Universidad de la República, Uruguay, e integrante de Julana.

Correo electrónico de contacto: carlos.santos@cienciassociales.edu.uy.

tualidad. El trabajo da cuenta de las diferentes estrategias aplicadas cada año para incorporar los emergentes del campo en términos de abordaje temático, evaluaciones y estrategia de intervención. Se hace énfasis en el proceso de construcción interdisciplinaria del equipo docente y en las modificaciones operadas sobre la estrategia metodológica general para habilitar el diálogo de saberes, proceso incipiente en el que se trabaja en la actualidad. Se recapitula la influencia de algunas perspectivas epistemológicas en la reorientación del abordaje general, así como se propone una serie de aprendizajes que, se sugiere, pueden resultar lecciones que alimenten reflexiones sobre otras experiencias, en clave de la necesidad de que la integralidad sea acompañada de flexibilidad, de capacidad de adaptación y de la incorporación de emergentes del campo.

Palabras clave: espacio de formación integral, interdisciplina, diálogo de saberes, sociedad-naturaleza, Paso Centurión.

Introducción

La noción de integralidad —marco desde el cual se ha promovido la curricularización de la extensión en la Universidad de la República— plantea tres niveles: 1) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión; 2) la interdisciplinariedad, y 3) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares. Entendida, al inicio, como un punto de partida para avanzar en el reconocimiento curricular de la extensión, la integralidad pretende afectar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como el de producción de conocimiento (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010). Incluye, además, en el mismo marco, la búsqueda de la naturalización de la investigación en el proceso formativo, en tanto de esta forma

multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación (Arocena, 2011, p.16).

Todo esto implica que la circulación del saber —entendido tradicionalmente de manera unidireccional— resulta ahora en una multidireccionalidad, en la que los diferentes actores (docentes, estudiantes, actores sociales) alternan en forma constante los roles de aprendiz y enseñante (Romano, D'Ambrosio, Silvera y Méndez, 2014). Para que estas experiencias sean capitalizadas en el proceso formativo se hace necesaria la reflexión continua que permita generar el aprendizaje. Una cualidad indispensable para que este

proceso funcione, manteniendo el marco de un proceso educativo, es por tanto la capacidad reflexiva de los docentes y la promoción de la reflexión en los estudiantes, así como la capacidad de adaptación personal de los docentes y de los dispositivos pedagógicos para adecuarse a los emergentes de la experiencia.

Los espacios de formación integral (EFI) son el principal medio a través del cual se ha implementado la integralidad en la Universidad de la República. Son dispositivos pedagógicos flexibles (cursos, talleres, etcétera) que se conforman en diálogo con actores sociales (Arocena, 2014; Tommasino et al., 2010).

Este trabajo expone algunos elementos producto de reflexiones y análisis del equipo docente de un EFI que se realiza, desde el año 2013, en torno a un proceso de intervención en Paso Centurión, Cerro Largo. La experiencia resultante plantea algunas claves —lecciones aprendidas— desde las cuales se puede dar cuenta de ciertas condiciones para la profundización de la integralidad. Para ello se realiza un recorrido histórico del EFI, con foco en los aspectos que se fueron incluyendo o transformando en la propuesta, en aras de esa profundización.

El artículo da cuenta, asimismo, de las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades de enseñanza e investigación en la zona de Paso Centurión, a saber, el mantenimiento de un vínculo constante con la población local y la articulación con la asociación civil Julana (Jugando en la Naturaleza), integrada sobre todo por personas con formación en ciencias naturales que realizan actividades de educación ambiental y monitoreo de fauna (Bergós, Grattarola, Barreneche, Hernández y González, 2018). Algunos de los integrantes de Julana integran el equipo docente del curso y fueron dinamizadores de la concreción de esta propuesta. El trabajo coordinado con esta asociación civil ha permitido que el trabajo del EFI se sostenga en fuertes vínculos de confianza entre los pobladores locales y el equipo universitario, a partir de una agenda compartida de actividades. Las actividades de enseñanza se desarrollan habitualmente en el segundo semestre del año e involucran salidas de campo (de un mínimo de dos a un máximo de cuatro en las diferentes ediciones que se han desarrollado hasta ahora).

Ciertas características de la configuración social de la zona plantean algunas dificultades para el trabajo universitario: no existen colectivos sociales consolidados que puedan sostener una carga de trabajo local. En su mayoría se trata de población rural envejecida y dispersa; gran parte de los hombres residen en sus lugares de trabajo, alejados de los núcleos poblados durante la mayor parte del tiempo. La manera de planificar, pensar y sostener la participación social tuvo que adaptarse a estas condiciones, tratando de recrear las circunstancias requeridas para desarrollar un proceso participativo (Fals Borda, 1980).

En ese sentido, el trabajo realizado siempre con la intención de revalorizar el saber local frente a la declinación de la «arrogancia del experto» (en términos de Fals Borda) fue una de las estrategias desarrolladas que permitió pensar las actividades en colaboración entre el equipo universitario y la población local.

Lo interesante del caso es que esa confianza lograda por Julana, a partir de un trabajo sostenido, se ha basado en elementos básicos de la «ciencia modesta» que reclamaba el fundador de la investigación participativa, siempre de la mano de procesos dialógicos y de una devolución sistemática de los avances en la producción del conocimiento (Fals Borda, 1980, pp. 29-34). Por otro lado, un proceso sistemático de investigación se llevó a cabo en 2017 y 2018, con el desarrollo de un proyecto de investigación y desarrollo (I+D) financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República,³ que retoma, profundiza y dinamiza el trabajo de investigación en la trayectoria integral del equipo universitario.

El EFI Paso Centurión: desarrollo histórico del proceso

El EFI Relaciones Sociedad-Naturaleza en Paso Centurión, Cerro Largo, se originó a partir del vínculo establecido entre docentes y egresados universitarios en un marco no universitario de trabajo con la comunidad de Paso Centurión (departamento de Cerro Largo) en la frontera noreste con Brasil. En esa experiencia surgió la necesidad, desde los actores universitarios, de consolidar un espacio formativo en el cual el trabajo con esta comunidad enriqueciera la formación de los estudiantes y, a la vez, favoreciera a la población local a partir del intercambio y del conocimiento generado en ese marco.

Esta localidad rural del noreste del país, en la frontera con Brasil, forma parte de un área considerada de interés para la conservación por su gran biodiversidad, declarada reserva ecológica departamental en 2007 e ingresada al Sistema Nacional de Áreas Protegidas en 2018. Se reconoce como la zona con mayor concentración de registros de mamíferos prioritarios para la conservación en Uruguay. Por otra parte, presenta niveles socioeconómicos críticos (es considerada una de las zonas de mayor pobreza en la región rural del país)⁴

3 Proyecto Ambiente, Conocimiento y Sociedad en Paso Centurión, Cerro Largo, CSIC, I+D, 2017-2018, coordinado por Javier Taks y Carlos Santos.

4 Integró la zona de intervención del Prodenor (Proyecto de Desarrollo Social de las Zonas Rurales más Pobres del Norte de Uruguay), que trabajó en 18 zonas de Cerro Largo y en el área este de Salto y de Artigas, entre 2005 y 2008, a través del Ministerio de Vivienda,

y atraviesa un proceso de despoblamiento atribuido a múltiples causas: falta de ofertas en educación media, escasez de fuentes de trabajo y emigración de familias productoras como consecuencia de los cambios en el uso del suelo, que pasan de la actividad agropecuaria tradicional a la forestal.⁵

Desde su primera edición en el año 2013 el EFI ha incluido los tres niveles constitutivos de la integralidad. Articula las funciones universitarias, ya que es un espacio formativo (enseñanza) en el que se produce conocimiento (investigación), en colaboración entre actores universitarios y no universitarios (extensión); integra a su vez docentes y estudiantes de diferentes procedencias disciplinares (interdisciplinariedad), y promueve que los procesos formativo, de investigación y de extensión ocurran en un marco de intercambio de conocimientos —académicos y locales—, que explicita las diferentes miradas y fomente la reflexión constante sobre ese vínculo.

En las diferentes ediciones del EFI se han priorizado algunos elementos a la hora de construir un trayecto integral para los estudiantes (tabla 1). En 2013 el diseño del curso implicó la realización de actividades de aula y de campo en forma asincrónica, y propuso investigaciones disciplinares dirigidas. El plano teórico estaba delimitado claramente del plano práctico. El objetivo del curso, ese año, fue desarrollar un proceso formativo sobre estrategias de participación social para el monitoreo ambiental, a través de un abordaje interdisciplinario y con un fuerte componente de trabajo con la comunidad. En términos de investigación, la propuesta se centró en realizar una aproximación a las relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión, enfocada en la mastofauna mediante un monitoreo participativo. Esto fue llevado a cabo a través de dos abordajes: un muestreo no invasivo de fauna mediante cámaras trampa y colecta de fecas a partir de un muestreo estadístico para su posterior análisis de ADN, y un abordaje social para la integración de perspectivas socioculturales relacionadas con el ambiente y con la fauna autóctona del área.

Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVTMA) y de la Comisión Honoraria Pro Erradicación de la Vivienda Rural Insalubre (MEVIR).

5 El 78 % de los suelos es de prioridad forestal y en los últimos años han aumentado las inversiones para la forestación. No obstante, en 2010 el avance de la actividad forestal se vio detenido por medidas cautelares de la Junta Departamental en virtud del carácter de reserva ecológica. Esto respondió a la iniciativa de la población local, con el apoyo de una ONG de Melo, quienes entendieron que la forestación era incompatible con la práctica ganadera y el modo de vida tradicional.

Tabla 1: Caracterización de las cuatro ediciones del EFI en cuanto a la conformación del equipo docente, estudiantil y sus procedencias disciplinares

	2013	2015	2016	2017
Cantidad de docentes involucrados	12	7	7	14
Procedencia disciplinar de los docentes	Agronomía, Biología, Antropología	Biología, Antropología	Biología, Antropología	Biología, Antropología (Tutores pares: Sociología, Psicología y Geografía)
Cantidad de estudiantes involucrados	6	16	3	17
Procedencia disciplinar de los estudiantes	Agronomía, Biología, Geografía	Sociología, Psicología, Ciencia Política, Antropología, Geografía, Ciencias de la Educación, Turismo, Diseño de Paisajes	Antropología	Biología, Geografía, Sociología, Trabajo Social, Antropología, Ciencias de la Educación, Psicología

En la primera edición, la experiencia fue considerada muy valiosa tanto para la formación de los estudiantes como para el equipo docente y la comunidad con la que se interactuó, aunque en evaluaciones de los estudiantes y del equipo docente se identificaron aspectos para mejorar desde el punto de vista de la enseñanza. Estos aspectos tuvieron que ver con la selección y profundidad de los contenidos que abordar; la alta dedicación horaria necesaria, tanto para los estudiantes en el cumplimiento de las actividades como para los docentes en la planificación y evaluación; el nivel de coordinación, acuerdos y articulación en el equipo docente, en procura de alcanzar un abordaje profundamente interdisciplinario; el establecimiento de acuerdos, en el equipo docente, respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso y la flexibilidad para la modificación de objetivos en el transcurso del proceso. Desde ese entonces, estos elementos han sido evaluados en forma constante en el trabajo del EFI.

En atención a las evaluaciones realizadas, la segunda edición del EFI, en el año 2015, incluyó metodologías de aprendizaje basado en proyectos (ABPRO)

(López Ruiz, 2011) para el desarrollo de actividades prácticas en grupos de estudiantes. Siempre dentro del marco general del estudio de las relaciones sociedad-naturaleza, las temáticas sobre las cuales desarrollar los proyectos fueron de elección libre de los estudiantes, agrupados en equipos de cinco a seis, que combinaban diferentes procedencias disciplinares. Se acompañó, a su vez, con tutorías docentes para el complemento de conceptos teóricos disciplinares y el seguimiento en la generación de informes escritos. Estas innovaciones fueron aplicadas con muy buenos resultados en cuanto al compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y en su relacionamiento con la población involucrada.

En 2016, el EFI se desarrolló, en particular, con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, que cursaban Antropología Económica y Política de esa carrera. Si bien se trabajó desde un marco disciplinar, la propuesta continuó incorporando miradas de las ciencias sociales y biológicas, con el monitoreo participativo y las relaciones sociedad-naturaleza como ejes del trabajo estudiantil.

A partir del acumulado de experiencias y reflexiones anteriores, la edición del EFI en 2017 aplicó metodologías de enseñanza que permitieron continuar y profundizar el proceso formativo de los estudiantes, fortaleciendo la integración teoría/práctica y dando herramientas y espacios para el trabajo colaborativo entre pares. Asimismo, se capitalizó el conjunto de experiencias y conocimientos generados con relación a la población y al lugar donde se desarrolla, lo que dinamizó el diálogo de saberes y promovió el compromiso estudiante-conocimientos-sociedad. Mantenido el marco del ABPro, se incluyeron pasantías de convivencia con pobladores locales y tutorías entre pares. Con las pasantías de convivencia se retomó el trabajo, de forma reflexiva, desde las prácticas cotidianas de los pobladores locales, recuperando elementos básicos del método etnográfico (Guber, 2001). Las tutorías integraron, como actores fundamentales, a estudiantes de generaciones anteriores de este curso, a fin de rescatar la experiencia adquirida en estas oportunidades (Duran, 2010), en interacción con estudiantes de la nueva edición.

Las actividades a lo largo de todas las ediciones del EFI contaron con la participación de diversos actores no universitarios, en su mayoría pobladores locales vinculados a la escuela número 16 y vecinos cercanos a esta institución. Las actividades masivas tuvieron su convocatoria centrada en la escuela y, en estas instancias, participaron, además de integrantes de la institución, madres, padres y niños de la escuela. A su vez, desde el inicio, se optó por recorrer la localidad para visitar, en sus casas, a otros actores locales con menor vínculo con la institución educativa de referencia, en su mayoría familias de productores y asalariados rurales. En la edición de 2017, algunos de estos pobladores alojaron a los estudiantes en sus casas.

Sobre el ejercicio interdisciplinario

El primer aspecto en la trayectoria que ha seguido el equipo tiene que ver con la consolidación de los docentes como un grupo interdisciplinario. Los avances en este sentido han permeado la organización del EFI, hasta alcanzar una propuesta de carácter más integral y un desarrollo del curso más fluido.

Foladori (1998) reconoce tres tipos de problemas que ocurren en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias y son determinantes para su éxito o fracaso. Reconoce problemas técnicos, metodológicos y de relacionamiento personal. El desarrollo interdisciplinario del equipo se analizará a la luz de estas tres categorías que plantea el autor.

Las diferencias técnicas, descritas por Foladori (1998) como «los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etc.» (p. 2), se manifestaron en forma crítica en la primera edición del curso. Esa primera ruptura fue catalizada por diferencias respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso, así como por la dificultad de los marcos disciplinares a la hora de implicarse en un proceso de construcción interdisciplinario, más allá de la mera coordinación, es decir, la formulación en conjunto de una problemática a la que aportar desde distintos saberes.

Entre los problemas metodológicos, «relativos a cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica, información que se ha venido organizando tradicionalmente de manera independiente» (p. 2), que potenciaron la crisis en la primera edición del curso, se detectó la complejidad en el momento de la puesta en práctica de los procesos técnicos, metodológicos y políticos desarrollados en el aula (la articulación entre un monitoreo de corte tradicional y abordajes participativos, por ejemplo), así como la falta de disponibilidad de algunos integrantes del equipo por sostener la intensidad de encuentros presenciales que eran necesarios para la interacción con los demás campos disciplinares. Se sumó, además, en forma no explicitada, el descreimiento, por parte de algunos integrantes, en la horizontalidad entre las disciplinas (*sensu* Santos et al., 2011), en la falta de confianza en el proceso y en los planteos de las demás disciplinas.

Esas diferencias resultaron de carácter paradigmático, no fueron explicitadas ni previstas al inicio del trabajo, pero emergieron en el momento de tomar decisiones en conjunto. Esta fractura tuvo como saldo la desvinculación de algunos de los docentes luego de la primera edición del EFI en 2013. Podría interpretarse que los integrantes que abandonaron el grupo en ese momento no superaron la segunda etapa del proceso de integración de equipos interdisciplinares según plantea Sverre Sjølander (como se citó en Luengo González, 2012), quien describe que «desde los análisis y valoraciones que cada persona realiza, comienzan a detectarse deficiencias en los plantea-

mientos y en la realización del trabajo, en general, de los demás. Hay quienes abandonan en esta fase, pues piensan que seguir adelante es una pérdida de tiempo» (p. 5). En un análisis retrospectivo se puede reconocer que quienes continuaron el proceso fueron quienes sostuvieron, durante esa edición del curso, la dinámica más intensa de reuniones presenciales y actividades en campo. Esa coexistencia en campo, con días continuos disponibles para el debate y el procesamiento conjunto de los acontecimientos durante la práctica, habría contribuido a una mejor comprensión de la mirada de las demás disciplinas (Santos et al., 2011). Uno de los efectos de esa crisis fue la decisión del equipo docente de conformar un grupo de estudios sobre relaciones sociedad-naturaleza, que comenzó por la autoformación en aspectos referidos a epistemología y construcción de interdisciplina (hecho que obligó a posponer, en 2014, la realización del EFI para dedicar tiempo a estas actividades académicas de autoformación, reflexión, sistematización y comunicación de la experiencia).⁶ Se ha reconocido que una de las variables que permitió la continuidad y profundización del proceso por parte de los docentes que se mantuvieron en el equipo fue la apertura crítica frente a la propia disciplina y a las demás.

El actual equipo docente ha disminuido los problemas mencionados dedicando múltiples instancias al debate de temáticas ubicadas en las fronteras disciplinares, al intercambio de interpretaciones respecto al sitio y a la comunidad con la que se desarrollan las actividades de campo, y con un intenso calendario de encuentros presenciales para la coordinación y planificación de cada edición del curso. Este contacto permanente reduce la posible ocurrencia del tercer tipo de problemas, mencionado por Foladori (1998), de relacionamiento personal. La relación de cercanía construida entre los integrantes del equipo, y de manera fundamental la confianza generada en el trabajo de los demás, ha permitido tener fluidez en la planificación y en el desarrollo de actividades, así como libertad en el intercambio de perspectivas y valoraciones.

Las múltiples instancias de trabajo que incluyen, además de las reuniones de coordinación, la escritura de proyectos e informes, el diseño y dictado de clases, el desarrollo de actividades en campo, etcétera, han contribuido a la valoración y a la intercomprensión de los lenguajes disciplinares, al punto de

6 En 2014, el grupo expuso la experiencia del EFI 2013 en cursos (Biología de la Conservación, Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable [IIBCE]; Conservación en Áreas Protegidas, Facultad de Ciencias [FCien]) y en congresos (Red de Genética de la Conservación [ReGeneC], Venezuela; I Congreso Latinoamericano sobre Conflictos Ambientales [Colca], Universidad Nacional de General Sarmiento [UNGS], Buenos Aires; II Jornadas Interdisciplinarias en Biodiversidad y Ecología [IIBE], Centro Universitario Regional del Este [CURE], Rocha). Además, realizó la actividad en el medio en Paso Centurión denominada *Devolución y reflexión colectiva sobre resultados obtenidos en el marco del efi Monitoreo Participativo de Fauna en Paso Centurión, Cerro Largo*, financiada por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).

ser apropiados por el conjunto, en particular los aportes y perspectivas que se van tornando herramientas claves del trabajo del grupo. A modo de ejemplo, además de metodologías participativas y lúdicas que utiliza Julana, el trabajo de campo se realiza con aplicación de técnicas de la metodología etnográfica (enseñada en el EFI tanto por antropólogos como por biólogos). Asimismo, la experiencia del monitoreo participativo de fauna con cámaras trampa y el abordaje de los conocimientos locales sobre animales ha derivado en aprendizajes en zoología académica y local (a veces llamada *etnozoología*), también para los integrantes de ambas áreas de conocimiento. Muchos otros aspectos de este recorrido interdisciplinario pueden ser compartidos, otros quedan por objetivar para poder poner en palabras. Asimismo, en otros aspectos, las disciplinas mantienen sus discontinuidades, sus equívocos, pese a los cuales concebimos la posibilidad de que avancen juntas.

Sobre la transformación de la estrategia metodológica hacia el encuentro de saberes

La estrategia metodológica general desarrollada en el EFI siempre ha tenido un fuerte abordaje desde el área social, que introduce elementos de la metodología etnográfica. Pero también ha habido importantes transformaciones dentro de esa estrategia general a lo largo del tiempo. En el inicio, se abordaron narrativas y prácticas respecto del ambiente en general y de los animales en particular. Se realizó observación participante y entrevistas abiertas, se exploraron saberes y formas de relación entre población y fauna, con inclusión de aspectos históricos, simbólicos, económicos, productivos, territoriales, políticos y sociodemográficos. Se llevó un registro de observaciones en diarios de campo, cuya sistematización y análisis fueron propuestos como parte de la consigna del informe final para la aprobación del curso, con base en pautas determinadas por el equipo docente.

El intercambio con la población, a su vez, permitió ir adaptando y rediseñando la metodología de trabajo y, en particular, la forma de participación en torno al monitoreo participativo de fauna, elemento clave y permanente de la actividad de extensión desarrollada por Julana. Mediante técnicas etnográficas se identificaron saberes y formas de categorización de los animales, conforme a lógicas determinadas y distintas a la racionalidad científica, así como múltiples aspectos socioculturales de interés para continuar con el abordaje y la problematización de esta relación. Sin embargo, estas categorías siguieron siendo paralelas al monitoreo de fauna, desarrollado según presupuestos y taxonomía de las ciencias naturales.

La reflexión continua sobre nuestro trabajo permitió visualizar cómo nuestras metodologías partían de una perspectiva particular —la de las ciencias— y podían comportar prácticas irreflexivas de saber/poder. De esta manera, el trayecto hacia el diálogo e integración de saberes se ha ido construyendo desde dentro de dicha perspectiva epistemológica hacia su cuestionamiento como patrón neutro, de validez universal y excluyente de otras formas de conocimiento.

El postulado de la ciencia moderna y occidental de ser el único conocimiento verdadero constituye, según Sousa Santos (2009), su carácter irracional: «Ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional; solo la configuración de todas ellas es racional» (p. 55). Siguiendo este planteo es que nos proponemos trabajar hacia un diálogo de saberes. Este diálogo es entre las distintas áreas y disciplinas científicas y también entre estas y los saberes locales; el sentido común y el conocimiento práctico que la ciencia moderna consideró «superficial, ilusorio y falso», pero que orienta nuestras acciones cotidianas, da sentido a nuestras vidas, y que «interpenetrado por el conocimiento científico puede estar en el origen de una nueva racionalidad» (p. 55). La reflexión epistemológica sofisticada, expresa el citado sociólogo, debe superar la práctica científica y dar un marco de prudencia a la ciencia que «al imbuirse de sentido común no desprecia el conocimiento que produce tecnología, pero entiende que tal conocimiento se debe traducir en autoconocimiento, el desarrollo tecnológico debe traducirse en sabiduría de la vida» (p. 56).

El concepto de conocimiento es tomado en un sentido tanto teórico como concreto y vivencial, y así abarca prácticas y formas de saber corporizadas que usualmente no son comprendidas por connotaciones más abstractas asociadas al conocimiento (Casas, Osterweil y Powell, 2007). Esta noción es compartida por Boaventura de Sousa Santos —retomado por estas autoras— cuando argumenta que «todas las prácticas implican conocimiento y, como tales, son prácticasconocimiento» (p. 174). Superando una noción positivista o cartesiana del concepto, entendemos que las prácticas y las formas de vida constituyen conocimientos, no «simplemente abstractos o meramente intelectuales, sino incrustados y enraizados en experiencias concretas y vividas», que por tanto pueden ofrecer «respuestas situadas y corporizadas» (p. 174).

Como fue planteado antes, la adaptación continua de la propuesta busca profundizar en el desarrollo de la integralidad y el diálogo de saberes. Mediante un replanteo del trabajo en torno a las funciones de enseñanza, investigación y extensión, esta propuesta avanza hacia el diálogo e integración de saberes, con el objetivo de construir una ciencia académica que no desestime ni trate como objeto los conocimientos de los otros. En ese sentido, en 2017 se realizó la actividad Encuentro de Saberes, un seminario de intercambio de saberes académicos y saberes populares sobre qué es el conocimiento situado. Se trató de un intercambio entre universitarios y pobladores acerca de

los trayectos que ha tomado el conocimiento construido con base en la experiencia de Paso Centurión —a través de informes de estudiantes, ponencias en congresos en Uruguay y en la región, artículos de prensa o académicos, etcétera— y la importancia de dicho trabajo en términos de formación para los universitarios participantes del proceso. Asimismo, parte del encuentro fue destinado a trabajar, de forma lúdica y teatral, el conocimiento local y el científico, y cómo, mediante la interacción, estos pueden complementarse, enriquecerse, ser utilizados para objetivos comunes. Así, la deseada integración de saberes fue puesta en forma explícita en debate, con especial atención en cómo estos tipos de conocimientos y sus interacciones eran categorizados y representados por los pobladores participantes. Este encuentro no fue una actividad enmarcada en una edición del EFI, sino que involucró su trayectoria total, la interrelación con Julana y las derivas del trabajo en conjunto, que incluyen tesis de posgrado, pasantías de grado y proyectos de investigación estudiantil, entre otros.⁷

Como paso previo, se había realizado en Montevideo un encuentro en el cual los docentes, estudiantes de todas las ediciones del EFI, miembros de Julana y tesistas de posgrado con *locus* en Centurión compartimos trayectorias, proyectos y ejes de trabajo en el área. En la segunda parte de esa jornada se hicieron propuestas de ejes globalizadores para transmitir durante el proyectado seminario, así como propuestas didácticas, e incluso de títulos menos académicos y excluyentes, de las cuales surgió el de Encuentro de Saberes.

Además, se realizó una salida previa a la localidad para coorganizar el encuentro, que pasó a ser convocado también por algunas de las pobladoras más vinculadas al trabajo universitario, por la maestra y por la auxiliar de la escuela número 16.

7 Tesis de posgrado culminadas: Grattarola, F. (2015), *Aportes de la ecología molecular al estudio de mamíferos en Uruguay* (Maestría en Ciencias Biológicas), Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (Pecibica), Udelar. Cavalli, V. (2018), *Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral* (Maestría en Psicología y Educación), Udelar. Santos, C. (2019), *Naturalaleza y hegemonía progresista en Uruguay* (Doctorado en Ciencias Sociales), Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), UNGS, Argentina.

Tesis de posgrado en progreso: Chouhy, M. (Maestría en Ciencias Humanas, Opción Antropología de la Cuenca del Plata), Udelar. Bergós, L. (Maestría en Manejo Costero Integrado), CURE, Udelar.

Tesis de grado culminadas: Rondoni, M. (2019), *Efectos de factores ambientales sobre la riqueza de mamíferos en Paso Centurión, Cerro Largo* (Licenciatura en Ciencias Biológicas), Udelar.

Tesis de grado en progreso: Cavalli, E. (Licenciatura en Ciencias Biológicas), Udelar. Flores, D. (Licenciatura en Ciencias Biológicas), Udelar.

Proyectos estudiantiles: Etcheverry, M., Quintana, M., Capurro, P. y González, D. (2018), *Hacia un pensar en colectivo: fortalecimiento y estímulo de procesos asociativos en el marco de los sistemas de conservación ambiental en Paso Centurión, Cerro Largo*, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Udelar. Etcheverry, M., Quintana, M., Capurro, P. y González, D. (2017), *Integración de los sistemas socioproductivos de Paso Centurión a los programas de reserva departamental y sus posibilidades de ingreso al Sistema Nacional de Áreas Protegidas*, Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), CSIC, Udelar.

Sobre la capacidad de adaptación e incorporación de emergentes del campo

En la primera edición del EFI, cuando el carácter interdisciplinario y la propuesta formativa aún se encontraban en una etapa de diseño inicial, el equipo se enfrentó a una de sus primeras crisis. En discusión con los estudiantes, luego de analizar la primera instancia de trabajo de campo, se resolvió cambiar los objetivos iniciales de la propuesta educativa. El proceso fue crítico porque no fue sobrellevado de igual manera por todo el equipo docente, con las consecuencias antes mencionadas. Sin embargo, esa flexibilidad fue fundamental para que la primera edición de la propuesta lograra completarse y para que se generaran espacios de reflexión y reestructuración con referencia a ella. Implicó, asimismo, un desafío para los estudiantes, al enfrentarse a una situación no frecuente en los demás cursos, lo que pudo haberles generado incertidumbre.

La adaptación de la propuesta en función de la información y situaciones emergentes se manifestó de diferentes maneras en otras etapas del curso. La propuesta formativa se ha modificado de una edición a la siguiente, teniendo en cuenta las evaluaciones estudiantiles y del equipo docente. Un ejemplo es la incorporación de estrategias de ABPro, a partir de la segunda edición, que buscaba dar un marco que promoviera la construcción interdisciplinaria entre los estudiantes. Otro ejemplo es la incorporación de tutores pares para acompañar a los estudiantes en el procesamiento de la información recopilada en campo, así como para compartir su experiencia con el fin de complementar las interpretaciones de los nuevos estudiantes. La implementación de las pasantías de convivencia fue otra innovación que se desarrolló con la finalidad de profundizar la aproximación etnográfica y de dotar de densidad a la propuesta del ABPro desarrollada en ediciones anteriores (ya que a partir de cada proceso de convivencia los equipos de estudiantes desarrollaban sus propias indagaciones, en el marco general de las relaciones sociedad-naturaleza).

Las temáticas en torno a las cuales desarrollar las actividades de investigación en el curso se han adaptado a los resultados alcanzados en las ediciones precedentes, que habían surgido, a su vez, a partir de la interacción con los pobladores locales. Este aspecto resulta particularmente importante, dado que la intervención implica un involucramiento con los pobladores; debe por tanto ser, para ellos, productiva y no representar un proceso apenas extractivo sin devolución. La construcción de proyectos de investigación en función del acumulado de las ediciones anteriores, y en estrecha vinculación con las demás actividades que se desarrollan en el área (como las actividades de Julana), permite avanzar en la construcción de conocimiento en aspectos

de interés para todos los involucrados. Esto ha permitido lidiar con la dificultad de realizar procesos integrales en marcos curriculares, pero respetando la temporalidad de las poblaciones involucradas. El trabajo permanente de Juliana en Paso Centurión se ha convertido en la plataforma a partir de la cual la intervención del EFI se articula en momentos particulares del año, en coincidencia con las dinámicas de los tiempos curriculares.

Acorde con los cambios antes mencionados, las formas de evaluación estudiantil también fueron modificadas. De la elaboración de informes grupales sobre el trabajo en campo, con una pauta preestablecida basada en preguntas, se migró a informes grupales sobre los proyectos de investigación. Cada subgrupo expuso los objetivos, la metodología empleada y los resultados de sus aproximaciones. Se incluyeron algunos aspectos clave como reflexiones sobre la construcción de interdisciplina dentro del equipo de trabajo y sobre las condiciones sociales en las cuales surgieron los temas desarrollados, a partir del trabajo de campo. Estos formatos de informes finales favorecen el trabajo integral, en tanto comportan proyectos de investigación en los que están envueltos procesos de intervención y extensión; requieren de un proceso reflexivo grupal, interdisciplinario; exigen el involucramiento de los estudiantes en todo el proceso y su presentación coherente en forma escrita.

Reflexiones finales

Respecto a la construcción de un trabajo interdisciplinario, se reconoce la necesidad de tiempo y de profundidad teórica para que los intercambios permitan que las disciplinas se enriquezcan, replanteen sus preguntas y combinen sus metodologías. Así, la conformación de un grupo de estudios sobre relaciones sociedad-naturaleza, luego de la primera edición del curso, que inició desde lo epistemológico, permitió que el equipo docente lograra plantear elementos comunes que trascendieran las barreras disciplinares e hicieran posible la construcción de un objeto común, tanto de intervención como de análisis y producción de conocimiento.

A su vez, el proceso iniciado junto con la población local ha sido evaluado en forma positiva por todos los actores involucrados, en tanto ofrece la oportunidad de construir, en colaboración, conocimientos sobre problemáticas que interesan a todas las partes. Se plantea la necesidad de dar continuidad a este proceso, sosteniendo la presencia universitaria en el área y dando valor al acumulado de experiencias para la mejora educativa en el aula y en el territorio.

Entendemos que, de alguna manera, ha habido una profundización del carácter integral de la propuesta, interpretada a partir de: 1) un equipo docente que construye una perspectiva común de abordaje, desde una mirada interdisciplinaria; 2) productos del proceso en los que se evidencian los efectos de un abordaje integral: informes finales individuales de los estudiantes,

trabajos grupales, presentación de proyectos propios con autonomía de las líneas de trabajo principales del grupo, y 3) una mayor claridad, desde el equipo docente, en la presentación de tareas/consignas para los trabajos estudiantiles y su resolución.

A modo de resumen, entendemos que esa profundización tiene que ver, en forma principal, y entre otras cosas, con:

1. El tiempo transcurrido desde la primera edición y el mantenimiento de un equipo estable de trabajo. La dedicación y el tiempo de trabajo conjunto transcurrido han permitido que el equipo avance por las diferentes etapas planteadas por Sjölander (como se citó en Luengo-González, 2012) para las fases de interacción entre los integrantes de un equipo interdisciplinario.
2. Un mayor conocimiento interpersonal entre los integrantes del equipo y, a la vez, un mayor conocimiento de las demás disciplinas y perspectivas intervinientes.
3. Una característica común del equipo docente —sobre todo después de la conformación como grupo de estudios—, como es la constante apertura al conocimiento de otras disciplinas (aún algunas no presentes en el equipo al inicio).
4. Un clima institucional favorable para el desarrollo de iniciativas de formación integrales. A lo largo del tiempo, la propuesta ha contado con financiamiento casi permanente (aunque alternado) de proyectos financiados por las tres comisiones sectoriales de la Universidad de la República⁸ y de las unidades de extensión de los servicios involucrados (Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
5. El vínculo sostenido y dialógico con la población local.
6. El involucramiento de las diferentes generaciones de estudiantes con la propuesta, promovido sobre todo por el marco de construcción de conocimiento de interés para todas las partes.
7. La construcción a partir del conocimiento acumulado.

Resaltamos de forma especial, a partir de nuestra experiencia —que pensamos extrapolable a otras—, que la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la incorporación de emergentes del campo son elementos centrales a la hora de diseñar propuestas educativas enmarcadas en la integralidad. Es importante considerarla como un proceso y, como tal, necesita alimentarse de la experiencia acumulada y ser evaluada de manera constante para corregir el camino y profundizarlo.

8 Proyecto Innovaciones Educativas de la Comisión Sectorial de Enseñanza (en dos oportunidades), Convocatoria para el Apoyo a Actividades en el Medio de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, y Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de Extensión N.º 1. Integralidad: Tensiones y Perspectivas* (pp. 9-18). Montevideo: Universidad de la República.
- AROCENA, R. (2014). *Trabajando por una segunda reforma universitaria: la universidad para el desarrollo* (Memoria del Rectorado 2006-2014). Montevideo: Universidad de la República.
- BERGÓS, L., GRATTAROLA, F., BARRENECHE, J. M., HERNÁNDEZ, D. y GONZÁLEZ, S. (2018). Fogones de Fauna: An Experience of Participatory Monitoring of Wildlife in Rural Uruguay. *Society & Animals*, 26(2), 171-85.
- CASAS, M. I., OSTERWEIL M. y POWELL, D. (2007). Fronteras borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales. En Xochitl Leyva et al., *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (p. 513). Chiapas, Ciudad de México y Lima: CIESAS, PDTG-USM, UNICACH.
- DURAN, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- FALS BORDA, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En F. Vío Grossi, V. Gianotten y T. de Wit (Eds.), *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul Editores. 19-47
- FOLADORI, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, 2. s/d. Curitiba: Universidad Federal de Paraná.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial.
- LÓPEZ RUIZ, J. (2011). Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1).1-12
- LUENGO GONZÁLEZ, E. (2012). Interdisciplina: criterios orientadores. En E. Luego González (Coord.), *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, *Complexus 2* (p. 73). Guadalajara, CIFS-ITESO.
- ROMANO, A., D'AMBROSIO, L., SILVERA, A. y MÉNDEZ, V. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (efi)* (Informe final). Recuperado de http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf

- SANTOS, C., RODRÍGUEZ-GALLEGO, L., AMADO, S., GORFINKEL, D., GONZÁLEZ MÁRQUEZ, M. N., GÓMEZ, J., ... CONDE, D. (2011). Construcción de interdisciplinariedad y crisis de paradigmas en torno a la implementación de un área natural protegida. En X. Aguiar, M. González, B. Vienni y P. Cruz. (Eds.), *En clave Inter 2010: reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República, actas del ciclo En_clave Inter del Espacio Interdisciplinario realizado en noviembre del 2010* (p. 81). Montevideo: Universidad de la República.
- SANTOS, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la Reforma Universitaria*, 10. 25-31.

La presente publicación pone de manifiesto y sintetiza un conjunto de reflexiones y experiencias en torno a la extensión e integralidad de funciones universitarias en la Facultad de Ciencias Sociales. Pretende ser una contribución al debate, recogiendo y resignificando los procesos que llevan adelante actores universitarios en vínculo con actores sociales e institucionales.

Al igual que su volumen anterior, esta publicación busca dar visibilidad y reivindicar la tarea constante e inacabada de construcción de una Universidad comprometida social y políticamente, en defensa de una educación integral y de calidad en tanto derecho humano fundamental.

Este libro sale a la luz en un escenario de alerta frente a un contexto político marcado por una predisposición mercantil para la universidad pública. Reflexionar, debatir y tematizar las relaciones que se establecen con los movimientos sociales, los sujetos y las formas en que producimos conocimiento resulta impostergable, nos encuentra resistiendo y construyendo colectivamente desde nuevos lugares.



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY



UE
Unidad de Extensión
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

