

Extensión en Óbra

Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria



EXTENSIÓN EN OBRA

**Experiencias, reflexiones, metodologías y
abordajes en extensión universitaria**

“Extensión en obra” es una publicación realizada por el Programa de Formación en Extensión del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio –Universidad de la República.

Esta compilación surge de la convocatoria realizada a producir artículos en tres claves temáticas: Reflexiones teóricas / Metodologías y abordajes / Experiencias en extensión.

Los artículos firmados son entera responsabilidad de sus autores, no comprometiéndolo la opinión de los integrantes de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, ni del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra, siempre y cuando sea mencionada la fuente.

Consejo Editor

Dr. Juan Carlos Carrasco

Dr. Rubén Cassina

Dr. Humberto Tommasino

Organización

Lic. Nicolás Rodríguez

Msc. Felipe Stevenazzi

Corrección de estilo

Daniel Morena

Diseño y armado

InFocus | www.infocus-design.com

ISBN: 978-9974-0-0597-6

Depósito legal:

Impresión

Taller Gráfico

Índice

Introducción	07
Reflexiones teóricas	12
Aportes para pensar la extensión universitaria <i>Eloísa Bordoli</i>	13
La educación popular como alternativa posible <i>Patricia Manzoni</i>	21
Rastros de tormenta en espacios inestables <i>Magalí Pastorino y May Puchet</i>	36
Extensión, instrumento didáctico de la Universidad <i>Juan Carlos Carrasco</i>	48
Una mirada histórica a la extensión universitaria <i>Jorge Bralich</i>	53
Metodologías y abordajes	62
Sobre la intervención en los procesos sociales y las estrategias metodológicas <i>Gerardo Sarachu</i>	63
En la sala de espera: una metodología disruptiva en el trabajo en derechos sexuales y reproductivos <i>Valeria Grabino, Serrana Mesa, Susana Rostagnol, Mariana Viera Cherro</i>	70
La interdisciplina en los procesos de extensión <i>Susana Rudolf</i>	82
Experiencias en extensión	92
Comprensión de la problemática de comunidades urbanas vulnerables y construcción colectiva de alternativas para su abordaje: La Chapita (Paysandú), una experiencia en extensión <i>María José Apezteguía, Gonzalo Bustillo y Mercedes Paradiso</i>	93
Una experiencia de extensión y articulación: UdelaR-ANEP <i>Gabriela Ferragut y Eduardo Rodríguez</i>	104

Repensar la disciplina desde el diálogo con el otro. Resultados y reflexiones del proyecto “Diálogo y praxis en torno a los testimonios de la diversidad”	113
<i>Diego Hernández, Diego Aguirrezábal, Santiago Alzugaray, Jimena Blasco, Leonel Cabrera, Ana Victoria Cuesta, Juan Martín Dabezies, Juan José Dimuro, Nicolás Gazzán, Gastón Lamas, Afonso Machado y Yulamay Montañez</i>	
Educación artística en clave de extensión: la experiencia del proyecto “buscapié”	128
<i>Fernando Miranda y Gonzalo Vicci</i>	
Experiencias en extensión de la Escuela de Nutrición en el departamento de Artigas	142
<i>Agustina Silva, Prof.Adj.Stella Soria, Pablo Yglesias</i>	
El “Programa Integral de Extensión Universitaria en la zona Guichón (Paysandú, Uruguay)” Reflexiones sobre un proceso de intervención	150
<i>Pedro de Hegedüs y Virginia Rossi</i>	

Introducción

La tarea de introducir a una persona a la lectura de un libro tiene como desafío el poder destacar los elementos sustanciales del texto, tratando de mantener la intriga de la temática que se trabajará y sin brindar muchos elementos que desanimen dicha lectura. En este caso, esta introducción busca colocar al lector en una posición particular; queremos invitarlo a realizar una lectura que problematice lo aquí publicado, que ponga en cuestión los supuestos que juegan en cada uno de los artículos. Quizás sea algo corriente en cada una de los acercamientos ante un nuevo libro, pero igualmente nos interesa remarcarlo, ya que un libro que trabaje en el terreno de extensión debe tener esta premisa como característica fundamental.

Con este libro nos propusimos compilar una serie de artículos vinculados a la extensión universitaria, con el objetivo de que pudiera ser una herramienta para la formación de quienes se encuentran desarrollando prácticas desde los distintos servicios universitarios. Formación que necesariamente deberá provenir de la experiencia misma y de su reflexión crítica, siendo estas producciones escritas un elemento de apoyo y de ayuda para las prácticas de extensión.

Este libro es también producto de su contexto, de lo alcanzado hasta este momento por un sector del demos universitario, esperando que las nuevas experiencias produzcan nuevas teorizaciones. Vimos a esta publicación como una forma de hacer transmisibles algunas reflexiones y experiencias, intentando abrir debates que fortalezcan las actuales prácticas. De lo contrario, sin esa transmisión, los nuevos aprendizajes quedan reducidos sólo a sus protagonistas, no siendo socializados ni contribuyendo con las nuevas prácticas que se emprenden.

El material que publicamos es fruto de un llamado abierto, y estas características amplias dotan a esta producción de una diversidad de abordajes sin delimitaciones de ningún tipo. Dicha diversidad busca respetar la heterogeneidad de miradas que forman parte de quienes se encuentran en este momento vinculados a la extensión universitaria. Amplificar las distintas concepciones y perspectivas manejadas implica un compromiso con una lectura crítica de lo expuesto, intentando articular con las experiencias que se están llevando adelante y los debates que están por darse. Crítica que forma parte de las tradiciones más ricas del modelo latinoamericano de Universidad, del compromiso profundo con la sociedad de la cual es parte y a la cual se debe. Tanto las bases del llamado como el tribunal que seleccionó los distintos artículos, fue aprobado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Dicho tribunal estuvo integrado por personas destacadas y con trayectoria en extensión universitaria, que fueron quienes estudiaron los artículos postulantes y realizaron la selección de los que acá presentamos. La publicación fue viabilizada desde el Programa de Formación en Extensión (PFExt) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). El PFExt tiene como uno de sus objetivos el promover la formación en extensión, procurando constituir espacios de reflexión, discusión, elaboración y diálogo. Una de las líneas de trabajo planteadas para el año 2008 fue la elaboración de una publicación que compile diferentes producciones y reflexiones en torno a la extensión. Es así que además de los propósitos ya mencionados, otro de los cometidos de este material fue la posibilidad de tener un texto que refleje la situación de distintas experiencias de extensión y algunas teorizaciones en torno a esta, inten-

tando colaborar con los diversas acciones que se están realizando en el marco de esta función en la Universidad de la República. Como es sabido existe poca literatura en este sentido y quisimos hacer un aporte que colaborara en su incremento, en producción de calidad y con rigurosidad académica.

El nuevo dinamismo con que se dotó a la extensión de la mano de la II Reforma Universitaria, hizo necesario una revisión de las políticas que se venían impulsando, siendo el tema publicaciones un debe en esta función. La intención de generalizar las prácticas de extensión, el fomento de programas integrales y su curricularización, implicó acrecentar los niveles de conceptualización existentes. Este texto, pensado como mediador de la formación, busca ser un dinamizador de ese objetivo.

Si bien esta es una publicación de la SCEAM, no quiere decir que sea la posición oficial en cuanto a qué es la extensión y cómo se lleva adelante. Somos un engranaje más de la maquinaria que es la Universidad toda, y nuestra tarea principal pasa por potenciar lo que desde los servicios universitarios se viene realizando. Es así que entendemos a esta producción escrita como una invitación a la reflexión, a la problematización colectiva de lo que aquí está planteado. Sin lugar a dudas esta forma de mirar y posicionarse va a enriquecer la lectura y el análisis de los distintos artículos, entendiendo a estos como disparadores de dichas reflexiones. Disparadores para el abordaje de campos de problemáticas constituidos por la articulación de funciones, el diálogo de saberes y la interdisciplina, la co- gestión de la comunidad en los proyectos universitarios, el rol del docente y del estudiante en los programas de extensión, entre otras cosas, son propios del trabajo en el marco de esta función universitaria.

Dividimos este texto en tres apartados, tratando de respetar la delimitación realizada en el llamado a la publicación, y que abarcaran a las diferentes dimensiones que hacen al trabajo en extensión universitaria:

- Sistematización de experiencias
- Conceptualizaciones de extensión
- Metodologías y abordajes

El apartado sobre sistematización de experiencias contiene la descripción y análisis de distintas actividades de extensión. Gracias a la revisión de dichas experiencias es que se pudieron extraer aprendizajes y hacerlos comunicables. Vemos a esta herramienta como una forma de hacer dialogar proyectos, de producir encuentros que potencien las prácticas particulares. Se brinda la posibilidad también para ver qué tan generalizables son algunos de los conocimientos que emergen de una experiencia específica. Por otro lado, las conceptualizaciones de extensión tienen como fin colectivizar algunas reflexiones surgidas de una o varias experiencias. Pensando a la extensión como faro pedagógico de la producción de conocimiento, este apartado intenta mejorar las prácticas de enseñanza y brindar elementos para abrir nuevas líneas de investigación. Conocimiento pertinente y socialmente útil que nazca del contacto con el medio, de la resolución de las problemáticas de nuestro tiempo.

Por último, otra de las líneas a desarrollar en el texto se relaciona con las metodologías y abordajes en extensión. Propone los “cómo” desarrollar experiencias y es un aporte central en momentos de definición metodológica de los proyectos. Articula-

ción de medios y fines es una tarea esencial de las prácticas de extensión enmarcadas en la promoción de una ética de la autonomía y en el compromiso con las realidades más acuciantes. Aquí nos detendremos en los medios que atraviesan a los dispositivos utilizados.

Brevemente pasaremos a describir cada uno de los artículos que componen a esta publicación. En un principio colocamos a las reflexiones teóricas vinculadas a la extensión universitaria. El primer artículo es de Eloísa Bordoli y aborda la situación de la extensión hoy y los desafíos que ésta posee: la articulación de funciones, su potencialidad educativa, y la interpelación recíproca entre Universidad y comunidad. Otro de los artículos fue realizado por Patricia Manzoni y trabaja la vinculación entre educación popular y extensión, además de abordar un estado de situación de la exclusión en las sociedades contemporáneas y las alternativas posibles desde la educación. El trabajo siguiente es de coautoría entre M. Pastorino y M. Puchet, y aborda algunas reflexiones teóricas emergentes de una experiencia desarrollada con jóvenes de la Ciudad de la Costa, donde se trabajó la apropiación y el uso de los espacios públicos a partir de herramientas artísticas y de gestión cultural. El cuarto artículo se trata de la presentación realizada por Juan Carlos Carrasco en el ciclo Extensión Universitaria en Foro del 2007, charla titulada “Extensión Universitaria: una mirada histórica”. En dicha presentación se realizó un breve recorrido de las prácticas de extensión llevadas adelante por la “Psicología Universitaria” y se problematizó a la extensión como función universitaria. Por último presentamos la ponencia realizada por Jorge Bralich en el foro mencionado, donde se recorren las distintas etapas que caracterizaron a la extensión universitaria y se extraen conclusiones de cada una.

En el eje relacionado a metodologías y abordajes primeramente encontramos un artículo donde se exponen las bases conceptuales y metodológicas del trabajo sobre derechos sexuales y reproductivos en el departamento de Cerro Largo. Luego presentamos nuevamente otra de las ponencias realizadas en el ciclo Extensión Universitaria en Foro de 2007, esta vez de Gerardo Sarachu. En dicha presentación se exponen los objetivos de la intervención en el marco de emprendimientos productivos, sus aspectos metodológicos y la realidad actual del mundo del trabajo. Un último artículo es de Susana Rudolf, que también forma parte del Foro mencionado, y se presentan aspectos vinculados a la interdisciplina en los procesos de extensión, la conjunción de saberes, y los obstáculos y facilitadores de los programas integrales, en particular del Programa Apex.

Dentro del eje sistematización de experiencias primeramente tenemos al programa de articulación interinstitucional llevado adelante entre la Regional Norte de la Universidad y el Centro Regional de Profesores del Litoral de la ANEP. Otra de las experiencias está vinculada a un proyecto de revalorización patrimonial de los “cerritos de indios” en las zonas de Cebollatí y Lascano, desarrollado por estudiantes y docentes universitarios en conjunto con diversos actores sociales vinculados a centros educativos, aficionados a la arqueología, productores rurales y población en general. Una tercer experiencia es el trabajo con adolescentes en el ámbito de las artes visuales, la música y la danza contemporánea, llevado adelante entre el Centro de Formación y Estudios del INAU, la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela Universitaria de Música. La siguiente experiencia parte del “Departamento de Nutrición Social de la Escuela de Nutrición”, y se basa en el trabajo realizado en la zona de Bella Unión a partir de 2004 a raíz de las denuncias públicas de muertes de niños por desnutrición.

Otra de las experiencias fue realizada en la zona de La Chapita, Paysandú, y tuvo como objetivo profundizar en la comprensión de las problemáticas de comunidades urbanas vulnerables y la construcción de alternativas para su abordaje. La sexta y última experiencia contiene las distintas actividades desarrolladas por parte del “Programa Integral de Extensión Universitaria” con productores familiares de la zona de Guichón, en el marco de la inserción en la comunidad de la Estación Experimental Mario Cassinoni.

Esperamos haber cumplido con el objetivo preliminar, es decir el introducir al lector en este texto. Y esperamos también haber generado interrogantes sobre los contenidos del libro. Nos interesa remarcar y convocar a que la visión crítica sea parte de cada acercamiento a los distintos artículos y que la construcción de las nuevas conceptualizaciones nos encuentre en alguno de los espacios universitarios encomendados para esto.

“Programa de Formación en Extensión”

Diciembre 2009

Reflexiones teóricas



Aportes para pensar la extensión universitaria

Eloísa Bordoli (FHCE)¹

0. Construcción de una mirada

El presente artículo tiene por objetivo compartir algunas reflexiones sobre la extensión universitaria. Los análisis que efectuaremos provienen de dos fuentes de inspiración: la experiencia acumulada en el trabajo de extensión y las reflexiones que hemos ido efectuando en el marco del Equipo de Extensión del Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)². En los últimos años hemos desarrollado diversos proyectos en coordinación con la Facultad de Psicología, Ciencias Sociales, Bellas Artes, Educación Física, el Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES), Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), así como con las escuelas públicas. Los mismos han abordado las interrelaciones entre educación y pobreza así como la especificidad de la labor y problemática de la enseñanza en diversas realidades socio-educativas. Esta perspectiva de trabajo ha buscado y busca, permanente y sistemáticamente, articular la extensión con la investigación y la enseñanza (de grado y postgrado) con el objeto de evitar las formas asistencialistas, voluntaristas y reproductivistas en las que puede deslizarse la intervención de la Universidad en el medio. Por tal motivo se han desarrollado en forma paralela, proyectos de extensión e investigación sobre las mismas temáticas. Estos últimos han recibido el reconocimiento y financiamiento de CSIC en varias oportunidades. A su vez, se ha procurado inscribir proyectos de monografía de grado así como tesis de postgrado. En el año 2006 hemos institucionalizado el Programa de Investigación e intervención en educación y pobreza³, así como el Programa de Políticas Educativas y Enseñanza⁴ en el Núcleo “Educación para la integración” de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM)⁵.

Como se puede desprender de lo precedente, en el marco del Equipo de Trabajo de Ciencias de la Educación hay tres elementos que han caracterizado la concepción y la tarea extensionista desarrollada en estos años: a) la articulación con las tareas de investigación y enseñanza; b) la necesidad del abordaje interdisciplinario e interprofesional del trabajo, c) la integración de docentes, estudiantes y egresados en el trabajo

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación; profesora adjunta del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la FHCE (UdelaR).

² Desde el año 1996, un equipo de docentes, estudiantes y egresados del área de Ciencias de la Educación estamos trabajando, en el marco de un programa institucional, en el terreno de la extensión universitaria, particularmente con escuelas públicas urbanas y rurales. El objetivo de esta línea de trabajo se inscribe en los cruces de las problemáticas que emergen en la relación de la educación y las situaciones de pobreza. Este trabajo ha habilitado el desarrollo de diversos proyectos particulares de extensión e investigación (respaldados por la CSEAM y la CSIC).

³ Este programa lo coordina el profesor Pablo Martinis.

⁴ Este programa lo coordina la profesora Eloísa Bordoli.

⁵ Ver “Programa de investigación e intervención en educación y pobreza” y “Programa de Políticas Educativas y Enseñanza”, en Behares (2004) (org.): 1º Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas, FHCE, AUGM, Montevideo.

en el medio. Esto implica instrumentar un trabajo grupal, no sólo desde diversas miradas disciplinarias sino también desde diversos lugares profesionales, que permitan articular los diversos saberes del equipo con los de la comunidad con la que se trabaja. A partir de estas dos vertientes: la práctica y la reflexión sobre la práctica (praxis) nos preguntamos ¿cuáles son los elementos que articulan el trabajo de extensión universitaria?; en otros términos y con una frase políticamente correcta ¿cómo pensar la extensión para que la misma sea sustentable? En torno a estas preguntas es que desarrollaremos, sucintamente, las reflexiones que siguen. Para organizarlas, articulamos el texto en dos apartados. El primero, “la extensión hoy”, tiene por objetivo efectuar una mirada en torno a algunas re-definiciones operadas en el marco de la labor de extensión y relaciones con el medio. El segundo apartado, “desafíos”, apunta a presentar los rasgos y características que deben potenciar la labor de extensión universitaria en la actual coyuntura pero con una mirada estratégica que articule el legado histórico de la Universidad con los desafíos del presente.

1. La extensión hoy

a) Un punto de partida

“... la Extensión (implica) el ineludible vínculo de contenido ético que relaciona al hombre en proceso de profesionalización con el hombre participativo y responsable de su ámbito social”.⁶

Nuestra universidad, la Universidad de la República, se ha edificado a partir de dos rasgos distintivos: la creación de conocimientos y la relación con la sociedad desde una perspectiva crítica y comprometida. Estas dimensiones se entrelazan con la función de enseñanza dando identidad a nuestra institución. La trilogía: investigación – enseñanza – extensión no sólo la caracteriza y le otorga un sello distintivo sino que la diferencia, radicalmente, de toda institución universitaria o de enseñanza terciaria y cuaternaria del país, especialmente si es privada.

En la matriz universitaria se encuentra el núcleo epistémico que marca la necesidad de generación de saberes básicos y aplicados como única garantía de genuina independencia, soberanía y desarrollo de criterios propios, autónomos y críticos. Obviamente que esto no significa encapsulamiento en un momento en que las fronteras del conocimiento y las comunidades científicas se han desdibujado y se está operando una progresiva interrelación e integración. Esto indica inscripción en los niveles de excelencia del conocimiento científico, técnico y humanístico pero con una clara conciencia nacional y latinoamericana. Sin investigación y producción de conocimientos la enseñanza se torna un ritual de reproducción de saberes generados por otros, en otros ámbitos y contextos y la extensión e integración en la comunidad se transforma en un acto de asistencialismo o militancia. Estos últimos riesgos están, en

⁶ Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria; Cuba 1996 en: UdelaR, SCEAM: 2000, 115. Extensión Universitaria 1996 – 1999.

forma latente, en toda tarea extensionista y de enseñanza que practiquemos cuando las desgajamos de la investigación.

Este núcleo epistémico que se configura en la matriz del concepto mismo de docencia universitaria, tal como lo define la Ley orgánica, debe, necesariamente, articularse con la enseñanza (para que ésta se produzca en forma creativa y viva) así como con la “vocación de servicio” y compromiso con la sociedad y el país.

En esta línea y en procura de potenciar las tres funciones mencionadas, la Universidad, en su “Plan Estratégico (PLEDUR 2006 – 2010)”, apuntó –en el marco de los proyectos institucionales– a la formación y fortalecimiento de los denominados programas integrales. Esto se expresa en el plan estratégico, de la siguiente manera: “Contribuir a la creación y fortalecimiento de programas integrales basados en problemas emergentes de la realidad, con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada”. (UdelaR, PLEDUR: 2006).

Dicho objetivo, como hemos mencionado, es congruente con el papel constructivo y crítico que la Ley orgánica le otorga a la Universidad con relación a la comunidad y al tiempo histórico del cual es parte.

Del objetivo mencionado –así como de las puntualizaciones que se efectúan en el memorando del 28 / 6 / 06 de la Unidad de Relaciones con los Servicios Universitarios (URSU)– se extraen algunos de los elementos que definen a los programas integrales. Entre éstos podemos distinguir algunas características conceptuales que hacen a la razón de ser de los programas, y otras de índole operativo. Dentro de las primeras, es pertinente señalar: Es el conocimiento básico y aplicado producido en el ámbito universitario el que se debe poner a disposición de las necesidades que presenta el país y su gente. Por lo tanto, se propone que el desarrollo de un programa integral deba basarse en problemas específicos emergentes de la realidad que demanden ser analizados para que, conjugando saberes, se generen soluciones originales y auténticas;

La puesta a disposición de los saberes en el seno de la comunidad debe efectuarse de tal forma que éstos estimulen y favorezcan la participación de todos los actores: docentes, estudiantes, egresados y agentes comunitarios en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Cada uno de los actores involucrados, desde sus saberes específicos, deberá interactuar en procura de hallar las soluciones demandadas. Este es un trabajo que, necesariamente, se debe procesar en forma conjunta, en tanto el objetivo final es contribuir a la mejora de vida de la comunidad involucrada;

La puesta a disposición de saberes así como su circulación potencia la labor formativa que los Programas Integrales desarrollan. Labor formativa no sólo a nivel de los estudiantes sino también de los docentes y comunidad.

Un segundo grupo de características que los programas integrales buscan fortalecer son más operativas, pero no por ello menos importantes:

Articular los diversos recursos existentes no sólo en el seno universitario sino también en la comunidad; por ello es central efectuar un trabajo integrado y coordinado en redes (universitarias, sociales, comunitarias y / o territoriales);

Asimismo deviene necesario el relacionamiento fluido inter-servicios universitarios. Para ello se busca habilitar mecanismos administrativos y de gestión así como de comunicación horizontal ágiles entre los diversos servicios involucrados.

El abordaje interdisciplinario e interprofesional se torna necesario a la hora de analizar y buscar soluciones creativas a problemas de alta complejidad como son todos

aquellos que refieren a las condiciones de vida de nuestra gente. Es por ello que las metodologías de trabajo de “investigación” deben articular componentes estratégico-participativos con la comunidad así como fomentar el trabajo cooperativo.

En definitiva, como consecuencia del desarrollo de programas de este tipo se busca contribuir al fortalecimiento de los vínculos entre la Universidad y la comunidad aportando aquello que le es específico a nuestra institución: la producción de conocimientos. A este respecto en el documento del PLEDUR mencionado se afirma:

“Se espera también contribuir al establecimiento de vínculos sólidos entre la Universidad y la comunidad tendiendo a la apropiación responsable del espacio universitario por parte de la comunidad por medio de sus organizaciones comunales, barriales o sindicales involucrada”. (UdelaR, PLEDUR: 2006).

b) Un camino

En el marco del mencionado plan estratégico y del debate en torno a la segunda reforma universitaria se ha comenzado a andar. El pasado 27 de octubre se presentó en la sala Maggiolo de la Universidad un informe sobre los avances en el ámbito de la extensión “Líneas y programas de Extensión en el marco de la Segunda Reforma Universitaria”. En esa oportunidad se presentaron y discutieron las diversas iniciativas impulsadas desde el PLEDUR, la situación actual y la perspectiva de cara al 2009.

En ese espacio de debate se abordaron las diversas iniciativas y los programas en los que se está trabajando: hacia una red de extensión; programas integrales, PIM; incubadora de emprendimientos asociativos; apoyo al II Congreso del Pueblo; formación de actores locales para el desarrollo rural; centro de formación popular de Bella Unión; comisión de tierras de Bella Unión; programa de comunicación; programa de formación en extensión, etc.

La pregunta que guió el debate fue si efectivamente la Universidad está avanzando hacia un cambio cualitativo en su definición en torno a la extensión. Indudablemente que esta pregunta orientó la puesta en común y el debate, pero como telón de fondo. La proximidad con los programas impulsados así como la escasa distancia histórica con los mismos hace difícil enunciar una respuesta, aunque sea provisoria. No obstante, consideramos que en el documento mencionado así como en el encuentro se ubicó con claridad el norte que guía al conjunto de los programas: promover la extensión en vinculación con las tres funciones universitarias. Esto conduce, como mencionábamos, a las raíces históricas de la Universidad y a reforzar los caminos que tienden hacia una integración efectiva, superando fragmentaciones y compartimentos estancos. Uno de los elementos emergentes del debate refiere a la búsqueda de dispositivos que garanticen la real articulación e integración de la extensión con las tareas de enseñanza e investigación. En este marco se planteó la inserción curricular de la extensión, cuyo objetivo apuntaría a que los planes de estudio y los programas vinculen saberes disciplinares con problemas y necesidades de la realidad y, que los estudiantes y los docentes se vinculen con la realidad social. En definitiva, que la Universidad se comprometa cada vez más con la búsqueda de alternativas que mejoren la calidad de vida de nuestra gente. Como se planteaba en el Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria realizado en Cuba en 1996, y que manifiesta en el acápite de este apartado: “... la Extensión (implica) el ineludible vínculo de contenido ético que relaciona al hombre en proceso de profesionalización con el hombre participativo y responsable de su ámbito social”.

2. Desafíos

La sustentabilidad

Acá desarrollaremos tres elementos que consideramos centrales y sustantivos a la hora de pensar la extensión en el marco de la Universidad. En el trabajo analítico que efectuaremos pondremos los énfasis en las siguientes cuestiones: a) el saber y la construcción de conocimiento, b) la potencialidad educativa de la labor de extensión y c) la relación Universidad – comunidad; destacando, en este último punto, la necesidad de (de) construir las fronteras Universidad - medio, para que éstas sean cada vez más permeables.

a) La extensión basada en la investigación y producción de conocimientos

En un trabajo anterior (Bordoli, E.: 2006) planteábamos que la extensión debe tejerse solidariamente con la investigación:

“...(ésta) debe asentarse en la especificidad de la labor universitaria, o sea en la producción de conocimientos. Conocimientos, provisorios y relativos –como todo saber científico– los cuales deben ponerse al servicio de la comunidad para coadyuvar en la búsqueda de solución a los problemas que emergen en la sociedad. Esta especificidad exige la participación profesional, creativa y ética de los docentes y estudiantes en interrelación permanente con los diversos actores sociales involucrados. Ética en tanto rigurosa con el saber generado y ética en las formas de relacionamiento con todos los sujetos que interactúan (...)

Bordoli, E.: 2006.

La afirmación precedente se sustenta en la necesidad de evitar las formas asistencialistas y voluntaristas de extensión e intervención en el medio. La Universidad, sus docentes y estudiantes no son agentes promotores de bienestar en sí mismo, sino de cultura y saber (lo cual, indudablemente, tendrá como efecto una mejora en las condiciones de vida). Lo específico que la Universidad debe poner a disposición del colectivo social es el conocimiento que ha generado junto a sus docentes y estudiantes. Por medio de éstos y en diálogo constante con la comunidad deben articularse nuevas soluciones, positivas y creativas a los problemas emergentes del medio. Ni institución benefactora ni partido político; el rol específico de la Universidad es crear conocimiento y habilitar los canales que permitan su democratización, con un claro compromiso crítico, ético y político.

La investigación y la formación como investigadores conllevan un cambio de actitud subjetiva ante el conocimiento legitimado así como ante la realidad. La posición interrogativa y crítica es la que caracteriza a quienes, efectivamente, trabajan en investigación. Esto es, en palabras de Freire, la curiosidad vuelta epistemológica (Freire, P.:1996, 12). Por ello, cuando afirmamos que la extensión debe desarrollarse solidariamente con la investigación no estamos afirmando que se deba extrapolar el conocimiento generado en el ámbito universitario al contexto social (actitud vanguardista) sino que la pregunta debe operar como motor del trabajo de extensión.

La actitud, humilde pero incisiva, de quien se para en un lugar de no certezas es la que debe enmarcar la labor de la extensión. El trabajo en y con la comunidad, en y con el medio, debe configurarse como un espacio de interrogación en un doble sentido:

a) en relación al problema emergente y desde el cual se nos demanda, b) respecto al camino a construir juntos entre docentes, estudiantes, profesionales y agentes comunitarios.

b) La potencialidad educativa del trabajo de extensión

En el marco reseñado precedentemente, en las actividades con el medio y en la labor comunitaria importa tanto el “producto”, o sea la resolución efectiva de un problema, como el “proceso”. En este sentido la extensión adquiere una potencialidad educativa para docentes, estudiantes y agentes comunitarios en tanto re-afirme canales de participación y búsqueda conjunta de soluciones efectivas.

En este sentido, consideramos que el quid del trabajo no debe ubicarse en un traspaso de “soluciones-recetas” a diversos problemas sociales, educativos, ecológicos, habitacionales, etc. El meollo está en la necesidad de democratizar, poner a disposición del conjunto social aquellos conocimientos –precarios y limitados– que habiliten nuevos procesos de creación de saberes y que se hallen en relación con las necesidades del medio.

La potencialidad educativa de la labor de extensión es bidireccional: hacia la comunidad y hacia la interna universitaria. Esta última en dos sentidos posibles: “con relación a los estudiantes y a los docentes. Con respecto a éstos, habilita la oportunidad de interrelacionar teoría y práctica así como la posibilidad de generar nuevas preguntas –no saberes– disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite re-pensar y re-formular el currículum de formación profesional y / o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad”. (Bordoli, E.: 2006).

En consonancia con el enfoque señalado y reafirmando la integración de las tres funciones universitarias, Martinis plantea:

“No está de más insistir en el valor formativo que para el estudiante –pero también para el docente y el egresado- tiene el hecho de trabajar sobre la resolución o el encare de problemas reales y concretos. Es claro que aquellos conocimientos adquiridos en la tensión del abordaje de una problemática específica cobran una significatividad particular para el sujeto.

Martinis P.: 2006

En este mismo sentido en una de las “Jornadas de Extensión” desarrolladas por la FEUU se plantea con meridiana claridad este aspecto. La extensión debe concebirse:

“(...) como un proceso bidireccional, como un proceso interdisciplinario y como (un) proceso de formación integral (...); (como) un encuentro de saberes, una relación política de igualdad, basada en el respeto mutuo, en el entendimiento de las diferencias, en la necesidad de explicitar el rol del educador que cada parte siempre tiene...”

Isola G. 1998 en: UdeLaR – SCEAM: 2000: 127.

La potencialidad educativa, así como el pensar a la extensión bidireccionalmente, como encuentro de saberes, exige una asunción ética en el trabajo con el otro (respeto hacia el otro en tanto semejante). Sujeto histórico que si bien se halla condi-

cionado por sus condiciones reales de existencia (por vivir en una sociedad injusta) es potencialmente capaz de transformarse y modificar el entorno. Ubicar al otro y ubicarnos a nosotros mismos como sujetos de posibilidad es la llave que habilita el trabajo extensionista y educativo con el otro desde una dimensión ética.

Visualizar el trabajo desde la extensión articulado con lo educativo, necesariamente exige, como afirmara Rebellato:

“... superar un paradigma de conciencia solitaria, encerrada en sí, para pasar a un modelo necesariamente comunicativo y dialógico. (...) La comunicación supone necesariamente dimensiones integradoras. La apertura a los otros es inseparable del descubrimiento de sí mismo y de la estima de sí. Como nos lo recuerda Ricoeur, el sí (sí mismo) supone reflexividad y autoestima. El sí es digno de estima, no tanto por sus realizaciones cuanto por sus capacidades. En su esencial relación con los demás, la estima de sí es inseparable de la estima de los otros”

Rebellato, J.L.: 1997, 3

Relación Universidad - comunidad

En este punto queremos subrayar el concepto de interpelación recíproca. La “frontera” y el diálogo que se establece entre la Universidad y la comunidad en el marco del trabajo de extensión no está exento de ruidos y dificultades. No obstante la Universidad se debe a su pueblo y éste necesita de ella. Esta interrelación supone una interpelación de la Universidad por la sociedad y de ésta por la primera, en tanto la Universidad necesita el desafío de nuevos problemas para potenciar su caudal creativo. Pero, también la comunidad, el país, procura que la Universidad coadyuve en la búsqueda de superación de los problemas emergentes. Es por ello que compartimos el siguiente planteo efectuado por Giroux:

“(...) el concepto de frontera sugiere algo muy subversivo y desestabilizador. Significa moverse en círculos de incertidumbre, significa cruzar a diferentes esferas culturales, significa reconocer la naturaleza múltiple de nuestras propias identidades. Significa entender y cuestionar y no tanto asumir una especie de seguridad dentro de las disciplinas académicas. (...) Nos tenemos que introducir en otras esferas donde asumamos la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes diferentes, de la alteridad, y reconozcamos esa alteridad en nosotros mismos.”

Giroux, H.: 1999.

En este marco, para que los conocimientos se mantengan en permanente renovación necesitan ser interpelados desde otros contextos y ámbitos que los requieran. A su vez, la sociedad toda necesita de los aportes de la Universidad. Es por ello que “la frontera” que indica el límite de nuestra institución con el medio se debe permear para que la interpelación recíproca se produzca.

En síntesis, en estas reflexiones provisionarias, hemos procurado argumentar que la extensión se sustenta en un tríptico: producción de conocimiento – función educativa – interpelación recíproca Universidad – medio.

6. Bibliografía

Bordoli, E. (2006): "Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la UdelaR", editado en CD por la CSEAM, Montevideo.

Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria, Cuba 1996 en UdelaR, SCEAM (2000): Extensión Universitaria 1996 – 1999, Universidad de la República, Montevideo.

Giroux, H. (1999): Placeres inquietantes, Paidós, Barcelona.

Freire, P. (1996): Política y educación, Siglo XXI, México.

Martinis P. (2006): Alcances educativos de la extensión. Conceptualizaciones iniciales. Ponencia presentada en la Jornada sobre extensión universitaria, desarrolladas en la Facultad de Psicología de la UdelaR y organizadas por la CSEAM, 19 de octubre de 2006, Montevideo.

Rebellato J. L. (1997): Horizontes éticos de la práctica social del educador, CFEI, Montevideo.

UdelaR (2006): Plan Estratégico de la Universidad (PLEDUR 2006 – 2010), Universidad de la República, Montevideo.

UdelaR CSEAM (2006): memorando del 28 / 6 / 06 de la Unidad de Relaciones con los Servicios Universitarios (URSU), Universidad de la República, Montevideo. (Material de circulación interna).

La educación popular como alternativa posible

Licenciada Patricia Manzoni

Introducción

En el presente artículo trascenderemos la definición de educación, que la define como las acciones Educativas institucionalizadas en el ámbito de tipo escolar⁷; quedarán incluidas para el análisis el resto de las acciones pedagógicas porque implican un campo mucho más vasto que lo institucional.

Existe un amplio consenso acerca de la necesidad de cambiar la educación que se relaciona íntimamente con el consenso de la crisis del Sistema Educativo (SE). Este SE no satisface a nadie, a ninguno de los actores involucrados (tanto a nivel pedagógico como ser los padres, alumnos y docentes, como a nivel de intereses sociales representado por el Estado). No parece tener la capacidad de ajustarse a las nuevas circunstancias y necesidades. Aparece aquí una problemática más de fondo: “el paulatino agotamiento de la capacidad real del Sistema Educativo de responder exitosamente a las expectativas y necesidades que surgen como crecientemente heterogéneas y segmentadas así como el desdibujamiento de la función de integración social, factor éste fundamental en la mitigación de las situaciones de pobreza y marginalidad.”

No se puede pensar que ha llegado el momento de abandonar la educación básica como etapa superada y pasar a otra cosa. Existen necesidades que deben ser satisfechas. Las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Tedesco sostiene que “superar el problema del analfabetismo es una de las metas más antiguas que las sociedades se han planteado desde el punto de vista educativo”. “(...) La meta de la alfabetización universal supone tanto la voluntad política de integrar socialmente a los marginales como la transformación económica que brinde bases infraestructurales que hagan perdurables los logros alcanzados.” (...) “Sobre esta base, será preciso diseñar las metodologías específicamente pedagógicas que respondan en forma apropiada a los problemas que encierra cada grupo socialmente determinado al cual se dirige la acción alfabetizadora.” (Tedesco; 1991; págs. 9 – 13 y 14) Freire sostiene: “La alfabetización, en este contexto, se convierte tanto en un medio como en una fuerza constitutiva para la participación humana y la acción política” (Freire en Giroux; 1992; pág. 284). Es aquí donde comienza mi planteo. Una propuesta enmarcada en la educación popular que atienda esta población en los márgenes. Pero ¿de qué forma? ¿Quiénes están capacitados para hacerlo? ¿Cuál es el perfil de educador que se necesita? ¿Cuál es la forma de trabajo necesaria para que sea efectiva? ¿Qué cuestiones se deben tener en cuenta? Creo que la extensión universitaria tiene mucho que aportar al respecto. A lo largo de este artículo intentaré dar cuenta de lo que se entiende por educación

⁷ La definición de “Educación para todos” emanada de Jomtien (1990) entiende a la educación básica como la que es capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, definidas, a su vez, como aquel conjunto de conocimientos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso, resultan indispensables para que los seres humanos puedan hacer frente a sus necesidades básicas en siete frentes: la supervivencia, el desarrollo pleno de las propias capacidades, una vida y un trabajo dignos, una participación plena en el desarrollo, el mejoramiento de la calidad de vida, la toma de decisiones informadas, y la posibilidad de continuar aprendiendo. (Torres, R. (1997) en Revista Quehacer educativo N° 25, 1997, pág. 50)

popular presentando en la fundamentación a modo global el panorama actual de exclusión que vive la sociedad contemporánea para dar cabida luego a las alternativas.

¿La educación es la frontera?

Hacia fines del siglo pasado se consolidan nuevas fronteras de exclusión. Los procesos actuales de pauperización son parte estructurante del modelo social que se afianza poniendo en cuestión la gobernabilidad y legitimidad del sistema democrático y del sistema de educación pública.

Nuevas y diferentes cadenas discursivas se constituyen en relación a esta problemática. Los “pobres” se transformaron discursivamente en “marginales” o “excluidos”; a la marginalidad se la asocia con la violencia y a esta última con el riesgo, y al riesgo con el peligro. Se forma un “mix ideológico” en el cual se combinan elementos de peligrosidad social y viejas consideraciones de orden moral, (aumento de la pobreza, en territorio y en sectores). En este nuevo contexto, signado por la desocupación y por la desarticulación de derechos sociales, la exclusión cobra significados diferentes. Se da una tendencia al empobrecimiento colectivo.

Se produce una concentración de la riqueza de la que emerge con fuertes contrastes una nueva configuración de la sociedad. Esta situación ha derivado en la transferencia de recursos, bienes y servicios del ámbito público al privado y del internacional al nacional (privatización).

Desde la perspectiva de Bourdieu la definición clara de las fronteras de pobreza permitió la asignación de un lugar fijado socialmente que operaba como enclavamientos definidos en la construcción de identidades. La escuela en tanto institución pública ha ocupado un espacio nodal y estratégico en la construcción de un rol subalterno o no en el ejercicio de las identidades ciudadanas y en la definición de futuros posibles para quienes ya son considerados excluidos del modelo social y político. Las instituciones educativas se ven atravesadas y desbordadas, por los efectos de las políticas que desigualan y diferencian, se consolidan como última frontera de lo público. Estas fronteras de exclusión atraviesan el campo de lo educativo. En estos contextos parecen establecerse límites casi inexpugnables a las posibilidades de educar y se constituyen como fronteras educativas que profundizan, en el espacio institucional, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social.

Se da una magnitud creciente de los abismos en el interior del sistema educativo, que se profundizan cuando se conjugan las políticas educativas y la fuerte tendencia a la dualización social. Esta diferenciación opera contradiciendo el mito fundacional que sostiene que la escuela es igual para todos.

Las políticas educativas actuales se inscriben en un discurso sustentado en los principios de “equidad” y “calidad” en consonancia con lo sostenido por los organismos internacionales.

Equidad

Responsabilidad del Estado. Término superador del de “igualdad” en tanto enuncia el reconocimiento de la diferencia. Sin embargo en este modo de enunciar la diferencia se oculta la desigualdad.

En la exposición de motivos de la ANEP para el periodo 2000-2004 se señala que “En la eficacia, eficiencia y calidad de nuestro sistema educativo lo que está, en realidad, en juego, es el tipo de país que el Uruguay aspira a ser dentro de diez o quince años”. Hacer de la equidad una orientación permanente y explícita de los principios de la política educativa pública. Focalizando hacia aquellos sectores más desfavorecidos políticas compensatorias haciendo llegar la asistencia del Estado a quienes efectivamente lo necesitan, a los sectores sociales definidos como más vulnerables.

Calidad

Para enfrentar estos desafíos es necesario desarrollar líneas de acción y estrategias que permitan elevar la calidad de la educación. Si se pretende garantizar una sociedad con equidad y con buenos niveles de cohesión social, es fundamental que todos reciban una educación de buena calidad porque esa es la única garantía de que nadie quede marginado en una economía intensiva en conocimiento. ¿Cómo? Ofreciendo una educación de calidad a lo largo de toda la vida del ciudadano. Solari sostiene: “Como es obvio esta propuesta de política supone romper con el postulado tradicional de un servicio igual para todos, puesto que implica crear servicios desiguales. La justificación es que sólo la desigualdad puede igualar a los desiguales o tender a hacerlo.”

Las instituciones ubicadas en zonas “desfavorables” cargan con la responsabilidad de igualar aquella desigualdad que el propio Estado no atiende satisfactoriamente contribuyendo a reproducirla. Hay que empezar por las bases sabiendo que la situación de los márgenes se ve agravada por:

- la dificultad para cubrir los cargos docentes
- la sobrecarga de las tareas asistenciales
- la poca implementación de políticas específicas que atiendan
- problemáticas de larga data en el sistema educativo como la deserción escolar.
- docentes “novatos” acceden a los cargos docentes de estas zonas
- alto nivel de rotación de equipos docentes
- recursos insuficientes
- merma participación familiar

Combatir la pobreza requiere intervenciones discutidas, integrales, consistentes, no únicamente desde lo educativo ni desde lo institucional, sino desde la economía y la política.

“Dos historias verdaderas indican los dos modos según los cuales se opera esta conjugación entre la geografía tácita de la experiencia y esa otra, visible, de los recursos existentes. La primera abre un espacio de palabras; la segunda traza una

tipología de la acción. Lo que otorga autoridad en una sociedad toma estas dos figuras; la de los discursos (de las obras, de los textos) o la de las personas (que son también los representantes)”

De Certau; 1999; pág. 31.

Sin dudas es imprescindible la instrumentación de un debate lo más amplio posible a nivel de la sociedad toda.

Construcción de sujetos

Ante la situación planteada en las últimas décadas, las propuestas “no formales” han cobrado relevancia. Desde el Estado mismo se apoya y promueve el tipo de trabajo sostenido por las organizaciones no gubernamentales que atienden a esa población que definimos como “en situación de riesgo”. Este tipo de instituciones desarrolla de forma más flexible la tarea. Si bien en Uruguay no se desarrolla en profundidad la metodología de la educación popular, son muchos los conceptos, valores e ideas tomados de ella y de los autores que la sustentan. Es mucha de la actividad universitaria la que se desarrolla en estos sectores. Es mucho lo que se ha hecho desde la extensión. En especial desde el rol que un educador comprometido con esta función debe desarrollar. En este apartado desarrollaré algunas premisas que definen a esta forma de concebir la educación.

La educación popular

Este tipo de educación surge de la denominada “Marginalidad” y la miseria, rompiendo la atadura de la educación = escuela. Sobreviene luego del descubrimiento de las potencialidades del pueblo para sobrevivir en sus condiciones de miseria con la economía del rebusque con una “lógica de supervivencia” que ha llevado a crear un “sector informal de economía”. Descubre así estas potencialidades para transformarlas, evitando el círculo vicioso de reproducir la economía de la miseria, para llevarla más allá: construir vida con sentido. Ha construido un camino de identidad para que el pueblo diga su voz, reconozca las voces diferentes, en ellas encuentre salidas y construya la vida como proceso y no como sobre-determinación, desarrollando una nueva cultura de la acción y de la transformación. Es el pueblo el que se reconoce como actor constructor de la historia, creador de su propia vida. Apuesta a la emancipación y a la iniciativa intelectual y al desarrollo de poderes por parte de estos sujetos populares y de los pueblos en tanto sujetos.

Una definición de esta forma de educación no puede ser un enfoque cerrado. La educación popular es una concepción metodológica. Abarca una visión de la vida, de la sociedad. No es una metodología.

Este tipo de modalidad que podríamos denominar alternativa o no tradicional tiene sus ventajas:

- dispone de personal capacitado y motivado hacia el trabajo comunitario

- valoriza el trabajo con métodos participativos gracias a la escala de contacto cara a cara e ideológicos.
- existe una preocupación por la sistematización y documentación de las experiencias.
- cubre espacios sociales y territoriales específicos
- permite una flexibilidad institucional (complementaria de los que en ámbitos municipales o nacionales implicaría servicios costosos)
- incorpora elementos innovadores (teóricos, prácticos, metodológicos, etc.), generalmente progresista.

Así como también tiene sus limitaciones:

- existe una dificultad institucional para ampliar la cobertura de sus programas o masificar estrategias
- dificultoso acceso a financiamiento; en estos últimos años su principal fuente de financiación ha sido el Estado, donde determinadas instituciones se han “profesionalizado” en conseguir la financiación para sus proyectos, dejando por fuera los pequeños y medianos, lo que acarrea una competencia entre organizaciones por financiamiento.
- la falta de revisión de la relación costos - beneficios (costos sociales para el logro de objetivos)

Debe tener una intencionalidad política ya que ésta es inseparable de una participación democrática permanente, de una educación ciudadana en el respeto a los derechos humanos, a la calidad de vida y a la justicia social.

Es un movimiento en continua construcción. Un movimiento pasa por encima de los espacios.

Rebellato marca diez pasos en su construcción:

- Reconocimiento de que hay un gran arco iris de prácticas con las comunidades, redes, que abarca diversos temas.
- La educación popular apunta al protagonismo de los sectores populares que son muy heterogéneos pero que tienen cosas que los atraviesan:
 - la explotación de los hombres por los hombres
 - la exclusión de los modelos actuales
 - la dominación
 - la represión sobre nosotros mismos

Desarrollando una lógica antagónica a los sistemas dominantes. En la sociedad actual es posible desarrollarla.

- Tiene una intencionalidad transformadora. Apostando a la creación de una sociedad justa, a una democracia con participación de los sujetos populares (democracia radical), produciendo logros concretos que mejoren la calidad de vida, que tengan impacto. Implicando los sujetos implicados en este proceso de transformación. Parte de la práctica de la libertad luchando contra todas las limitaciones. Educación liberadora. Libertad como proyecto.
- Centralidad de la cultura como forma de vida, como un programa de vida. Existencia y valoración de saberes distintos. Apuesta a un saber distinto, construyéndolo a través de “negociaciones” de saberes. No hay una teoría. Lo propio de la educación popular es el aporte de varias teorías (por ejemplo el psicoanálisis). Existe una intencionalidad emancipatoria. Apostando a una teoría político – social y creando una confluencia en tensión yo tengo un interés emancipatorio que guía mi práctica donde confluyen varias teorías y descarto algunos elementos y tomo otros, generándose tensiones entre teorías que me permiten crear una teoría nueva. Es un enfoque interdisciplinario.
- Apunta a una reinención del poder; reconocer el poder como relación social presente en todas partes.
- Acento en la implicación de la subjetividad, abarca prácticas que son una postura frente a la vida. Hay una identificación con los sujetos implicados.
- Movimiento de multiplicidades con un fuerte peso de los vínculos, de las relaciones afectivas buscando crear nuevas relaciones sociales. Con intencionalidad transformadora. Los procesos de identidad ocupan un lugar social (así como género) donde la ideología e identidad se entrecruzan; se debe articular propuestas con generación de nuevas ideas. Es un movimiento que necesita ponerse en movimiento.
- La metodología requiere participación de todos los actores, por lo tanto se generan metodologías acordes y técnicas diferentes.
- Surgida en la sociedad civil y en los espacios no formales pero buscando construir articulaciones con la educación formal a la que ha aportado la participación, busca impactos a nivel de políticas públicas y sociales construyendo el poder local en el proceso de democracia participativa.
- Sin descuidar otras formas de investigación la educación popular desarrolla la investigación – acción participativa, el socioanálisis y la sistematización de experiencias.

“La educación popular liberadora es, quizás, uno de los movimientos culturales más importantes de nuestra época. Hablo de movimiento cultural en cuanto privilegia la dimensión cultural de los procesos, impulsando la constitución de los sujetos como protagonistas de su propia educación y de la educación y transformación de

la sociedad. (...) La ética de la liberación y la educación popular liberadora encuentran un campo fecundo de explotación, de praxis y de reflexión en el terreno de la cultura. El reconocimiento de la centralidad de la cultura nos permite abrirnos a un terreno de lucha ideológica indiscutible, en el cual los sujetos oprimidos desarrollan en forma privilegiada la resistencia y la construcción de alternativas populares”

Rebellato; 1997

La práctica educativa

¿Qué es lo que hace específica a la práctica educativa? Es en Paulo Freire que encontramos un marco de referencia:

- La presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando.
- Objetos de conocimiento. Lo que el educador debe enseñar y lo que los educandos tienen que aprender. Contenidos.
- Objetivos mediatos e inmediatos, a qué destina o se orienta la práctica educativa. Es exactamente la necesidad de ir más allá del momento actuante o del momento en que se realiza -directividad de la educación- que, no permitiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador al imperativo de decidir, por lo tanto de romper y optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.
- Método, proceso, técnica de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico.

“El educador forma parte de los adultos referentes para el niño/niña y la modalidad de relacionamiento con ambos constituirá una matriz de aprendizaje para él mismo “

perfil de educador propuesto por Cenfores.

Ser educador, por tanto comprende:

- Pluralidad de prácticas
- Conocimiento de la realidad y plena conciencia de las limitaciones institucionales para revertir situaciones
- Actitud dialógica

- Inspirado en valores éticos
 - Reconocimiento de los otros
 - Estima y autoestima
 - Apertura al cuestionamiento
 - Confianza en las capacidades.

Su cargo

- Se relaciona y opera con los niños/as, jóvenes, adultos
- Integrado a la vida cotidiana
- En el marco de un proyecto educativo que involucra el contexto institucional, familia y comunidad, buscando ampliar el espectro de formas de participación.
- Integra un equipo
- Constituye en función de las características (necesidades y potencialidades) de los sujetos con quienes trabaja y del proyecto educativo, diferentes estrategias de abordaje que lleva adelante mediante una práctica educadora, orientada a promover personalidades autónomas, así como una integración social crítica y responsable de acuerdo a la convención de los derechos del niño.

Sus tareas

- Estimular y promover el desarrollo en sus diferentes áreas: socio- afectiva, psicomotriz, alimentaria y cognitiva.
- Estimular y promover las distintas formas de expresión del niño/a, acorde a la etapa de desarrollo y sus potencialidades.
- Estimular y promover la adquisición y riqueza del lenguaje como antecesor del pensamiento lógico.
- Introducir al niño al mundo de la naturaleza como inicio del desarrollo del conocimiento científico.
- Crear un ambiente armónico, estimulante y cálido que habilite al trabajo educativo.
- Considerar la importancia del desarrollo biológico (nutrición, talla, peso, alimentación, salud, higiene).

El educador como integrante de un equipo de trabajo

“(...) Un equipo (en el que) en función de las características (necesidades y potencialidades) de los sujetos con quienes trabaja y del proyecto educativo (...)”

Propuesta perfil del Educador de Cenfores.

“Orientados por la tarea, nos implica la necesidad de transitar por las diferencias, diferentes roles/lugares, diferentes saberes, expectativas, experiencias valores, ideologías, etc”

INAME; 2003, pág. 210

“El trabajo en equipo muchas veces implica transitar por los caminos de la competencia a la cooperación, por la amenaza de los desencuentros para construir encuentros posibles (...) implica necesariamente el reconocimiento de mi necesidad del otro, la posibilidad de reconocer el lugar del otro, en definitiva, una verdadera interrelación para que, la tarea resulte satisfactoria, los objetivos pueden ser alcanzados. “

INAME; 2003, pág. 211

El trabajo con los otros

- Proporciona una dinámica útil para reflexionar sobre la tarea educativa
- En el intercambio se enriquecen y movilizan las propuestas y las ideas
- Da la oportunidad de interactuar, escuchar y decidir con los pares para producir resultados que potencian los aprendizajes de todos
- Permite conciliar diferencias, flexibilizar perspectivas
- Genera motivación y estímulo para encarar ciertas actividades o cambios
- Respalda algunas decisiones brindando el apoyo y la energía para dinamizar la labor educativa
- No es garantía de producción efectiva, ya sea por conflictos y tensiones o por anquilosamiento o conformismo
- Actitud dialógica donde el lenguaje cobra su sentido más profundo, apertura a los otros, diálogo, encuentro, compromiso. Al decir de Freire, sin lenguaje, sin comunicación, sin deseo ni pasión, no hay transformación que involucre las estructuras y las subjetividades.

Formación permanente

“Se trataría de que en el espacio y tiempo de la vida aprendamos a aprender y conocer, a vivir juntos y aprendamos a ser nosotros mismos”

José Ortega.

“La noción de educación permanente nos permite concebir a la acción educativa no como un proceso finito, sino como un proceso abierto con todas las dificultades que ello implica.”

Ser sujeto

Evidentemente, según sea la idea que cada uno se haga del valor y fin del hombre, será su concepto de educación.

Respeto a nosotros (entendido como colectivo) y a los otros en cuanto a seres con capacidades. Es necesario poner en contacto las personas de los sectores populares con los conocimientos. Construyéndose como sujetos de historia, productores de su vida con sentido. Hay que ir al encuentro con las elaboraciones de la sociedad en su conjunto.

Freire es esclarecedor en este punto: “No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar; es la mejor manera de no hacer nada.” La educación no es la palanca de la transformación, pero la transformación social necesita de la educación.

El educador como sujeto

“El papel educativo no está más adelante ni más atrás, es parte del proceso histórico. Hay un rol crítico, reflexivo y el educador tiene virtudes, la coherencia es fundamental incluso reconociendo las incoherencias. El educador construye virtudes, las promueve.”

José Luis Rebellato.

El papel educativo no va ni más adelante, ni más atrás, es parte del proceso histórico y como tal debe ser entendido. Debe desempeñar un rol crítico y reflexivo siendo conscientes de que hay valores que están en juego en nuestras prácticas educativas. Ningún educador se comporta en forma neutral, sino que siempre impulsa sus acciones con una intencionalidad ética, pedagógica y metodológica. Es necesario definir lo esencial y dejar de lado aquellos aspectos coyunturales, a partir de una adecuada valorización del escenario en el que nos moveremos, realizando para ello opciones valorativas. Freire aporta “una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos (...)”

Freire: 1993; pág. 9.

Frente a esta coyuntura en la que la ausencia de modelos causa cierta angustia y sensación de desconcierto, y en la que se desdibujan las verdades absolutas, aparece como necesidad el cambio de actitudes de las personas respecto a sus iguales y a su entorno. Es imprescindible construir un nuevo discurso educativo capaz de sustentar una práctica nueva, una re-institucionalización de la misma. La ética es resultado de un proceso de construcción (que no parte de cero ya que la humanidad no empieza con nosotros). Construcción que debe ser colectiva y abarcar a toda la sociedad. Cree en la posibilidad de construir la unidad desde la diversidad. “Los paradigmas se construyen dialógicamente. No son resultado de esfuerzos individuales. Son logros de comunidades profesionales, de grupos y de movimientos que los construyen desde pluralidades de prácticas y con actitudes dialógicas. El paradigma siempre está inspirado por valores éticos tales como: el reconocimiento de los otros, la estima y la autoestima, la apertura al cuestionamiento, la confianza en las capacidades. Sin valores éticos no hay paradigmas nuevos, sino más bien una repetición de lo que ya tenemos. Un paradigma supone una nueva manera de ver y leer la realidad.”

INAME; 2003; pág. 57

El educador tiene virtudes y debe desarrollarlas

- Coherencia (fundamental), incluso reconociendo incoherencias. Sostiene que a ella nunca se llegará pero deberá ser una guía y una virtud de nuestras prácticas educativas.
- Debe participar integralmente toda su persona, ya que la transformación no solo es racional, sino que es una transformación holística, en las emociones, pensamientos y en los cuerpos.
- El ejercicio de la autoridad debe basarse en el respeto y la confianza y en el rechazo constante de prácticas manipuladoras.
- Rigurosidad y seriedad en su acción profesional que nunca estará reñida con una actitud ética de servicio que promueve la comunicación, el encuentro y el protagonismo.
- Construye virtudes en el proceso, las promueve.
- Virtudes que se aprenden y que se ponen en juego con la praxis. Se visualizan mediante el testimonio.
- Coherencia, tolerancia, humildad, autocrítica.
- Integración, comprensión, comunicación, capacidad de sentir crítica y reflexivamente, capacidad de negociación (como comunicación con los otros y cambio de perspectiva).
- La inteligencia crítica de algo, implica la percepción de su razón de ser. Implica hacer a las personas más competentes para afrontar las dificultades con las que se encuentran.

- Valorización del conflicto, su concepción como motor para el cambio, la tolerancia y la resolución no violenta.
- Da lugar a la política, como pregunta y como ejercicio de búsqueda de la respuesta, no como adoctrinamiento.
- Actitud ética fundamental: la confianza (como reconocimiento, valoración y fortalecimiento de las capacidades de los demás y la propia (autoestima).
- Un educador progresista considera los obstáculos como desafíos. Su tarea es buscar las respuestas adecuadas.
- El aprendizaje fundado en el medio aporta al educando recursos objetivos, aflorando por un educador conocedor del medio, sustenta el proceso educativo, como proceso de crecimiento en lo concreto. Esto lleva al educando a la familiaridad con el desafío de interpretar correcta y críticamente el medio para conocerlo y cambiarlo.
- La democracia participativa entraña un aprendizaje y una construcción colectiva.

Siguiendo el planteo que realiza Pansza sostenemos que “La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación.” El papel colectivo de la Educación también debe ser el conocimiento de la realidad. También debe desempeñar un papel investigativo mostrando que se puede ver lo mismo pero de distinta manera. Importancia de educar la curiosidad que se construye, crece y se perfecciona con el propio ejercicio. Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad. Preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad. Tener certezas, tener dudas, son formas históricas de estar siendo.

Reflexiones finales. Palabras claves.

Dentro de las propuestas alternativas que intenté dar cuenta a lo largo del trabajo existen palabras que funcionan como faros, como guía, y que mueven a la acción. Aunque es amplia la gama de este tipo de propuestas existen palabras que funcionan como eje estructurante.

Participación

Como educadores, lo que define nuestro rol es la forma de pararnos frente a la educación y a la sociedad toda. “No se trata de ajustarnos a la “realidad”, sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en

la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente.” (Dussel; 2003; pág. 23)

“La educación es una función inherente a cualquier sociedad, sus espacios de realización, las formas de organización en que se desarrollan, las prácticas diversas que la constituyen, han variado a lo largo de la historia, sin cambiar por ello su institución como función propia de todas las conformaciones sociales.” (INAME; 2003; pág. 19)

Autogestión

La autogestión para desarrollar iniciativas pedagógicas está directamente enlazada a las condiciones materiales de formación idónea de los miembros de la comunidad educativa. La descentralización no garantiza de por sí ni calidad ni equidad. Pone la responsabilidad del destino de la institución en la comunidad educativa. Una educación de calidad con equidad se sostiene en concepciones cooperativas y solidarias intra e interescolares. Estos y otros requerimientos, obligan a plantearse de modo muy responsable el tema de la gestión y la planificación de modo de que éstas puedan mejorarse para facilitar la tarea transformadora.

Educación participativa de proyectos institucionales

- Facilita la implementación de modificaciones de acuerdo a la situación concreta, a las características de la zona y los alumnos y el personal que allí trabaja, teniendo en cuenta, como un marco general de referencia el currículum o programa.
- Explicitar una idea consensuada de cómo se entiende la educación y la función social de la escuela, hasta llegar a definir criterios acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y modos originales y creativos de organizar y administrar la escuela.

Esas transformaciones deberán ser producto de cada institución, de las discusiones y acuerdos que se logren en los fundamentos teóricos e ideológicos y en los criterios educativos. Debemos tener presente cada una de las ventajas y de las limitaciones de los modelos a los que nos enfrentamos.

Talvi sostiene que “el esfuerzo por tener un sistema educativo de alto nivel, flexible e innovador, adaptado a nuestros tiempos y accesible para todos permitirá, además de construir una sociedad próspera, (...), una sociedad justa, con igualdad de oportunidades y sin marginados.”

“En el caso de la educación, será la construcción de una educación pública que pueda cumplir con competencia su función social, política, económica y científica. (...) Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente (...)” (Mejía; 1995; págs. 172- 173).

El terreno se ha movido y algunos de sus elementos comienzan a ser replanteados, fruto de las nuevas realidades. Mejía al respecto aporta que “la velocidad de los cambios también afecta la manera como se da el conocimiento. Asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que acelerada-

mente exige información actualizada, como componente básico de ese conocimiento; no obstante, ella encierra el peligro de desplazar la profundidad del conocimiento y, en sociedades como las nuestras, de producir una intoxicación de información.” (Mejía; 1995; pág. 31) Estableciendo que la principal manera de enfrentar la inequidad social en el futuro radica en dotar a todos los niños y jóvenes del país con aquellas herramientas que los preparen para integrarse plenamente a la “sociedad del conocimiento.” Opertti permite la argumentación en ese sentido: “En momentos en que se pone particular hincapié en la necesidad de combatir situaciones de marginalidad, diferenciándolas de las de pobreza, cabe recordar que la educación es el principal mecanismo de socialización secundaria en cuanto a la interiorización y aceptación de valores y creencias compartidas por toda la sociedad, y seguramente las fuertes disparidades en los niveles de aprendizaje, alimentan el distanciamiento con respecto a los códigos culturales prevalentes.” (Opertti; 1997; págs. 142- 143)

A la sociedad le corresponde reasumir la función educativa y todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y transformar. “Descubrir lo emocional, lo vivencial, la confianza, constituye una actitud de vital importancia para el desarrollo de la persona humana y para la integralidad de los procesos educativos.” (Rebellato; 1997)

Bibliografía

- Centro de Formación y Estudios del INAME. (2003). Hacia la construcción que nos debemos. Una educación social para el Uruguay. Montevideo. Impresora Delta.
- Cuadernos del CLAEH (1997). N° 78 – 79. Montevideo.
- De Certau, M. (1999). La cultura en plural. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Dussel, I., Finocchio, S. (compiladoras) (2003). Enseñar Hoy. Buenos Aires. Fondo Cultura Económica.
- Duschastzky, S. (1999) La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Paidós .
- Freire, P. (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona. Ed. El Roure.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. México. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación, México. Siglo XXI.
- Mejía, M. (1995) Educación y escuela en el fin de siglo. Santafé de Bogotá. CINEP.
- Puiggrós, A. (1999). En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.
- Rebellato, J. L.; Giménez, L. (1997) Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades. Montevideo. Editorial Roca Viva.
- Rebellato, J. L. (1993) Horizontes éticos en la práctica social del Educador. Montevideo. Centro de Formación y estudios del INAME.
- Rebellato, J. L. (2000) La encrucijada de la ética – neoliberalismo, conflicto norte – sur, liberación. Montevideo. Ed. Nordan - Comunidad.
- Revista quehacer educativo, Publicación de la FUM – TEP, N° 25, Montevideo, mayo de 1997, Redactor responsable Héctor Florit.
- Talvi, E. (ponencia) Autonomía de gestión y libertad de elección: la educación uruguaya para el próximo siglo. Montevideo, CERES, 1998.
- Tedesco, J. C. (1991) Conceptos de sociología de la Educación. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.

Rastros de tormenta en espacios inestables

Licenciada Magalí Pastorino y Licenciada May Puchet

Lo que sigue trata sobre la producción de subjetividad en particular a la que es producida por los jóvenes de la Ciudad de la Costa⁸ y que emerge a través de una mirada comprensiva sobre sus prácticas cotidianas, sus modos de vincularse con el espacio y con sus pares, de implicarse, de transgredir y de elucidarse. Se pretende echar luz en relación a los disloques producidos en la zona tras el cambio de orden que se impone a través de la denominación de “Ciudad de la Costa” por decreto Ley de 1994⁹. Esta reflexión se basa en lo que se pudo relevar en los talleres vivenciales que se produjeron en el marco del proyecto financiado por Extensión (CSEAM) “Solymar I: Intervención para la conformación de ámbitos de apropiación y uso de la ciudad desde herramientas artísticas y de gestión cultural con jóvenes de la Ciudad de la Costa” (M. Pastorino-M. Puchet) y que se dieron los domingos en el establecimiento de la ONG “Luna Nueva” ubicado en Solymar, durante 2007 y 2008.

Esta reflexión parte de la necesidad de comprender lo que sucede en el mundo de los “jóvenes” habitantes de la costa, y en particular, para aproximarnos a cómo encarna la cuestión de la identidad en un momento en que la Ciudad de la Costa se muestra como una zona atractiva para vivir y gran parte de la población de Montevideo y Canelones la eligió como domicilio. Asimismo, no se puede soslayar el alto porcentaje de población joven que allí habita y que dio pie para llevar a cabo dicha actividad en la zona. Este indicador que mencionamos emerge en particular a partir de ciertas características singulares del paisaje: los jóvenes toman la zona de las playas, las estaciones de servicio (y sus mini-mercados abiertos las 24 horas) y la avenida Gestido (que atraviesa los numerosos balnearios).

¿A quiénes nos referiremos con el calificativo de “jóvenes”? Es un gran nudo lingüístico que resolveremos antes de seguir con las observaciones de campo. Porque aquí, jóvenes delimita más que una etapa vital, más que un modo de habitar la zona y más que un indicador de población. El plus que adviene no refiere necesariamente a una esencia, ni la pretende constituir. Sino que esto que excede se trata más de cómo se interrelacionan varios factores desde una mirada poliédrica. Esta representación a la que tratamos de aludir, que bajo el nombre de “jóvenes” aparece en nuestro trabajo, se pretende desde un marco en el que nos comprendemos ante este recorte; y en todo caso, se trata más de una otredad que damos comienzo a través de nuestras prácticas extensionistas y que se constituyen en una implicación tal que lo que provino

⁸ Se denomina Ciudad de la Costa a una zona que se expande al este de Montevideo, desde el arroyo Carrasco hasta el arroyo Pando; 16 kilómetros constituidos por una sucesión de balnearios y localidades ubicados sobre la franja costera del departamento de Canelones.

⁹ Ciudad de la Costa fue creada por la ley 16610 del 19 de octubre de 1994. Es la ciudad de más rápido crecimiento de América Latina en la última década del siglo pasado según los estudios realizados por L. Folgar en: “Crónica de una urbanización decretada” para el Proyecto de investigación de la maestría “Construcción de identidad urbana en un proceso de urbanización decretada. Solymar, de balneario a corredor metropolitano”. Maestría en antropología de la Cuenca del Plata (FHUC) 2002-2004. Este trabajo contribuyó muy especialmente en el Proyecto de Extensión “Solymar I: Intervención para la conformación de ámbitos de apropiación y uso de la ciudad desde herramientas artísticas y de gestión cultural con jóvenes de la Ciudad de la Costa” 2007-2008. (M. Pastorino – M. Puchet) (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) desde el cual se plantea esta reflexión.

como una “intervención” en el campo advino en una “transvención”¹⁰ en el mismo. “Transvenir” es un neologismo que nos ayuda a reflexionar sobre el modo de construir muros a través de la intervención; dichos muros son categorías que ordenan, organizan el territorio, pero que a su vez nos posiciona, nos construye como sujetos, y nos sujetan a un método de investigación.

1. Un relato sobre el entramado cultural de la zona

Los balnearios de la zona que comprende desde los arroyos Carrasco y Pando, tanto al norte como el sur de la Avenida Giannattasio, tuvieron un rápido crecimiento de población residente. Los habitantes de las ciudades vecinas a éstos y la propia capital, abastecieron de familias de las que los adultos aún hoy mantienen vínculos laborales con su lugar de procedencia. Esto marca mucho el sentir de los jóvenes, quienes algunos hasta llegaron a enunciar que los que tienen el derecho de llamarse vecinos de la zona son ellos y no sus padres que viajan a sus trabajos en la madrugada y vuelven a la noche. En sus prácticas, los jóvenes toman la zona. Especialmente a la tarde-noche, se los puede ver en grupos en las paradas de ómnibus de la calle Gestido (lo que significó la creación del neologismo “Gestidiar”) y también alrededor de las estaciones de servicios que permanecen abiertas veinticuatro horas. También las plazas y los baldíos son usados para sus encuentros.

Esta amplia zona volcada al mar, tiene una característica que le imprime actualmente un sello muy singular. Por los modos en que se fue habitando e instrumentando los servicios básicos, en donde las Comisiones de Fomento tienen una incidencia fundamental- contado por sus propios vecinos- dista bastante de la zona de influencia de la Comuna Canaria. Uno de los antecedentes parecería ser los efectos de las administraciones del gobierno colorado en el departamento de Canelones. Sobre la zona en cuestión dejaron dos grandes problemas sin resolver que actualmente ocupa los tiempos de gestión de los vecinos: los accesos internos de comunicación de la zona sobre la franja costera y entre las avenidas Giannattasio e Interbalnearia (calles, caminos, avenidas) y la franja costera en relación a los bañados que van ganando las playas (influyendo en los precios inmobiliarios).

En particular se conocen los esfuerzos de los vecinos que se hacen visibles en un espacio cultural de Parque de Solymar: “Toque Café”, en donde se albergan charlas sobre los efectos negativos de las numerosas actividades que compiten por el espacio y los recursos, incidiendo en los ecosistemas, por ejemplo la preocupación sobre los bañados en los médanos de la costa. Dichas charlas se enmarcan en gestiones de investigación de la Facultad de Ciencias, así como también de los vecinos organizados de los alrededores en la Red Social Comarca Costera.

Hoy, en la Junta Canaria, funciona un grupo de jóvenes amparados en un programa

10 Hacemos referencia a un término construido en un colectivo de estudiantes avanzados de psicología que entendieron que la categoría “intervención” dejaba muy claro un marco teórico desde el cual el sujetamiento no dejaba lugar a la comprensión del conocimiento que se producía en clave de acontecimiento en relación al sufrimiento de aquellos confinados en el manicomio, como depósito humano de quienes no logran producir en una sociedad basada en la producción capitalista, pensada en clave del “Capitalismo Integrado” como denominara Guattari en Cartografías del deseo (1989). El término “transvención” ponía en jaque, o en sospecha, la cuestión del binomio sujeto-objeto tan difícil de dismantelar en las ciencias llamadas humanas.

de la Comuna Canaria, en la Comuna Canaria Joven, que tienen como misión armar una red juvenil que se enfoque en los intereses y motivaciones de los jóvenes desde el signo político que los guía. Ellos llevaron adelante varios proyectos artísticos culturales en la zona, siendo referencia de la Comuna Canaria y el partido de gobierno, entre los jóvenes.

2. Identidades en zona de conflicto

La hoy llamada Ciudad de la Costa, es habitada por otras miradas, las de las nuevas generaciones, que pugnan el sujetamiento jurídico, ya que éste significa el englobamiento y homogenización de los modos de apropiación de la ciudad. De tal manera que actualmente, en dichos talleres vivenciales, resuenan voces que señalan el lugar de “su” habitar como un espacio en donde “no hay nada para hacer”, no hay lugares donde dar el encuentro de otros modos que no sean aquellos que se acostumbraron a darse, entre ellos. Y si se quiere (y se puede) transgredir con esta “chatura” la solución es el traslado para donde ocurren las peripecias: a Montevideo (muchas veces el Shopping Portones es un punto clave) o a Atlántida (el Casino es donde las referencias recaen y se abren a historias de verano sin dinero que gracias a golpes de suerte pudieron cambiar de signo).

Para ellos, lo local se torna una marca inextinguible y promueve una identidad; así, los solymareños son diferentes a los habitantes de Lagomar o de Shangrilá. Pero lo local también se borra ante las vivencias de los jóvenes que se comprenden en un espacio que se actualiza y se produce a la luz de los tiempos urbanos, vertiginosos, fugaces, homogéneos.

Dentro de los modos de vincularse practicado por ellos es aquel que refiere a las prácticas artísticas, aquellas que tienen un linaje urbano. Los muros abandonados son los soportes de estas actividades, los graffitis y las pinturas murales, hechas de acrílico, esmalte y aerosol.

Existen, en los recorridos, rastros de dibujos y firmas que se repiten desde Shangrilá hasta el Pinar, y los firmantes; y si bien son reconocidos por los jóvenes en relación a la técnica, también son repudiados por la falta de originalidad.

3. Dejar rastros

En el año 2007 se produjo la conformación de un grupo de jóvenes, apoyado por la Intendencia de Canelones (la Comuna Canaria) y la Junta de la Ciudad de la Costa. La convocatoria para dicha conformación fue a través de los liceos y la Universidad del Trabajo (UTU) y su finalidad era distinta según quién era el emisor. Así, por ejemplo, en una UTU, se convocaba a pasantías en la Comuna, mientras que en los liceos planteaban la formación de grupos de jóvenes de la Comuna Canaria.

En un taller que lleváramos a cabo con la Comuna Joven para trabajar el tema de la gestión cultural y la red con ellos, apareció una cuestión de interés para ellos, que simbolizó el trabajo que llevaron a cabo aquel año.

La cuestión fue resumida en una pregunta: ¿cómo podían dejar una huella de ellos en la ciudad? Interesante, si la situamos en un grupo de jóvenes que no

llegaban a los 18 años y que provenían de diferentes zonas de la costa y como representantes de diversos colectivos (iglesia Pentecostés, comités de base del Frente Amplio, liceos, UTU, barra de amigos). Hete aquí nuestro primer indicador del deseo de un grupo de jóvenes, dejar una huella de sus miradas singulares en la ciudad, como don a otras generaciones. Esta generosidad, que muchos podrán aludir a las características del adolescente, se presentó como un motivo valioso para la participación grupal y gestión de un evento que congregara jóvenes para jóvenes de la costa, de la localidad.

Se desprende de lo anterior y se hacía notorio en la experiencia del taller, cómo se estaba produciendo una mirada colectiva en clave identitaria, cuya construcción se basaba en un concepto de localidad (la costa de Canelones, desde el arroyo Carrasco hasta el Pinar) un concepto de contemporaneidad (los jóvenes) y un concepto de posibilidad de producción unívoca de efectos (dejar rastros), sostenida de un concepto de ciudad homogenizada, ya que aquellos rastros tenían como soporte y marco, la ciudad

4. Las fronteras

También en el año 2007 tuvimos una experiencia de trabajo con jóvenes, la mayoría cursantes del bachillerato artístico del Liceo no. 1 de Solymar, en la Casa de la ONG Luna Nueva cuya misión lleva los imperativos de la acción-educación.

Allí, tras producirse una grupalidad –no un “grupo”- su propuesta fue la de armar un artefacto que diera cuenta sobre la singularidad subjetiva de cada joven participante del colectivo, a través de ciertas herramientas conceptuales y técnicas (en particular desde el manejo de la cámara estenopeica y la cámara digital), que se fueron ofreciendo en el marco del proyecto. El artefacto albergaba dos puntos de interés, uno, la composición de una identidad que cabe en una ciudad que fuera decretada –Ciudad de la Costa- y dos, la cuestión de las fronteras. Prestamos atención a lo que advino como ámbitos de producción, en este caso para la reflexión de las prácticas espaciales de los jóvenes en la zona. Se construyó la definición de prácticas espaciales desde la noción de entrecruzamiento de lo simbólico e imagónico, lo vincular en las rutas y vías de la vida cotidiana y lo institucional-público. Nos referimos a la reflexión sobre los modos de subjetivación, en tanto proceso singular de la vivencia urbana. Así los imaginarios, deseos, vivencias, etc., se hicieron visibles en producciones de diferentes tipos; relatos, fotografías, acciones, intervenciones urbanas, entre otras.

Las miradas múltiples sobre la ciudad fueron motivo de reflexión y producción, como modo de recorrer y habitar el lugar desde las experiencias cotidianas, construyendo cartografías. “Cartografía” como capacidad de pensar un lugar, es una noción esgrimida por Deleuze y Guattari que da sentido a la construcción de un mapa abierto, susceptible de ser modificado. Es extensivo a las prácticas artísticas y a la gestión cultural, como herramienta de interpretación de la realidad, que permite mapear la unión de significados que se entretajan en la urbe.

El primer punto partía de una crítica del habitar, un vislumbrarse en la cotidianeidad en el marco de ciertas prácticas sociales. De esta manera, vivir en lo que se entiende comúnmente como un “balneario”, con lo que significó alguna vez para aquellos que tenían su morada en la ciudad y su casa de descanso “afuera”, se desloca ante la aparición de signos de la órbita de lo judicial que aluden a otro modo de orden, el de la ciudad.

Esto es, que aquel espacio en donde reinaba la “naturaleza” en su esplendor, fue capturado por lo urbano, las edificaciones, las velocidades, las normativas. Y estos significantes encarnan en sus cuerpos y el tono de sus pensamientos.

Lo que queda invisible en este entramado, es una construcción naturalizada del habitar el balneario como espacio para ciertas actividades, que llevan ciertos tiempos, y su correlato, la ciudad-cronos, la urbe, espesa de velocidad. Lo interesante es que esta velocidad no se amiga con las comunicaciones, son velocidades de rutas pero no tiene la suficiente potencia como para servir de intercambio de información ni para trasladarse rápida ni cómodamente por la zona. Uno de los grandes problemas de la zona, es justamente la cuestión de la accesibilidad, y no es caprichosa esta conexión con lo comunicativo.

Podría llegar a ser una gran metáfora lo que aloja esta analogía, así como están las calles y caminos en la zona (en particular en invierno tras las lluvias y los vientos fuertes) de inaccesibles, así es también la capacidad de comunicación que tras estos in-accesos se ocasiona.

Una ciudad-decreto o una ciudad que emerge tras haber aparecido vertiginosamente ciertos indicadores (población que se multiplica rápidamente en los ‘80, fluidez del mercado, demanda de servicios -saneamiento, luz y el “tren de la costa”-, etc.) parece ser lo que disloca el habitar, que a modo de efectos resulta la emergencia de una identidad.

El punto dos, de los emergentes discursivos que anotáramos anteriormente, se refiere justamente, y desde nuestra conexión, a una reflexión sobre las fronteras, en particular aquellas que se instalan en las plazas y zonas de encuentro de los jóvenes. Una de las anécdotas fue lo que ocurría cuando en la noche se encontraban en dichos espacios y sus dinámicas de marginación. Los jóvenes eran desplazados por “otros” jóvenes por no convenir en ciertos hábitos. El gran significante en este sentido fue la inserción de la pasta base como indicador de prácticas de exclusión para quienes no la consumían o no participaban de esta cultura. Así, también surgían ciertas formas musicales, ciertas vestimentas, ciertos modos de vinculación como fronteras del habitar con otros.

La frontera también aparecía en las cartografías singulares que relevaban, los graffitis en los muros y las firmas de autoría. Otro tipo de rastros.

Apuntes sobre la cuestión del observador-conceptuador.

“Nadie se pudo duchar dos veces en el mismo río, bajo la misma lluvia, mojarse la misma cara. El agua cae nunca vista desde las alturas vistas. Juana de Arco en la ducha bajo una lluvia fría” (Maggi-Meyer).

“Lo cierto es que Heráclito atrae a los exégetas como un tarro de mermelada a las avispas; y cada avispa que va llegando descubre restos de su sabor favorito”

Barnes, 1992.

Lo primero es una hermosa canción de Maggi y lo siguiente es una reflexión del filósofo sobre Heráclito; las conexiones posibles pueden ser tomadas como relaciones

paradigmáticas (simples asociaciones tras las huellas del nombre) pero lo que estas dos frases retoman es una clave para reflexionar sobre la observación de campo.

Tanto uno se yergue como observador como conceptuador, y para colmo el objeto de la salida extramuros universitarios es extensionista. Cómo nos situamos en este campo es la cuestión que nos lleva a esta propuesta y apuesta ética-estético política. Es ética porque se trata de elucidar ante aquellos territorios que, en el encuentro con otro “alguien”, nos obliga a la interlocución. Cómo nos damos al encuentro y desde dónde hablamos son dos preguntas que caben cuando nos encontramos en la comunidad, aprendiendo con ella aquello que es parte de nuestros modos de pensar, sentir y actuar. Ahora bien, si entendemos que esta situación también atañe a lo estético no es porque simplemente nuestra formación sea pertinente, es decir, porque seamos egresados del IENBA, sino que dicha apuesta tiene como horizonte abrir a la singularidad del acontecimiento que se produce tras las prácticas extensionistas. Son prácticas en la medida que no se trata de una disciplina, un corpus de normas, sino que se trata de un “espacio inestable” (como hiciera alusión Derrida sobre el tercer género) un espacio móvil donde no hay clausuras y que se dispone estratégicamente en relación a las disciplinas de modo que habilita la capacidad crítica sobre los territorios reglados del conocimiento y posibilita echar luz sobre la alianza saber-poder institucional en la que, como universitarios, nos vemos implicados.

Para comprender la complejidad del territorio que nos devela las prácticas extensionistas –sabiendo que dicho develamiento ocurre a la vez que el ocultamiento de otros nudos- es necesario que nos sumemos a la explicación sistémica sobre el mundo de la vida. Así, sistema es entendido como una constelación conceptual compleja, en donde el ser-ahí, emerge en un entorno atravesado por un contexto temporal que lo enmarca y lo tiñe de valores (ideologías, hábitos, saberes y proceder, instituciones, etc).

El ser-ahí, el ser encarnado y situado, no ser del lenguaje sino abierto al acontecimiento, es un ser del tiempo, pero no en el cronos como medida homogénea y a priori, sino en el tiempo que el tiempo destruye. Esta noción sumamente compleja del tiempo es correlato del pensar la denominada “naturaleza” (physis). En este sentido, naturaleza envuelve la serie de nacimientos (y sus interacciones) y muerte (y sus desintegraciones y dispersiones) y por ende, lo histórico son eventos internos y externos, pero perturbadores.

De esta manera, aquella línea progresiva que representaba el tiempo histórico para una mirada positivista y que se entendía evolutiva se disloca ante este marco epistémico en donde los encuentros (las interrelaciones e intercombinaciones entre sistemas) consolidan la fragilidad e improbabilidad como categorías de la facticidad. Lo que le resta al ser-ahí, ante el sin-sentido de mantener el pensamiento causalista y el electivo ilusorio es jugar con el evento, el azar, las perturbaciones.

Cómo se entiende a la luz de este modelo al observador, es la cuestión que nos remite a la experiencia vivida en comunidad. Las abstracciones operadas tuvieron que ser retomadas desde muchas perspectivas para poder obtener de ellas la capacidad explicativa para los acontecimientos que iban emergiendo en lo cotidiano. El observador es dependiente de la naturaleza, la que recorta para ser considerada por él. Este juego doble de ser quien recorta la realidad y de ser recortado por tal voluntad nos lleva a un punto paradójico en donde las narrativas enmarcadas sobre el pensamiento fuerte se disuelven y nos aterrizan en un campo de cuestiones que sólo de modo colectivo y en clave ético podemos fundamentar nuestra tarea comunitaria inserta.

Aquí, lo comunitario no es más que el acto por el que se sale del edificio epistémico universitario profesionalista para ubicarse en un espacio no homogeneizado por las lógicas de circulación universitaria. Esto implica un recorrido en donde lo político se abre a otro nivel, aquel que tiene que ver con nuestros modos de habitar este lugar de producción de subjetividad, en donde compartimos un imaginario social que nos identifica como co-terráneos, compartiendo más que una tierra, sino también idiosincrasias construidas, sellados e impresos por este mundo de la vida.

Retomando el tema epistémico que nos captura en esta reflexión, nos encontramos que aquel binomio clásico, heredado e inscriptos en nuestros cuerpos, donde cabía una doble categoría que anclaba nuestra producción, sujeto-objeto, esta oposición metafísica, lógica, representacional, pierde fuerza al instalarnos en estos otros territorios de producción. Y nos lleva a la sospecha constante de nuestra tradición discursiva entorno a la producción de conocimiento, las legalidades y las sanciones. Ser-ahí, desde el momento en que se existe nos insertamos en una totalidad compleja de relaciones significativas, de tal forma, que mundo siempre es un mundo de sentido. Mundo es orden, y ese orden es significativo para el ser-ahí que lo vivencia.

Un mundo significativo nos provoca a narrar, a tejer historias que sean testimonios de nuestro habitar. Poetizamos el mundo para habitarlo como nos enseñara Hölderlin, nosotros podríamos decir, otorgándole a la noción de poesía el marco heideggeriano de abordaje, que la imagen que se produce en el encuentro con las prácticas artísticas inaugura mundos para habitar. Así, en lo cotidiano, las imágenes en el encuentro con el habitante disparan sentidos posibles desde los cuales, producen la sensación de consistencia y pertenencia en el lugar.

Decimos significativo y esto excluye la tradición metafísica en tanto que ésta, desde la mirada heideggeriana, de forma artificial oculta lo contingente, buscando un punto de vista panorámico, neutro, desinteresado y universal desde una modalidad contemplativa, en la que la muerte y el devenir propios de la existencia no afecta. Y esta ideología nos atraviesa y diagrama nuestros modos de pensar las prácticas extensionistas; tanto emerge en una concepción preformada del Otro, como a través de las categorías “grupo”, “jóvenes”, “ciudad”, “de la costa”.

Si utilizáramos estas categorías desde el discurso hegemónico, identitario y lógico metafísico, entonces estaríamos remitiéndonos justamente a un núcleo social que se desprende de la razón que dicta que el ser humano es un ser social; que los jóvenes es una etapa de la vida que sigue a la infancia y antecede a la madurez y que tiene algunas afectaciones enmarcadas en los discursos lingüísticos, jurídicos, históricos y biológicos; que una ciudad es un territorio natural dado por la cantidad de ciudadanos que la habitan, esto es que una ciudad se decreta en cuanto la población estadística crece cambiando su estatuto y conformando una identidad homogénea local; y que dado que una franja poblacional se asienta en la costa, cercana a la ciudad capital y nutrida por ésta y sus alrededores, de tal manera que se desprende de la ciudad de Canelones para posicionarse como otra ciudad, y dada la producción de prestigio se convierte en una denominación que produce identidad en relación al lugar del habitar, la costa: llevando esta denominación.

Ser-ahí produce como noción un disloque en estas narrativas, entonces los modos de abordaje hacia este habitante se abren de otros modos. La existencia es temporal, finita, radicalmente limitada. Y existir es ser para la muerte, significando que la libertad individual choca con esta posibilidad única, aunque paradójicamente, aceptarla es

acceder a la autenticidad y a la libertad. Esto tiene un efecto rutilante, y se aparta de las concepciones que denuncian en este pensamiento lo negativo de tal identidad por la muerte. Si nos ponemos a reflexionar sobre la cultura desde donde nos inscribimos como sociedad es innegable la razón que nos muestra que el occidente es una máquina de muerte y de producción de exclusión. La miseria del mundo es producto del hombre blanco para el hombre blanco, y este juicio no es reivindicativo sino mera descripción. Quienes gusten de los datos estadísticos pueden hallar sumas de cadáveres que establecieron hegemonías. Identificar la muerte como puerto de llegada es un acto transgresivo en nuestra sociedad, significa quitar el velo a nuestras existencias lideradas por el consumo de bienes, de dobles discursos morales, de abstinencia de deseo, de parasitación de la actividad creadora (en el sentido más pragmático del término). Despojarnos de la anestesia que produce y circula la lógica del capitalismo integral mundial significa reversiones y dar cuenta de los instituidos que sostenemos con nuestras prácticas conservadoras cuando procedemos apostando a una lógica del consenso, a la lógica de lo uno.

Aquel binomio fundado en el sujeto-objeto, producto del error platónico, cartesiano y moderno que identificara Heidegger, reducía el ser al ente tanto desde el plano teórico del saber como práctico de la supervivencia y lo moral. Esta confusión nos habita aún, y el ser se inaugura como objeto de estudio, con sus límites dados desde un método que se yergue único y que sostiene el edificio de las ciencias duras, las que poseen el prestigio académico, las que se alían con el poder y producen efectos normalizadores en lo social. Al Hombre, con mayúscula, como objeto de estudio de las humanidades pronto se le avizó el fin: la muerte del hombre para Foucault significó un grito de resistencia a un orden hegemónico; inaugura otro modo de rebeldía en el mundo académico: el de la apuesta a las formaciones subjetivas, a los focos de resistencias, a la prácticas micropolíticas que martillen la producción de cuerpos de control y castigo.

Y esto no es menor porque incluye el problema del Hombre como lugar desde donde se ordenan derechos y acciones humanitarias, un discurso que se yergue falocéntrico con miras de abarcar todo espacio y todo tiempo. Un sin-sentido para la apertura hacia la singularidad, los procesos y la diferencia que estallan en la conformación del acontecimiento.

Esto nos lleva a una cuestión fundamental: ¿quién es el objeto de extensión? ¿el otro? Desde una mirada reduccionista en la que se confunde ser y ente, entendemos que fortalecemos el discurso de la víctima, y nada más ni nada menos que desde el discurso del amo, ¡vaya paradoja lacaniana!

La escucha al joven, que tiene algo valioso que decir y que nosotros debemos atrapar y conservar en nuestro proyecto, significará la lectura atenta desde el discurso del amo que cuida aquello que le produce bienes. No lo provoquemos, dirán, porque la idea es que nosotros (quienes nos identificamos como los “expertos” del tema Hombre y Humanidad) somos intrusos que si incidimos en ellos perdemos la virginidad del experimento social. Un error, entendemos, si nuestra apuesta apunta justamente a lograr un territorio de interlocución, y éste se logra desde una horizontalidad, es absurdo tal resguardo que parece sostenerse desde un miedo a ultranza que le provoca el pararse en la comunidad de igual a igual. En un entorno que lo cobija como a aquel otro que habita como él en el mismo lugar, con las mismas referencias, y en donde ambos y todos forman parte de una ecología cultural que los comprende, afecta y es afectado en y por ésta.

Claro que abrimos citas a los intelectuales, de otros tiempos y otros lados y los traemos para prestigiar nuestros pensamientos con autorías renombradas. Claro que nos situamos en un territorio político, de reflexionar el mundo del conocimiento. Pero este texto que se propone como una observación de campo, no identifica y estudia al otro en el encuentro sino que prepara un territorio para comprender cómo ciertos textos están inscriptos en nuestros cuerpos (sentires-pensares-actuales), cómo nos atraviesan ciertos contenidos del discurso del amo invisibles en muchos aspectos, y que sólo desde las prácticas que se aventuran desde un ordenamiento rizomático, horizontal, en continua observación de lo autoritario pueden vislumbrarse.

Porque el dualismo sujeto-objeto produce ciertos campos ilusorios: el plano teórico del saber nos enseña que la ciencia es segura, objetiva y verdadera; en el plano de la supervivencia que la técnica es poderosa y conduce al dominio de la naturaleza entendida como binomio de la cultura; y en el plano moral, el Hombre es libre, autónomo y fuente de fundamento de valores y leyes. Todo en mayúscula. Todo esencia. Todo trascendencia.

Pero en las prácticas extensivas hemos visto que la ciencia que estudia lo social y lo psicológico no abarca la complejidad del campo, nos reenvía continuamente a territorios éticos de reflexión y la incertidumbre es nuestro nuevo horizonte de saber. Nos proponemos pensar dicha práctica como un terreno movedizo, de incertidumbre y de riesgo. El riesgo está en configurar espacios de igualdad, donde poder construir con el otro, destruyendo a su vez la figura del “otro” y participando de un complejo entramado de relaciones que producen sentido, sin contar con garantías de éxito. En el plano moral, hemos podido comprender la singularidad, los deseos que se yerguen y buscan el QUIERO con mayúscula y que invitan a la contienda, o al acoplamiento de miradas, de conocimientos; hemos podido bajar el Bien y el Mal para pensarnos en lo bueno y lo malo para mí, singular, en mi diferencia, en mi capacidad creadora. ¿Está Bien que los jóvenes no vengán militantemente todos los domingos a pensar en la construcción de un evento? ¿sí no vienen significa que algo estamos haciendo Mal? ¿sí vienen significa que estamos haciendo algo Bien? La culpa nos obstruye la capacidad de actuar y la queja nos reenvía al goce de la repetición, de lo negativo, de la muerte. En el plano de la supervivencia, nos lleva a pensar que la técnica es poderosa, que mis conocimientos de experto sobre grupos, sobre comunicación, sobre taller, sobre historia del arte, sobre una técnica artística surte un efecto mágico en el desposeído de tales dones. De modo omnipotente entendemos que ellos serán beneficiados por nuestras recetas, que no importa cómo se implantó ni para qué objetivos ni cuál es el uso ni nada. De modo infantil, depositamos nuestras creencias en ese conjunto de legalidades que ordenan nuestros afectos puestos en juego en el acontecimiento. Menudo problema a resolver y que nos agujijonea en nuestra formación. Algunas reflexiones se producen en nosotros durante esta experiencia: es muy desorientador modificar la creencia que la práctica artística en estos contextos, supone la producción de un objeto y su exposición o “muestra final” como resultado de una intervención educativa; esto motiva el pensar y el accionar docente desde otros lugares. Lo proyectual, el acontecimiento, nuestra vivencia del tiempo, el encuentro con la noción de cultura y horizonte simbólico, tienen un sentido fuerte en estos procesos. De modo que una mirada metafísica convertirá el mundo de la vida en circulación de copias y modelos que repetirá hasta el absurdo. Así, el lenguaje es un conjunto de copias, modelos, medidas, establecidas en un real. La Verdad conduce a las copias

verdaderas, a las autorías, a los plagios. Y el destino del hombre es ser productor y usuarios de estas copias.

Cuando decimos lenguaje también nos lleva a la cuestión del lenguaje en el arte. Así hay quienes identifican un lenguaje en la pintura, en la fotografía, en el video, la escultura, pero menudo desorden se les presenta ante un acontecimiento que se inaugura a través del uso del video y la danza, por ejemplo, y que no se puede identificar ni como video ni como danza, y sin embargo los contiene pero no produce identidad clara. Entonces, la solución es hablar de lenguajes en plural para dar cuenta de los territorios híbridos que también se producen desde una ontología del arte en el territorio de las prácticas artísticas. ¿Cuál es la nominación?. Instaurar una nominación significará delimitarla según una lógica que encapsula al acontecimiento y lo clausura. La insistencia de inaugurar espacios de reflexión en las prácticas artísticas que se sostengan en las relaciones con el lenguaje, la lengua saussuriana, es importante para dar cuenta de esta complejidad. La relación mejor que hemos encontrado es la meditativa, la hermenéutica, la poética y la dialógica. Una meditación sobre la cuestión del lenguaje en arte nos lleva a expandir los horizontes para volcarnos a la significación del mundo, a producir sentido sobre el entorno, sobre el mundo de la vida en la que estoy inmerso. Una mirada hermenéutica es poderosa ante la facticidad del mundo de la vida y mis implicancias. Una mirada poética nos fuga del sentido único que subyace a la retórica, a la lógica aristotélica, y sus efectos en lo moral, lo epistémico y lo ético. Una dialógica es importante si queremos encontrarnos con el otro, nutrirnos de la presencia de la diferencia, abrir caminos que conduzcan a espacios para la interlocución, para seguir tejiendo narrativas que nos brinden el arraigo existencial, el sentido de pertenencia, desvaneciendo la ajenidad, la extrañeza del mundo, lo ominoso.

Por último, la poesía es el lugar para el despliegue de los mundos y las historias y nos religa en comunidad; en este sentido, lo teórico y técnico objetivante es lo que nos aparta del ser, acontecimiento en el entre-dos, significa el extravío. Por esto decimos que no hay naturaleza aislada o aislable. El sujeto integra la observación como auto-observación y el posicionamiento desde un lugar recortado para la observación relativiza su mirada que a su vez constela sistemas como campo de observación. Esto significa que las prácticas extensionistas nos mueve a reflexionar a la luz del pensamiento complejo, sobre nuestra implicación e imbricamiento en la comunidad, en la sociedad y en nuestra cultura.

Bibliografía

- Baliño, N.(comp.) *Cuerpo marginal: Ensayos sobre las prácticas estéticas contemporáneas*. CSEP- IENBA, marzo de 2007.
- Barnes, J. *Los presocráticos*. Cátedra, Madrid, 1992.
- Bookchin, M., Liguri, D y Stowasser, H.. *La utopía es posible. Experiencias posibles*.Bs.As.: Utopía libertaria, 1991.
- Castoriadis, C. *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan, 1993.
- García Bacca, J. *Los presocráticos*. FCE, México D.F., 1996.
- Dabas, E. y Najmanovich, D. *Redes. el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Bs.As.: Paidos, 1995.
- Deleuze, G. y Guattari, F. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-texto, 1994.
- Derrida, J. *La verdad en pintura*. México D.F.: Paidos, 2001.
- Derrida, J. *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1998.
- Fernández, A.M. *El campo grupal*. Bs.As.: Nueva Visión, 1989.
- Feyerabend, P. *La ciencia en una sociedad libre*. (3ª. Ed.) México: S. XXI, 1982.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- Foucault, M. *La verdad de las formas jurídicas*. México: Gedisa, 1983.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. (51ª. ed.) Madrid, S. XXI, 1998.
- García Canclini, N. *Imaginario urbanos*. Bs. As.: Eudeba, 1999.
- Gomperz, T. *Pensadores Griegos. Historia de la filosofía de la antigüedad*. Tomo I. Editorial Guaranía, asunción, 1952.
- Guigou, N. (comp.) *Trayectos antropológicos*. Montevideo: Nordan, 2007.
- Heidegger, M. *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. (traducción D. Picotti) Biblos, Bs. As, 2003.
- Heidegger, M. *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. (versión de J. Aspiunza) Ed. Alianza Madrid, 2000.
- Heidegger, M. *El ser y el tiempo*. (traducción de J. Gaos) F.C.E. México D.F., 1971.
- Hottois, G. *Historia de la filosofía del renacimiento a la posmodernidad*. Cátedra, Madrid, 1997.
- Rebellato, J.L. y Giménez, L. *Ética de la autonomía. Desde las prácticas de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Rocaviva, 1997.
- Umpiérrez, R. y Pastorino, M. *Orígenes de la reforma del Plan de Estudios del IENBA*. IENBA, 2008.

Extensión, instrumento didáctico de la Universidad¹¹

Doctor Juan Carlos Carrasco

En el año 1952 el Consejo de la Facultad de Medicina resolvió crear, en una de sus escuelas, un curso de psicología del niño al abrigo de una sus clínicas de pediatría, que por entonces funcionaba en el antiguo Hospital Dr. Pedro Visca. Este curso resultó ser el primer curso de psicología destinado a la formación de psicólogos de la Universidad de la República.

Entre los primeros docentes que actuaron en ese curso, estuvo quien acá escribe.

En esa época consideré de suma importancia en el ejercicio de mi trabajo, que los estudiantes tomaran contacto con la realidad dentro de la cual deberían actuar en el futuro. Salíamos con el fin de ampliar las técnicas de exploración psicológica que enseñábamos en el curso y también con el propósito de que los estudiantes conocieran las estructuras y dinámica de funcionamiento de la familia de los diferentes estamentos sociales. Efectuábamos relevamientos psicológicos de la población escolar y entregábamos informes de nuestro trabajo a los maestros, al tiempo que procurábamos analizar la familia de los alumnos con el fin de investigar las posibles relaciones existentes entre las características personales de los niños y jóvenes con el resultado de nuestros exámenes, todo ello a la luz de la situación sociocultural y económica del grupo familiar.

Periódicamente asistíamos, a pedido de los directores de escuela o liceo, a realizar charlas sobre temas de nuestra especialidad vinculados con el niño: la familia y sus relaciones con los hijos, trastornos de conducta y/o de aprendizaje, educación sexual, etc.

Realizábamos toda esta actividad sin tener la menor idea que eso se llamaría extensión universitaria. Lo hacíamos porque teníamos la convicción que era una forma ineludible de hacer docencia.

Nuestro curso era tan poco significativo para el concierto global de la Universidad que seguramente toda esa actividad de muchos años de trabajo sobre terreno (tal como lo llamábamos en aquel entonces) ha quedado solamente registrada en la memoria de sus actores. En el año 1956 comenzó a funcionar la licenciatura en psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Pertenecí al grupo de los docentes fundadores de la misma, siendo titular de una de sus asignaturas: psicología evolutiva, que por aquellos años se llamaba psicología de las edades, cuyo tema específico es el estudio del desarrollo del ser humano desde sus etapas iniciales hasta la vejez. El contenido de esta disciplina obligaba también, de manera ineludible, a confrontar su marco teórico con los hechos concretos de la realidad contextual. Por consiguiente, de la misma manera que lo hicimos en psicología infantil, salimos con los estudiantes a interrogar la realidad del medio en el cual los muchachos deberían actuar en su futuro profesional.

Como paralelamente yo también dictaba teoría y práctica de diagnóstico psicológico, en nuestras actuaciones fuera de las aulas, al tiempo que interrogábamos la realidad prestábamos servicio a la comunidad.

En el año 1968 ingreso como director del instituto y licenciatura de psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias. En el ejercicio de este cargo concreté lo que siempre había entendido como real y verdadera exclaustación en la formación del

psicólogo. Trasladamos parte de dicha formación a un local cedido por la comunidad de La Teja en Montevideo. Este local formaba parte de la casa de la comisión de vecinos del barrio. En ese lugar que considerábamos como extensión de nuestro local de la propia Facultad, impartíamos docencia con los materiales que los estudiantes recogían de su contacto con la comunidad: familias, escuelas, centros sociales, etc. Para esta tarea recibíamos un fuerte apoyo de los vecinos y de la Asociación Cristiana de La Teja. Se recogió material, se investigó, aprendimos y guardamos un valiosísimo bagaje de conocimientos proporcionado por la población del barrio, pero sobre todo, fue un método de formación de los estudiantes dialectizando con el contexto social. Considero importante consignar que como definición sustantiva de Extensión y tal como está planteado en el material producido sobre el tema, desde siempre y en todos los lugares, se establece que, en el acto de Extensión es la Universidad la que va y entrega a la comunidad sus saberes, pero muy rara vez se declara lo que la comunidad entrega a los ilustrados universitarios cuando la visitan.

Todo lo expresado anteriormente no ha sido más que un breve relato de lo actuado durante muchos años, quedando para otro momento proporcionar mayor información y detalles. Dicho esto, dado que también puede ser historia el relato del proceso evolutivo de nuestras ideas y concepciones, en lo que concierne a Extensión Universitaria, desde nuestro comienzo en la tarea, lo que hoy consideramos como extensión, puede presentar un espectro de conceptualización más amplio y algo diferente de lo que en un principio. Más allá de considerar pertinente describir las experiencias, hechos y acontecimientos, acaecidos en el tiempo, mi propósito para el presente trabajo es señalar lo que hoy pienso sobre el tema que, como dije anteriormente, es también fruto de una historia de experiencias vividas en el trabajo de extensión.

Las consideraciones anteriores me permiten efectuar ahora algunos planteos que no son otra cosa que la repetición y reafirmación de conceptos sobre extensión que he venido sosteniendo durante los últimos años.

Con frecuencia se afirma que en el contenido del artículo segundo de la Ley orgánica de la Universidad, se describen tres funciones: docencia, investigación y extensión. Las actividades de docencia e investigación están claramente enunciadas en dicho artículo, pero no así lo concerniente a extensión, la cual se encuentra apenas sugerida. Destaco que en este último párrafo he empleado el vocablo actividades y no el de funciones. No estoy de acuerdo con acreditar el carácter de función a la extensión universitaria. Considero que la extensión forma parte de la naturaleza propia, inmanente, de la concepción de la universidad latinoamericana, respecto a la cual la extensión determina sustancialmente su carácter de universidad en relación dialéctica con la sociedad y su pueblo. Es decir, forma parte de una concepción muy particular de universidad.

No me deja contento el léxico empleado en la redacción del artículo mencionado, dada la insistencia en él de ciertos términos tales como “acrecentar”, “propender”, “defender”, “impulsar”, que parecerían expresados desde las alturas de quienes todo lo pueden.-

También es posible encontrar dentro de ciertos grupos de conceptualizaciones de la época, algunas expresiones del mismo estilo, por ejemplo: en una publicación efectuada sobre Universidad de la República.¹²

En el año 1959 el Dr. Mario Cassinoni dice: “Preocupa fundamentalmente a los organismos docentes de enseñanza superior aplicar su acción de extensión ilustrando y

12 Mario A. Cassinoni “La Universidad de la República” 1959 – Publicaciones de la Universidad de la República

asistiendo a las capas más populares, con el fin de ayudarlas a resolver sus problemas”. De la lectura de buena parte de las publicaciones de las primeras épocas, es posible apreciar que el propósito que abrigaba la idea de extensión, por parte de sus actores, fue el de ilustración y asistencia de las clases más populares y de la sociedad en general. Esta tendencia ha sido llamada “culturalista” por Jorge Bralich en su libro “La Extensión Universitaria en el Uruguay” (pág. 88)¹³.

También Jorge Bralich, en la misma publicación, menciona una segunda tendencia que sin duda existe en la práctica extensionista. Este autor hace referencia a la misma como práctica “liberadora” “desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él sus propias capacidades de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario una interpretación de la realidad y una transformación de la misma”.

Ya he informado que, cuando comenzamos la práctica de extensión a comienzos de la década del cincuenta, lo hicimos con propósito de formación de los estudiantes pero en definitiva no dejó de ser también asistencial. Esta tendencia puede encontrarse particularmente en la práctica asistencial de las disciplinas que integran el área de la salud, pero así mismo, en cierta medida, en todas las áreas que realizan actividades de servicio. Mi práctica extensionista se efectuó aproximadamente en un lapso de cuarenta años. Creo que, en verdad, se puede valorar históricamente el paso del tiempo, como lo he expresado en otra parte de este trabajo, consignando las modificaciones conceptuales que en las diferentes épocas se han ido produciendo en torno a la concepción del fenómeno Extensión y por consiguiente también en las formas de operar en la práctica.

He dicho en otra parte que al principio lo que nos interesaba en la práctica era la formación técnica de nuestros estudiantes, al tiempo que, paralelamente, prestábamos servicio de corte asistencial. A medida que transcurría el tiempo fuimos comprobando la fuerte incidencia que la comunidad tenía sobre los estudiantes y también sobre nosotros. Constatamos que nuestras bases teóricas en psicología y los instrumentos técnicos que utilizábamos debían ser profundamente revisados y tal vez modificados. De este modo fuimos dándonos cuenta que la realidad iba obligándonos no sólo a modificar sino también a crear nuevas conceptualizaciones y prácticas alternativas, incorporando a nuestro acervo el saber de la gente y también el producto de la acumulación histórica de experiencias y hechos de la comunidad.

Estas circunstancias fueron el punto de partida a propósito del cual surgió en mí una manera diferente de ubicarme en la psicología y en todo mi trabajo, a la cual he llamado “Psicología Crítica Alternativa”.

También aprendí algo que puede parecer muy obvio y esto es, que el contexto real con el cual se trabaja en extensión cambia, se modifica a medida que pasa el tiempo. Son otras las demandas, son otras las condiciones, las necesidades y el significado de los mensajes a los que se debe dar respuesta y por lo tanto también descubrimos que hay disciplinas, como la nuestra y otras, que no resisten sostener doctrinas rígidas y dogmas, sino que, por el contrario, deben ser dinámicas y flexibles para poder dar respuestas reales y verdaderas a las demandas que proceden del contexto.

También fuimos comprobando que los estudiantes, en contacto de trabajo con la

comunidad, iban confrontando sus conocimientos y creencias con los datos que la realidad les ofrecía. Sucedió que la información que recogían en el aula chocaba y rebotaba en la experiencia concreta.

Ciertamente, comprobamos que la experiencia de extensión, más allá de cumplir con los clásicos objetivos de servicio, era altamente educadora, y transformadora en lo que respecta a sus actitudes como universitarios en la órbita de su existencia en el seno de la sociedad y de su gente.

En la medida que se considere a la extensión universitaria no sólo como una actividad de servicio, asistencial, culturalista o de incidencia sobre lo colectivo respecto al análisis y reflexión de su situación o condición de existencia y ya no como apuntando únicamente a lo social, sino también hacia adentro, como formadora y educadora de los actores de la extensión, estaríamos verdaderamente ante un instrumento didáctico al servicio de la Universidad. O sea, podemos y debemos considerar a la práctica extensionista como una metodología de enseñanza y educación de la institución universitaria.

Es por esa razón que, al comienzo de esta ponencia he planteado que no soy partidario de considerar a la Extensión como función de la universidad sino más bien como parte integrante de la estructura pedagógica de una institución docente de tercer nivel universitario.

Es también por esa razón que considero que estamos hablando de una concepción especial y muy particular de nuestra universidad.

Creo que de este modo, entre otras razones podemos considerar a la Universidad verdaderamente de cara a la sociedad, legitimada como tal desde el interior de su propia naturaleza y estructura pedagógica.

Ahora bien, en el entendido que toda institución docente, por su condición de formadora es probablemente socializadora ha de ser también generadora de ideología, no en su sentido de dogma ni doctrina, sino de estilo de vida, de percepción del mundo y de las relaciones de la persona con éste y su gente.

Creo que la extensión universitaria por su condición de instrumento didáctico determina una particular concepción educativa y un original estilo de aprender, la cual hace referencia a que la Universidad no es sólo depositaria de conocimientos sino que es particularmente operadora de una inteligencia abierta y de una actitud y aptitud de comprensión y apropiación de todo lo afectivo, de lo real, lejos de la vacuidad de la repetición discursiva.

Se trata además de un saber vivo y activo que se reproduce creativamente, pero a su vez palpante de lo concreto del afuera y de la realidad como fenómeno cambiante y en permanente transformación.

A continuación, soy consciente que voy a repetir algunas ideas que he escrito para otras ocasiones, porque considero que actualmente vienen al caso.

La actividad de extensión confronta el conocimiento del universitario con el saber de la realidad. Sin la confrontación del universitario con el saber de la gente es muy fácil sentirse dueño del saber, practicante de la certeza, patrón de la cultura. Por el contrario, el universitario al que aspiramos está lejos de pertenecer al colectivo que usa y especula con el supuesto poder del conocimiento, debiendo ser por el contrario el custodio de una ética del saber y riguroso selector de lo que el saber contiene como fuente para construir el bien común y para que este mundo sea cada vez más un mundo posible y compartible.

Pienso que, como universitarios, debemos a través de una práctica extensionista, practicada como método habitual de nuestra tarea, interrogar de manera constante

la realidad que nos rodea, orientando nuestras investigaciones hacia objetivos que proporcionen conocimientos que permitan implementar políticas que satisfagan de verdad necesidades y carencias sociales para el bienestar de todos sin exclusiones.

Dicho lo anterior por aquello tan mentado en los últimos tiempos de que vivimos y vamos a vivir en una sociedad del conocimiento.

La actividad de extensión está estrechamente vinculada con la investigación a la cual debe darle sentido y razón de ser, también, como es sabido, a la docencia. Extensión e investigación nutren a la docencia de contenidos que superan lo estrictamente discursivo y a veces retórico.

Estas tres actividades, a mi entender, deberían ser partes integradas de un mismo acto docente.

Por último, antes de finalizar esta comunicación quisiera dejar planteada la convicción de que, actualmente, y luego de un proceso histórico de medio siglo, la extensión universitaria en la Universidad de la República se erige como una disciplina en sí misma, fundamentada en bases epistemológicas propias, en un claro marco teórico y en una metodología de acción forjada en una práctica reconocida.

Una mirada histórica a la extensión universitaria¹⁴

Licenciado Jorge Bralich

I - Antecedentes

En el siglo XIX, en Inglaterra, en algunas universidades se desarrollan cursos para personas ajenas al estudiantado. En nuestro país, en 1850, la recién creada Universidad Mayor realiza “conferencias públicas mensuales en los ramos que comprende el curso de estudios preparatorios...” para ofrecer al público “motivos de conocer y juzgar los progresos del estudio”.

A principios del siglo XX, en nuestra universidad se realizan cursos para viticultores en la Escuela de Agronomía (1908), ensayos de materiales para empresas privadas en la Facultad de Matemáticas (1912).

Serán -sin embargo- los movimientos estudiantiles los que darán nueva vida a este concepto: en 1908 el Congreso Americano de Estudiantes propone crear “universidades populares”, las que se concretan algo más tarde (Perú, 1924, Univ. Popular “González Prada”; en Montevideo, 1930, la que subsiste hasta 1942, luego de una crisis provocada por la dictadura de Terra).

En 1935 el Claustro Universitario de nuestro país, propone un nuevo estatuto universitario, que incluye la creación de un Instituto de Extensión Universitaria, que buscaba la participación de docentes y estudiantes, el dictado de clase y cursillos abiertos a la población y su vinculación con las organizaciones obreras.

En 1950, un grupo de universitarios vinculado a las misiones socio-pedagógicas propone crear un Servicio Social Rural Universitario a cargo de estudiantes avanzados de distintas carreras que realizarían así una práctica rentada.

En Argentina, a la caída del régimen peronista se produce un resurgimiento de la extensión en la Universidad de Buenos Aires, que crea un departamento de extensión, el cual realiza actividades en un vecindario de la Capital (Villa Maciel), crea una Biblioteca Popular, etc. bajo una orientación de “Educación Fundamental”.

Comentario

En los comienzos del periodo analizado hemos encontrado la tradicional concepción “culturalista” de la extensión que ve a ésta como una mera difusión del “saber académico” a los sectores culturalmente desposeídos de la sociedad o como la prestación de servicios técnicos al mismo. El pueblo es visto por lo corriente, como una masa ignorante, sin luces, que precisa -justamente- ser “iluminada”, en una actitud cercana en cierta medida al despotismo ilustrado del siglo XVIII. Con el movimiento de la reforma universitaria se vislumbra una visión algo distinta, que reclama la necesidad de hacer participar a esos sectores populares en la tarea de organizar su ilustración

¹⁴ Ponencia presentada el 14 de julio, en el ciclo “Extensión en Foro 2007” Facultad de Psicología – UdeLaR.

(organización de cursos, conferencias, etc.), pero sigue siendo la clase universitaria la que determinará cuáles son los contenidos que es necesario difundir, “extender” a la población. Por otro lado se concibe la extensión como una labor fundamentalmente intelectual, centrada en el saber, el conocimiento, aún cuando ese conocimiento se refiriese a los problemas sociales (salud, vivienda, trabajo, etc.). Será recién en la década de los 50 que la idea de una extensión más amplia, que incluya la organización de los sectores populares en la solución de sus problemas, se reflejará en algunas de las experiencias extensionistas, especialmente la de la universidad de Buenos Aires. Es en ese momento que comienza a organizarse en nuestra Universidad las actividades de extensión, en un contexto muy removedor propulsado por el rectorado del Dr. Cassinoni y con un dinamismo muy marcado de los gremios estudiantiles.

II - Primera etapa (1956-1965)

En 1956, bajo el rectorado del Dr. M. Cassinoni, se crea un departamento de extensión universitaria, y se instala una “Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social” integrada por cuatro docentes y dos estudiantes y bajo la presidencia de la doctora O.Ebole y la secretaria del doctor E. Margolis.

Se inician tres programas: uno urbano (Barrio Sur), otro sub-urbano (Borro, Casavalle) y otro rural (departamento de Flores: Pintos, Piedras, Costas del San José).

El programa urbano se organizó (1957) sobre la base de la experiencia que llevaban a cabo las Facultades de Medicina y Arquitectura y las Escuelas de Enfermería y Servicio Social (relevamiento censal del barrio) a iniciativa de una comisión de vecinos. Como razón social de este proyecto se señalaba: “es útil a la comunidad el asesoramiento universitario para que pueda ella luchar por sí misma en la búsqueda de soluciones a sus necesidades”.

El programa sub-urbano (1958) desarrollado en una zona muy conflictiva y con serios problemas sociales, consistió en un relevamiento censal, la instalación de un consultorio jurídico y otro de psicología infantil, la realización de actos culturales, etc.

El programa rural se desarrolló continuando la experiencia que el Centro de Misiones Socio-Pedagógicas estaba realizando desde 1957 en tres rancheríos rurales del departamento de Flores. La actividad consistía en estudio de la realidad social y económica de la zona, asesoramiento a los vecinos en temas de agricultura, actividades culturales, etc. En 1958, al haberse aprobado el año anterior la Ley orgánica de la Universidad, se formalizó la actividad de extensión constituyendo una nueva Comisión de Extensión con nueve miembros: tres estudiantes, tres egresados y tres docentes. Se redactó un reglamento que estableció entre sus finalidades: ““Buscar un mayor contacto con la realidad nacional para una mejor comprensión de sus problemas”; “Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad” y “Divulgar los conocimientos culturales, técnicos y científicos en la población en general...”

En 1962 se realizaron unas jornadas de extensión para analizar la actividad que se estaba cumpliendo, “...en ausencia de una definición oficial de la Universidad como cuerpo...” La Comisión entendía que la acción debía ser eminentemente educativa -más que asistencial- aplicándose la técnica de “Desarrollo de la Comunidad”.

El programa sub-urbano se clausura en 1964, por desinterés de los vecinos y ausencia de una metodología adecuada.

Comentario

En estos primeros años del Departamento de Extensión, la actividad estuvo caracterizada por la aplicación de una metodología de trabajo con comunidades que procuró enfatizar:

- la participación de los vecinos de dicha comunidades en la resolución de sus diversos problemas sociales, por un lado
- la integración de los universitarios a los trabajos de extensión, con vistas a una formación profesional con sentido social y solidario, por otro.
- La carencia de una clara política universitaria de extensión, centralmente determinada, hizo que este periodo abundase en tanteos, en experiencias inconclusas y también en frustraciones. Más allá de ciertos errores y fracasos, quedaba afirmado por entonces que la labor de extensión era un componente ineludible de la actividad universitaria, que la misma no debía quedar librada a la mera iniciativa y voluntad de algunas cátedras -o de algunos universitarios a título personal- y que lo fundamental de aquella actividad no era ya una “extensión cultural” para “iluminar al pueblo”, sino un trabajo conjunto con el mismo para el encare de sus problemas.

III - La segunda etapa (1965-1973)

En 1965 se realiza otro seminario que conduce a un cambio de orientación, pasando de una actitud paternalista a un replanteo de tono político. Entre sus conclusiones estaban “...la necesidad de que el pueblo tenga un justo y claro concepto de la Universidad”, “...la necesidad de extensión como actividad de cada Facultad y Escuela” Se designa -mediante concurso- a un nuevo jefe de departamento: A. Prada, el cual distingue entre actividades propiamente de extensión con carácter de docencia o divulgación y actividades de acción social con tareas de organización y desarrollo de la comunidad.

En 1966 los Programa Locales Coordinados, consistentes en el estudio de problemas sociales de manera interdisciplinaria, contó con los aportes de varias Facultades y escuelas, en los departamentos de Lavalleja, San José, Cerro Largo y Tacuarembó.

El Programa de Acción Social (1967) se centró en el estudio de los rancheríos rurales y en él participaron algo más de 200 estudiantes que estudiaron 35 rancheríos, alcanzando una buena relación con sus habitantes. La colaboración de otros organismos oficiales fue muy retaceada.

Algunas de estas actividades dieron lugar a publicaciones: “Los rancheríos y su gente”, “Conceptos de extensión”, etc.

En 1972 se concreta la realización de un nuevo seminario sobre extensión, el cual de-

finió la misma como “...la función que resulta de la intercomunicación entre la Universidad y el medio que la rodea” y su meta primordial sería “coadyuvar a la formación, el perfeccionamiento y el ejercicio de la conciencia crítica en la población del país”. Se promovía el contacto con los sectores más organizados (sindicatos, gremios, cooperativas, etc.), ya que “es vital que la Universidad afiance la unión con estos sectores”. Se optaba por una metodología de educación popular entendida ésta como motivadora de que los grupos y personas “participen eficazmente en la transformación y el progreso de la sociedad”.

En 1972, también, se inició en la Facultad de Medicina una experiencia de “extensión-aprendizaje”. Para el decano, P. Carlevaro, “extensión y aprendizaje, cuando se realizan en el medio social, en contacto con la gente, son necesariamente la misma cosa... es imposible valerse de la realidad para aprender... sin establecer un contacto bidireccional con esa realidad.”

Comentario

Los años que van desde fines de los 60 hasta 1973 estuvieron signados -para la Universidad- por una tensa relación entre sus integrantes -gremios, autoridades- y el gobierno nacional. El retaceo presupuestal -que incluía la no entrega de las partidas fijadas por el Parlamento- constituyó uno de los elementos manejados por el gobierno como respuesta a las críticas a su gestión que provenían de los sectores universitarios, lo que se unió a otras medidas más duras, tales como el allanamiento de locales de estudio con pretextos a veces baladíes. Los sectores universitarios fueron radicalizando cada vez más su discurso, exponiendo puntos de vista muy críticos acerca del sistema político-económico, por más que su acción no acompañara necesariamente esta radicalización (ya vimos que no existió una clara política de extensión y que las experiencias concretas no difirieron sustancialmente de las encaradas en las décadas anteriores).

En este marco de relaciones se hacía muy dificultoso que la Universidad lograra orientar adecuadamente sus actividades de extensión -definir una política realista, proyectar experiencias, llevarlas a cabo y evaluarlas- tanto por la dramática escasez de recursos económicos, como por las trabas provenientes de otros organismos oficiales o por las tensiones que vivían los gremios universitarios y las propias autoridades.

Sobre el final de esta etapa, el Departamento de Extensión no había logrado alcanzar el objetivo de ser un mero coordinador de las actividades de extensión desarrolladas por los distintos servicios universitarios, ya que muchos de éstos no tenían previsto actividades de este tipo y los otros no llegaban muchas veces a coordinarlas. Existía un cierto optimismo proveniente de ciertos avances doctrinales -como los expresados en el Seminario de Política de Extensión ya referido- pero quizás no se percibía con claridad la contradicción existente entre ciertos discursos radicales y el carácter de organismo oficial, estatal, que tenía la Universidad. Un atisbo de esta problemática se percibe en las conclusiones a las que arriba el presidente de la Comisión de Extensión a fines de este periodo (Arq. C. Reverdito): “...nos preocupa seriamente las relaciones del gobierno y la Universidad porque a nivel oficial es indudable que la Universidad no puede permanecer al margen de esas relaciones para poder operar, de acuerdo con lo que es la propia doctrina de la Universidad, en la defensa de los

principios de plena autonomía y en el marco de la discusión abierta y democrática interna de acuerdo a sus estatutos”.

IV - Tercera etapa (1973-1985)

En 1973, ocurrido el golpe militar la Universidad es intervenida y como consecuencia las actividades de extensión se vieron interrumpidas y luego reorganizadas.

En 1975 se crea la Dirección General de Extensión Universitaria que se integra con un departamento de medios técnicos de comunicación y tres divisiones: Extensión técnico-cultural, publicaciones y ediciones y bienestar estudiantil.

En el campo de la extensión cultural se realizaron cursos de formación teatral, se organizaron conciertos, un coro universitario, etc.

En el ámbito del Bienestar estudiantil, se otorgaron becas de trabajo, pasajes gratuitos al Interior, comedor estudiantil, etc.

Se editaron cientos de publicaciones y algunos discos de música nacional, que se vendían en varias librerías universitarias.

Se crearon algunas comisiones departamentales de extensión (Salto, Maldonado, Tacuarembó, Lavalleja) y en la ciudad de Salto se iniciaron en 1975 cursos de las Facultades de Arquitectura, Veterinaria, Agronomía e Ingeniería y en 1984, cursos de la Facultad de Derecho.

Todas estas actividades se sustentaban en la idea de una “Universidad al servicio directo y permanente de la República, sin infiltraciones ideológicas foráneas...” y en darle a ella “una tarea de asesoramiento y asistencia...”

Comentario

El periodo de la intervención militar constituyó sin duda un largo y oscuro paréntesis en las actividades universitarias volcadas al medio social. Aún con dudas e imprecisiones, la Universidad había encontrado ciertas vías de entronque con las inquietudes y necesidades de los grupos sociales más desprotegidos: se había estudiado la situación de las poblaciones rurales, se habían practicado distintas formas de vinculación con los grupos organizados (cooperativas, asociaciones de vecinos, etc.), existía un importante número de universitarios -estudiantes y docentes- con experiencia en el trabajo de extensión y ser perfilaba el diseño de una política de extensión claramente vinculada a las otras dos líneas de trabajo universitario: la docencia y la investigación.

Todo ello quedó de lado, en tanto las nuevas autoridades -más allá de sus discursos- carecían de interés en posibilitar algún tipo de participación popular o en dar a la Universidad un papel distinto al de la mera formación de técnicos puestos al servicio de una cierta filosofía económica y política. La falta de esa preocupación por los problemas sociales hizo que bajo el rubro “extensión universitaria” se incluyese un conjunto heteróclito de actividades: teatro, coro, publicaciones, becas de trabajo, conferencias, anexos en el Interior, etc. Sería necesaria la finalización de este periodo para que se diese nuevamente la posibilidad de reiniciar los procesos truncos del viejo Departamento de Extensión.

V - La cuarta etapa (1985-1995)

Con la re-institucionalización recobran su independencia las actividades de bienestar estudiantil y publicaciones, respecto a las de extensión. En 1988 se fusionan estas últimas con las de servicios al interior, creándose una Dirección General denominada Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), y en 1993 -dentro de una reestructura universitaria- se crea la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

En el orden de las relaciones con el interior, en 1985 se realizó un “Encuentro con el Interior”, en la ciudad de Tacuarembó, en el que se enfatizó que “la labor no curricular debe encararse de modo tal que de ella resulten formas de educación permanente...que partiendo de la investigación de las realidades locales y regionales, se revierta luego con la máxima participación posible de las comunidades”.

En 1987 se formalizó la creación de la Regional Norte (Salto y Paysandú) y se abrieron Casas de la Universidad en Tacuarembó y Rivera.

En 1986 se reiniciaron los cursos de verano, con muy nutrida asistencia, en la ciudad de Montevideo y a partir de 1989 se realizaron de manera simultánea en Montevideo y otra capital departamental (Paysandú, Tacuarembó, Rivera, Melo, Salto, Artigas, Mercedes y Minas), siempre con asistencia que oscilaba entre más de 200 y más de 400 personas (maestros, profesores, profesionales, estudiantes, etc.) y con muy variada temática. Otros cursos y cursillos fueron organizados en coordinación con ANEP y distintas Facultades.

En 1986 se desarrollaron en Rincón de la Bolsa (Dep. de San José) algunas actividades clásicas de extensión (sanitarias, culturales, etc.) a cargo de distintos servicios universitarios, las que dejaron de cumplirse poco tiempo después.

En 1985 comenzó a replantearse la experiencia comenzada antes de la dictadura de extensión-aprendizaje. En 1988 con el acuerdo alcanzado con el Ministerio de Salud Pública comienza en la zona del Cerro un trabajo de atención primaria de la salud con el aporte de las Facultad de Medicina, Odontología, el Instituto de Psicología y la Escuela Servicio Social. En 1993 el CDC aprueba una ordenanza para el programa “APEX-CERRO”, el cual tendría por objetivos -entre otros- “promover la participación activa, efectiva y sistemática de la comunidad en la gestión, administración y uso más eficaz de la red de servicios de salud... e impulsar su protagonismo... en el proceso de educación continua para una comprensión más integrada de los problemas que afectan a la salud física y mental”

Entre las actividades llevadas a cabo por este programa se encuentran la realización de talleres sobre problemas de aprendizaje de los niños, sexualidad, etc. atención materno-infantil a través de policlínicas, atención odontológica, juegos atléticos, espacios para la tercera edad, etc. siempre con activa participación de la comunidad a través de sus organizaciones barriales.

Comentario

En este periodo las actividades de extensión no presentaron las mismas características que en la etapa pre-intervención. A nivel central, la labor estuvo orientada fundamentalmente a la reinstalación de los cursos de verano -que volvieron a alcanzar un

importante desarrollo- y a la realización de jornadas, talleres y cursillos en coordinación con distintos servicios. A título de ejemplo, en el año 1993, se llevaron a cabo jornadas de extensión en el área rural de uno a tres días de duración, breves cursillos sobre muy variados temas (cría de nutrias, cámaras de video, historia de América, bio-estadística, etc.), espectáculos teatrales, talleres literarios, etc. Todas estas actividades parecen responder más a un plan de difusión cultural, que al anterior encare de la extensión como actividad centrada en el trabajo con grupos comunitarios para que éstos mejoraran sus niveles de vida.

Fuera del ámbito central se generó -empero- una experiencia muy afín con la filosofía extensionista de épocas anteriores: el programa APEX, que se propuso obrar sobre un medio social concreto, contando con la necesaria participación de los habitantes zonales. Dicho programa se fue llevando a cabo por parte de varios servicios universitarios en un plan conjunto coordinado.

Conclusiones

La extensión ha sido considerada por el movimiento universitario inspirado en la Córdoba del 18, como uno de los puntales básicos de su acción sobre el medio social. Nuestra universidad no ha sido ajena a esta concepción y puede decirse que desde aquel entonces ha estado siempre presente -al menos en el discurso- la preocupación universitaria por una acción sobre el medio que no fuese solamente "profesionalista". En algunas oportunidades han existido claras definiciones en ese sentido (baste recordar el Estatuto de 1935 o la propia creación del Departamento de Extensión en 1959) y en otras ocasiones se han elaborado planes muy ambiciosos relativos a una inserción positiva en la problemática social (los trabajos en comunidades en la década de los 60, por ej.). Sin embargo, a comienzos de los 70, se sentía en el ámbito universitario la necesidad de establecer una política extensionista a nivel central, que de alguna manera llevase a todos los servicios a orientar en ese sentido sus planes de docencia e investigación: el seminario llevado a cabo en 1972 fue, en ese sentido, terminante. Los cambios ocurridos en el país luego de la dictadura militar incidieron también en la Universidad; el clima de acuerdo nacional que se vivió luego de la apertura democrática, contribuyó al alivio de las tensiones que habían caracterizado las relaciones entre la Universidad y el gobierno a fines de los 60 y comienzos de los 70. La Universidad post-dictadura se mostró más abierta a establecer acuerdos con organismos estatales para el encare de problemas sociales, lo que estuvo marcado por la firma de gran número de convenios con ministerios, intendencias departamentales, etc. Podríamos decir que se presentó más dispuesta a la colaboración que al enfrentamiento.

Fue quizás ese cambio de clima el que hizo desaparecer las urgencias que habían existido por una intervención directa de la Universidad en el medio social. Ello no es óbice para que quede de lado el establecimiento de una política extensionista; más aún, ello parecería necesario. Analizando esta situación, se señalaba en la Gaceta Universitaria de fines de 1989: "...Ante situaciones, problemas y desafíos diferentes, la Universidad ha respondido creando nuevas ideas e intentando distintas formas de actuación (...) Nadie puede negar o ignorar, sea cual fuere su filiación política, que como consecuencia de las recientes elecciones nacionales el país ha mostrado un sensible y significativo cambio

de su perfil político. Este cambio es sin duda una variable sociopolítica relevante, que obligará a repensar la interrelación Universidad-sociedad y a privilegiar el análisis conceptual y la práctica de la extensión como una de las tareas esenciales de la Universidad para los próximos años (...) La participación constructiva de los diferentes servicios universitarios en el seno de la comunidad es hoy más pertinente que nunca. Para ello es menester que la Universidad fije con claridad sus líneas de política extensionista. Partimos de una premisa: elaboración de una política de extensión no es lo mismo que desarrollo de programas de extensión. La planificación de programas de extensión con escasa relación entre sí y su puesta en práctica carece de la organicidad necesaria para constituirse por sí mismas en presencia social de una Universidad que haya definido su práctica comunitaria. Por el contrario precisar una política que implique un re-conocerse y un re-definirse de la propia Universidad confrontada con la realidad circundante, de cara al país y a su gente, delimitar una metodología y criterios para la práctica acordes con el propósito anterior y definir objetivos hacia los cuales converjan los diferentes servicios significaría un nivel de participación justo y apropiado, no solamente para la comunidad, sino también para la Universidad, en la medida en que su accionar puede transformarse en espejo donde observarse y elaborar su propio perfil”.

Los presentes foros que se están realizando parecen constituir un nuevo empeño de la Universidad por resolver su “problema” de la extensión, definiendo, clarificando, planificando dichas actividades. Hagamos votos -y empeños- para que no constituyan una cuenta más en un ya largo collar de seminarios, jornadas y encuentros de extensión.

Bibliografía básica de consulta

- Bralich, Jorge - “La extensión universitaria en el Uruguay” - Univ. de la República 2007
- Cassinoni, Mario “Memoria del Rectorado: 1957-1960” - Univ. de la República
- Del Mazo, Gabriel. “La Reforma Universitaria” - La Plata -1941
- Iglesias, Enrique (y otros) - “Conceptos de Extensión Universitaria” FCU- 1972
- Universidad de la República - “30 meses de intervención” - Univ.de la República- 1976
- Van Aken, Mark - “Los militantes: una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo...” FCU - 1996
- Periódicos “Gaceta de la Universidad” (desde 1957 a 1973 más de 50 números) y “Gaceta Universitaria” (a partir de 1987 hasta 1993)

Metodologías y abordajes



Sobre la intervención en los procesos sociales y las estrategias metodológicas

Gerardo Sarachu¹⁵

Estos apuntes buscan comunicar algunos de los fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos y técnico-operativos que toda intervención social supone. Se entiende la intervención como formar parte, participar del debate, una intromisión en la realidad con una intencionalidad y desde un lugar determinado. Como Ernesto Cardenal ha dicho en alguna parte, todo punto de vista es la vista desde algún punto.

En los procesos de extensión universitaria se pone en juego esa diversidad de enfoques y abordajes. Las estrategias metodológicas son la expresión en movimiento de un determinado proyecto, en el sentido dado a la palabra proyecto por Castoriadis, definido como “Una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concretada de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real, guiada por una representación del sentido de dicha transformación, y que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad”¹⁶

Las reflexiones que siguen, parten de la experiencia realizada en diferentes proyectos de extensión. Por un lado, la experiencia de trabajo conjunto entre trabajadores-productores de ladrillos de campo y docentes, egresados y estudiantes universitarios, en diversos puntos del país entre los años 2000-2004 en el proyecto: “Hacia la construcción de una red de trabajadores y trabajadoras en la producción artesanal de ladrillos”. Por otro lado, la experiencia en marcha desde 2006 en el “Programa Incubadora Universitaria de Emprendimientos económicos asociativos populares: INCO-OP/UEC”, proyecto que se fue gestando por un núcleo de estudiantes universitarios reunidos en la UEC (Unidad de Estudios Cooperativos) y que habilitó el involucramientos de docentes y egresados.

El proyecto ladrilleros fue iniciado desde un espacio particular, el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y se fue extendiendo hacia varios servicios universitarios que encontraron allí un espacio para su aporte. El “Programa Incubadora” surge en el propio Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), desde la Unidad de estudios Cooperativos y pretende ir vinculando orgánicamente a todos los servicios universitarios que puedan aportar a la construcción de viabilidad de emprendimientos económicos asociativos y/o cooperativos. En ambos proyectos se trata de construir alternativas ante la fragmentación social y el aislamiento de trabajadores con o sin trabajo, o precarios a la deriva, buscando crear colectivamente emprendimientos que puedan consolidarse y desarrollarse en el tiempo; desde un diálogo franco entre universitarios y emprendedores. Trabajadoras y

¹⁵ Asistente social, Coordinador de la Unidad de Estudios Cooperativos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

¹⁶ Castoriadis, 1983, en: Colombo, E. 1989, *El Imaginario Social*, Ed. Nordan, 1989, p.31.

trabajadores con diversas formas de asociación¹⁷ que entre ellos que se preguntan: ¿Qué podemos hacer juntos para construir un espacio de trabajo viable y con sentido?, ¿Cuál puede ser el aporte de la Universidad en esos procesos?.

Teniendo presente los planteos de Nogueira (2004): “La universidad existe para producir conocimiento, generar pensamiento crítico, organizar y articular saberes, formar ciudadanos, profesionales e intelectuales”¹⁸. Se considera que la posibilidad de crítica guarda estrecha relación con la capacidad de dar cuenta de la totalidad social, conscientes de que cualquier intento comprensivo es siempre tentativo y aproximativo, pero que es fundamental no claudicar de esa pretensión por conocer lo que efectivamente sucede y cómo y con quién, es posible transformarlo.

Asumir la tarea universitaria en su complejidad supone la permanente integración entre las funciones clásicas de enseñanza, investigación y extensión. Superar el tratamiento de estas funciones como compartimentos estancos, no se trata de una división “natural” del trabajo a la interna universitaria, o de tres tipos humanos que no se conectan entre sí: los profesores, los investigadores y los extensionistas, no aplican aquello de “estás conmigo o estás contra mí”. Se debe asumir con contundencia que todas las funciones deben ponerse al servicio de lo que se entiende constituye el eje central de la práctica universitaria: la producción de conocimiento crítico acerca de la realidad social y sus complejidades.

Lo que nos inquieta es la posibilidad de crear espacios concretos desde los que hacer universidad, recuperar el sentido de las diversas prácticas y experiencias en que se involucran docentes, egresados, estudiantes y otros sujetos colectivos con sus diversas expresiones organizacionales, en el estudio, la investigación, la transferencia de conocimientos, la producción de saberes, la realización de aprendizajes significativos, sobre diversos aspectos de la realidad nacional e internacional, tanto en el medio urbano como rural y las diversas zonas de “interfase” entre ambos.

La extensión universitaria constituye una función que interpela al conjunto del proyecto académico. Se la concibe como un movimiento que ubica a la Universidad al servicio de la problematización junto a los sectores subalternos, de diferentes aspectos de la realidad social, desentrañando sus condicionamientos y formas de superación colectiva. En definitiva hacer extensiva la universidad supone crear la posibilidad de realizar conexiones creativas entre lo particular de las problemáticas y sus conexiones universales, entre el conocimiento producido y el conocimiento por producir, sus posibles usos (no necesariamente inmediatos) y su significación social. Supone siempre, en el decir de Rebellato (1985), plantearse el problema de ¿Cómo se producen los conocimientos y quiénes son los sujetos de esa producción?

Ahora bien: ¿Cómo comprometerse desde la extensión a asumir el desafío de producir conocimiento crítico, pertinente e impertinente desde la precariedad en que estamos instalados en la UDELAR? ¿Cómo intervenir ante la precariedad desde nuestra propia condición universitaria precaria? Cuando se dice precariedad, se piensa en un

¹⁷ *Pensando con Luce Fabbri (1908-2000) se trataría de estar atentos a las variadas maneras de articulación y coordinación de núcleos concretos. Estos núcleos se refieren a las “infinitas formas de asociación que para diversos fines ha encontrado el hombre en los diferentes países para multiplicar el resultado de sus esfuerzos combinándolos con los de sus semejantes” (p.73)*

¹⁸ NOGUEIRA, M.A. (2004): *Un Estado para la Sociedad Civil*, Ed. Cortez. Sao Paulo

“Conjunto de condiciones, materiales y simbólicas, que determinan una incertidumbre acerca del acceso sostenido a los recursos esenciales para el pleno desarrollo de la vida de un sujeto” (En: Brecha 9/5/2003: Colectivo “Precarias a la deriva”).

La precariedad como tendencia abarca al conjunto de la sociedad, no se trata de una posición fija e inmutable que define una pertenencia y tiene consecuencias profundas en la sociedad, reafirmando la necesidad de discernir las cuestiones fundamentales de la vida colectiva; al entender de Nogueira (2004) se trata de: “mantener vivo en la agenda el problema de saber quiénes somos, por qué estamos juntos y qué objetivos deseamos alcanzar”. Nos remite a la discusión de la política y los sujetos de la misma, aquel espacio que permite transformar, representar intereses, afectos, pasiones y construir consensos consistentes, debatir, negociar, luchar y confrontar.

La precariedad no se restringe al mundo del trabajo aunque el mismo resulta en él central, tanto para la comprensión de dicha tendencia como para su superación. La irrupción de lo precario, lo discontinuo, lo impreciso e informal avanza de manera heterogénea impactando en el trabajo, en los modos de vida, de existencia y resistencia en la actualidad, conformando el denominado por Dedecca, un caleidoscopio de intereses difusos que dificulta enormemente la organización política de los que forman, en el decir de Antunes (1995)¹⁹ la clase-que-vive-de-su-trabajo.

Los cambios en el mundo del trabajo, como fueran analizados en otras oportunidades, producen: ampliación de la inseguridad, crecimiento de la heterogeneidad y fragmentación de la subjetividad, sociabilidad y organización colectiva. Es en el marco de esos cambios que los proyectos de extensión pretenden intervenir.

Si bien no es objeto de esta ponencia, es preciso señalar que estos cambios han alterado profundamente a la clase-que-vive-del-trabajo, impactando en su composición social, generacional y sexual, en las formas de acceso al trabajo y en el tipo de relaciones en y con el trabajo, las condiciones, las formas de producir y gestionar el trabajo, las formas de consumo y sus incrementos, las expectativas, su localización geográfica y espacial, sus relaciones con la educación, las calificaciones disponibles y necesarias para el desarrollo de los diversos trabajos, las formas de sociabilidad y comunicación, las relaciones con el barrio, la inserción ideológica y los espacios de <socialización de la política>, la vida cotidiana, las estructuras y arreglos familiares, etc.

Todas estas transformaciones han erosionado las bases de organización colectiva, las formas de “hacer política”, los relacionamientos entre los diversos espacios de expresión de la sociedad civil y sus articulaciones, determinando la hegemonía actual de cierta correlación de fuerzas en pro de las “políticas de modernización conservadora” con la imposición de sus “reformas y ajustes” que siguen garantizando y actualizando en la denominada “era progresista”, el predominio del capital sobre el trabajo. Estas “actualizaciones” se presentan muchas veces como “nuevas” formas de producción de mercadería y nuevas formas de uso y gestión del trabajo, ocultando viejas formas que remiten al trabajo forzado, por pieza, esclavo, trabajo infantil, etc, se actualizan así las formas de subordinación y explotación, lo que sigue evidenciando la capacidad destructiva del capital a todos los niveles:

A partir de una pedagogía de la pregunta, se pretende arribar a respuestas que serán

¹⁹ ANTUNES, R. (1995): *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Ed. Cortez-UNICAMP, 2a. Ed., São Paulo.

siempre tentativas y sólo tendrán sentido si permiten llegar a nuevas interrogantes. Se parte de una concepción del trabajo social en la que se reconoce el sentido relacional del conocimiento. El conocimiento se construye en relación, por lo que resulta efectivo en la medida que se pueda explicitar esa intersubjetividad en movimiento, que todo proceso de intervención social supone. Ese poder pensar junto con el otro, escuchando y problematizando conjuntamente en la realidad donde se producen racionalizaciones e irracionalismos. Se trata de reflexionar sobre las condiciones reales que animan una actividad al tiempo que analizar las posibilidades efectivas de acción política sobre la misma. Se trata de desentrañar esas formas de explotación en la realidad actual a los efectos de identificar algunas formas que permitan ir superándola. Como lo ilustra el comentario de una de las ladrilleras que participó del proyecto en algunas de sus fases:

“Bueno, que en invierno hay una crisis, la más grave que hay es hacer ladrillo, que no se vende, que la lluvia que te echa a perder el adobe, que no hay otra salida si no hacés eso. Este, como en invierno nosotros siempre sacamos cuenta, a veces pagamos como tres mil pesos en libreta y todo el ladrillo pa´ la libreta, es para el almacén. Digo, yo que sé, en invierno a mi ah ... deseo no llegar nunca al invierno porque no salís nunca del pozo, no salís no. En el verano uno ... comés igual arroz blanco / no importa viste / pero sabés que no te vas a meter en una cuenta y que ese ladrillo que vos hacés no es para la libreta.”

Este testimonio nos permite ilustrar la estrecha relación existente entre los condicionamientos sociales y las posibilidades efectivas de resistir a ellos y plantearse alternativas. Se trata de vidas invadidas por el trabajo. Es desde esos espacios de experiencia desde donde los ladrilleros se han planteado con los aportes de la Universidad, buscar alternativas de organización colectiva que permitan enfrentar el conjunto de restricciones que los afectan. En este sentido distintas variantes se han experimentado a lo largo de todos estos años: diferentes formas de asociación de ladrilleros para la compra de insumos, la venta en conjunto o la defensa de diversos beneficios y negociaciones con las autoridades municipales y demás actores locales hasta la conformación de una “Mesa Nacional de Ladrilleros” para coordinar posturas y estrategias comunes al sector. No es el momento para describir todas las formas que estas modalidades adoptan, simplemente resaltar la profunda complejidad de ellas, sus fuertes contradicciones y ambigüedades. Los ladrilleros y ladrilleras realizan su labor en condiciones que limitan enormemente sus posibilidades de comprenderse como parte del “trabajador colectivo”. Por un lado, aparecen como vendedores de trabajo objetivado, las formas de usos de su trabajo quedan encubiertas por la compra venta de mercaderías (en este caso el ladrillo), que pasa a ser integrado como materia prima al sector de la construcción; aparecen así como trabajadores por cuenta propia, pequeños comerciantes, productores “libres”. Al mismo tiempo, los mismos ladrilleros y ladrilleras, encuentran en su trabajo, su autoexplotación, la de su familia u otros trabajadores desempleados, la principal fuente de producción de valor, sus vidas son invadidas fuertemente por el trabajo, su existencia esta marcada a fuego (al calor del horno) por un trabajo que a la vez que lo constituye lo niega, ¿qué tipos de resistencia se generan a partir de esa existencia condicionada extremadamente por el trabajo?, ¿Qué formas de existencia son posibles a partir de esas resistencias?, esas son algunas de las preguntas que han atravesado nuestra intervención junto al sector.

En este sentido, desde los supuestos con los que fundamentamos la intervención, aparecían con cierta centralidad expresiones tales como: “exclusión social”, “invisibilidad del sector”, “sector moderno-sector atrasado”, “formal-informal”, etc. Estas expresiones a lo largo del intenso proceso de intervención junto al sector, fueron dando lugar a diversas reflexiones que ponían en cuestión el carácter dicotómico que las mismas revelaban, intentando dar cuenta de la complejidad y movilidad de estas realidades.

El trabajo de aquellos que viven de la producción artesanal de ladrillos de campo, permite comprender una tendencia profundamente generalizada en la actualidad, hacia la ampliación de la diversidad de situaciones laborales, el crecimiento de la heterogeneidad, la complejización de las relaciones en, con y desde el trabajo.

Es precisamente en ese mismo contexto, repleto de contradicciones, que opera la incubadora universitaria, atentos a las nuevas configuraciones del trabajo en la actualidad, sus especificidades y posibilidades reafirmando la centralidad del trabajo, atendiendo a su relevancia y significación tanto por su ausencia como su presencia en diversas formas, lejos del fin del trabajo se produce en nuestra sociedad un crecimiento y profundización de la heteronomía encubierta de libertad, una subjetividad inauténtica y extrañada, que se expresa en las nuevas formas organizativas del trabajo que ensayan las empresas y ahora las organizaciones públicas, incluidas las universidades. Cabría preguntarse ¿Cómo es posible la realización concreta de la autonomía en una sociedad mercantilizada donde el tiempo libre (cuando es que existe dada la creciente multiplicidad y combinatoria de multiempleo, sobretrabajo, empleos parciales, “changas”, etc. que lejos de reducir la jornada laboral la amplían y extienden hasta la propia esfera íntima o doméstica) cada vez pasa más por ser un tiempo dedicado al consumo de “mercaderías”, aunque sea en forma inmaterial o de servicios culturales, virtuales, simbólicos, electrónicos, informacionales, etc.?

Algunas de las respuestas a estas interrogantes se encuentran en las realizaciones en movimiento que se vienen desarrollando en diversas prácticas asociativas a nivel urbano y rural en la realidad: trabajadores que recuperan espacios abandonados por el capital; vecinos que se autorganizan para producir alimentos; cooperativas y modalidades de trabajo asociados que construyen redes solidarias de producción, distribución y consumo.

El desafío principal es recuperar y construir la horizontalidad de dicho movimiento, buscando creativamente formas de resolución de la tensión permanente existente entre movilización y organización en el sentido de lo planteado por Tomás Rodríguez Villasante (1998)²⁰; si nos preocupamos demasiados por la organización podemos caer en un internalismo y ombliguismo que haga perder el sentido, a la vez que, si apuntamos exclusivamente a la movilización sin ir construyendo organización colectiva se puede producir desgaste, saturación frustración y nuevamente pérdida de sentido.

Es precisamente ese desafío el que asume el equipo de trabajo del la Incubadora en esta construcción colectiva que se viene concretando con el aporte de los distintos integrantes, de modo de avanzar en una estrategia interventiva con los diversos componentes constitutivos de la propuesta que contempla los aspectos económico-productivo-tecnológicos; económico-contables, relacionales y jurídicos con una pre-ocupación clara por los componentes pedagógicos que atraviesan la intervención.

²⁰ RODRÍGUEZ VILLASANTE, TOMÁS (1998): *De las redes sociales a las programaciones integrales* Vol.2, Lumen Humanitas, Bs.As.

De esta forma desde el programa universitario INCOOP/UEC se considera un paso hacia ese desafío; contribuir a romper el aislamiento de las prácticas asociativas favoreciendo una cultura de la horizontalidad e intercooperación generalizada entre los variados emprendimientos, tanto a nivel local, departamental, regional, nacional y mundial, sentando las bases para profundizar un nuevo internacionalismo.

Como fue señalado al inicio de estas anotaciones se trata de hacer universidad de otra forma y por lo tanto, mostrar y demostrar que se puede aprender, enseñar, producir conocimiento, difundirlo, comunicarlo y construirlo con diversos sujetos participantes y en distintos contextos y situaciones presentes en la realidad social.

Respecto a los emprendimientos y los procesos de construcción de viabilidad socio-económica en los mismos y desde los mismos, se considera fundamental incentivar e intensificar la creación de valor agregado y la innovación de base científico-tecnológica que permitan apartarse de las concepciones que perpetúan la idea de pobres emprendimientos para pobres; se trata de explorar y expandir posibilidades de incorporación autónoma en cadenas productivas, conglomerados cooperativos u otras variantes que atendiendo la escala permitan potenciar el apoyo mutuo de los participantes.

Realizando una valoración de conjunto a ambas experiencias, tanto en ladrilleros como en la Incubadora, se pueden identificar algunos aprendizajes significativos, que hacen a las estrategias interventivas.

La intervención social técnica, basa su accionar en una serie de supuestos básicos; se considera que la cooperación en los procesos colectivos debe habilitar la auto-organización: facilitando el intercambio libre entre los participantes, la gestación de confianzas y la creación colectiva del sentido de la acción conjunta. Algunos de esos supuestos son:

- Los sistemas de organización deben en primera instancia estar en directa relación con las formas de organización existentes en la comunidad.
- En los grupos productivos los niveles y condiciones de producción alcanzados y/o demandados determinan el nivel de organización necesaria, siendo el desarrollo resultante de la resolución permanente de la tensión producción-organización.
- La participación y el creciente involucramiento de los miembros de la organización debe estar orientado por un proceso de información-formación para la toma de decisiones.
- La intervención externa, así como, las metodologías de capacitación y transferencia de tecnologías de las diversas áreas, deberá partir de necesidades sentidas y expresadas por los grupos; y serán consideradas solamente cuando:
 - superen una restricción
 - la situación no pueda ser solucionada por métodos tradicionales
 - produzcan una mejora palpable en la calidad de vida de los involucrados²¹

²¹ Estos tres aspectos fueron conclusiones del trabajo del Equipo Pesca Artesanal del C.C.UJ. Documentos de trabajo e informes de actividades, 1993. Son tres aspectos que combinados pueden orientar los momentos de la intervención y evitar frustraciones a los técnicos que buscan imponer sus "soluciones" sin atender las especificidades locales.

- Asumir las dificultades que supone el cambio, puesto que tendemos a no soltar o aferrarnos a categorías fijas para representarnos el mundo y sus transformaciones, cargadas de tradiciones de imágenes y certezas. No se asume lo desconocido, lo incierto, lo discontinuo y estas situaciones re-editan dos posibilidades; o una visión mágica o ingenua del futuro, próxima a la salvación y a la profecía, o una visión resignada, próxima a la desidia, apatía y frustración.
- Debemos proponernos avanzar en una visión informada y fundada, lo que supone recuperar nuestra capacidad reflexiva sobre nuestro hacer, romper con nuestra propensión a legitimar lo existente y poder criticarlo, para lo que se requiere establecer los nexos racionales existentes entre la insatisfacción y un diseño razonable del futuro en tanto proyecto colectivo junto a otros segmentos de la “clase que vive del trabajo”.
- Respecto al hacer, es necesario desde el espacio en que estamos ubicados enriquecer la visión sobre los procesos de precariedad, como afirma Vasilachis, no quedarse exclusivamente centrados en los procesos, “des” construyendo así categorías y oposiciones dualísticas, como: socialización / desocialización, estructuración / desestructuración, integración / desintegración, afiliación / desafiliación, calificación / descalificación, Hacia una mirada que integre y preste especial atención a los procesos “re”, lo que implica una concepción del sujeto radicalmente diferente y respetuosa de su autonomía, allí aparecen centrales las categorías de resistencia, reivindicación, redescubrimiento de las habilidades, restablecimiento de vínculos sociales, recuperación de espacios y capacidades, redefinición de identidades.
- Profundizar en el contenido político del territorio, donde estamos operando todos. El territorio es el espacio donde tienen lugar las luchas y como lo enseña el movimiento ladrillero, en el decir de uno de sus animadores “Hay que hacer pata ancha a nivel local”.

En el territorio se construyen las organizaciones en tiempos en que el capital se des-territorializa, el trabajo encuentra en el territorio el espacio de reconstrucción del “trabajador colectivo”, Lo interesante es partir del territorio, no para quedarse resignadamente en él, sino para conectar una práctica con otra, para construir redes efectivas más allá del territorio. Habitar los territorios a fin de dar sustento concreto a esos intercambios, dar sentido a esas redes, a fin de no quedar enredados en ellas y poder sostener y sostenerse desde el apoyo mutuo. Recuperando raíces y ampliando opciones.

“En la sala de espera: una metodología disruptiva en el trabajo en derechos sexuales y reproductivos”

Valeria Grabino, Serrana Mesa, Susana Rostagnol, Mariana Viera Cherro²²

I. Introducción

En el presente artículo nos proponemos reflexionar en torno a algunos ejes emergentes de lo que ha sido la experiencia de aplicación de una metodología que consideramos novedosa²³. Si bien el proyecto aún está en curso, la experiencia en los meses transcurridos permite una reflexión acerca de la puesta en marcha de esta metodología.

Se trata de problematizar su aplicación –de carácter abierto– en el campo, así como de reflexionar sobre la proyección del dispositivo hacia otras áreas geográficas y de conocimiento.

II. Presentación del proyecto

El proyecto “Construyendo ciudadanía en la sala de espera: Talleres con mujeres que esperan la consulta ginecológica”²⁴ busca generar espacios de intercambio con la población femenina adolescente y adulta de diversas localidades de Cerro Largo, respecto a temas vinculados a salud y derechos, fundamentalmente a la salud sexual y reproductiva, así como a la violencia.

La estrategia de intervención consiste en la realización de ‘talleres’ con las mujeres que se encuentran en la ‘sala de espera’, en tanto espacio privilegiado de socialización de los grupos femeninos caracterizados por intercambios de informaciones. El propio espacio habilita la puesta en común de tales temáticas, evitando al mismo tiempo la inasistencia de las mujeres a una convocatoria específica. Previamente se realizaron encuentros e instancias de discusión con referentes de cada localidad vinculados/as a los diversos centros asistenciales a fin de que la estrategia de trabajo pudiera hacerse sostenible en el largo plazo. Lo que se intenta con la implementación de este trabajo es facilitar un espacio de intercambio, donde puedan “dialogar” los diversos conocimientos involucrados: el de cada mujer- el de las usuarias- el del personal del centro de salud, el nuestro.

El proyecto persigue, como objetivo general, avanzar en la situación de equidad de

²² *Equipo Género, Cuerpo y Sexualidad, Instituto de Ciencias Antropológicas-Departamento de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR*

²³ *En el Hospital Argerich de Buenos Aires, Argentina, se realizan ‘talleres’ de manera sistemática en la sala de espera con los adolescentes desde hace ya varios años.*

²⁴ *Proyecto financiado por CSEAM- UDELAR periodo 2007-2008. Susana Rostagnol (Coordinadora); Mariana Viera; Valeria Grabino; Serrana Mesa. Equipo Género, Cuerpo, Sexualidad, Instituto de Ciencias Antropológicas, Depto. De Antropología Social, FHCE- UDELAR.*

género en el departamento de Cerro Largo a partir del agenciamiento / empoderamiento de las mujeres en temas de salud sexual y reproductiva, y sus derechos sexuales y reproductivos.

II. Contexto de intervención: caracterización de las localidades seleccionadas

Cerro Largo es uno de los departamentos de la frontera seca que limita Uruguay y Brasil. Tiene una situación de desventaja respecto a otros departamentos, de acuerdo al índice de desarrollo humano²⁵ (PNUD, 2005). El informe sobre la “Situación de (In) Equidad en el Departamento de Cerro Largo” también da cuenta de una situación de desventaja para las mujeres. Es un departamento donde la cultura rural tiene una fuerte presencia. La población urbana se concentra en Melo y Rio Branco, habiendo algunos centros poblados de menor entidad (Fraile Muerto, Aceguá), mientras que la rural se desparrama en algunos pequeños centros y caseríos.

En este proyecto se definieron policlínicas de algunos centros urbanos y un número mayor de policlínicas rurales. Las ciudades, poblados y parajes considerados fueron: Melo, Aceguá, Fraile Muerto, Isidoro Noblía, Arbolito, Centurión, Cañas, Cerro de las Cuentas, Tres Islas, Arévalo y Quebracho. Aún no hemos podido trabajar en las policlínicas de Aceguá, Noblía y Arévalo (en éste último caso porque hace varios meses que no concurre médico/a). De modo que la información que sigue, proviene de tres policlínicas urbanas (Melo y Fraile Muerto) y de seis rurales, algunas de ellas bastante aisladas. La mayoría tiene la visita del/a médico/a mensualmente, de modo que esto se convierte en un acontecimiento social que convoca a concurrir, no sólo a quienes desean atender su salud, sino a otros/as miembros/as de la comunidad.

III. Perspectiva teórica-conceptual

El proyecto se basa en un triple eje conceptual para sustentar la intervención: la ‘extensión crítica’; la perspectiva de género; y de los derechos humanos.

Respecto a la ‘extensión crítica’, compartimos la “necesidad de generar procesos de extensión, enmarcados en lo que entendemos como extensión crítica, cuyo rol fundamental es el de estimular el surgimiento de individuos/as capaces de reconocer sus posiciones en la sociedad, y capaces al mismo tiempo de creer que son necesarias transformaciones sociales importantes” (Tommasino et al, 2006: 289)²⁶. Se trata de una práctica que se aleja de los supuestos donde el técnico o capacitador, extensio-

²⁵ El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida sintética de los logros de una sociedad en términos de desarrollo humano. En la dimensión salud lo que se evalúa es la esperanza de vida al nacer: promedio de años que vivirá un recién nacido en un determinado momento, sometido a los riesgos en que nace y vive la población real a la cual el niño pertenece; los riesgos reales están representados por las tasas de mortalidad por edad y sexo de la población en estudio. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es quien lo elabora anualmente. El índice se basa en la propuesta desarrollada por Amartya Sen.

²⁶ La itálica es nuestra.

nista en definitiva, va a brindar conocimientos; sino que se propone una extensión al servicio de la construcción de ciudadanía por parte de todos/as los/as individuos/as, consistiendo la ciudadanía en el “derecho a tener derechos” (Arendt, 1974).

En relación a la perspectiva de género, consideramos que el género es una construcción cultural, colectiva e histórica; constituye tanto un atributo personal como un ordenador de la sociedad (Rostagnol, 2001: 78-81); está conformado por roles, prácticas, ideas y discursos que definen lo masculino y lo femenino. Como atributo personal, involucra sentimientos, actitudes, representaciones subjetivas y autorrepresentación del sujeto sobre sí mismo y el/la otro/a (De Barbieri, 2000). “El género es tanto una construcción social como un sistema de representaciones basado en una relación de poder” (Rostagnol, 2008). Las relaciones asimétricas resultantes colocan a las mujeres en situación de desventaja respecto a los hombres, tanto en relación a la producción, acceso, uso y control de bienes materiales y simbólicos, como en la toma de decisiones. El lugar subordinado de las mujeres con frecuencia está naturalizado, con lo cual no sólo se pierde toda posibilidad de problematizarlo, sino que también hace que muchas mujeres se visualicen como naturalmente incapaces, dependientes de un compañero para tomar decisiones que, en muchos casos, las involucran corporal y/o subjetivamente. Contrariamente, la equidad de género supone una distribución de beneficios y responsabilidades entre varones y mujeres más justa.

En relación a los derechos humanos, partimos de la base que “son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí” de acuerdo a la Conferencia de Viena²⁷. De modo que los derechos relativos a la sexualidad y a la reproducción son parte de los derechos humanos y no pueden pensarse independientemente de otros. También observamos, siguiendo a Giulia Tamayo (2002:18-22) que los derechos humanos son procesos sociales, normativos e institucionales. Esto elude cualquier visión cristalizada; por el contrario hace necesario “corporeizar los hechos y las construcciones sociales” (Tamayo, 2002:18). El ejercicio de los derechos humanos exige la existencia de condiciones habilitantes, lo cual da lugar a la tensión que deviene “entre quienes tienen el poder de brindar esas condiciones y reconocer el estatus de sujeto moral, y quienes muchas veces no logran ni siquiera visualizarlas por la relación de subordinación en que se encuentran, y menos aún exigir las” (Rostagnol y Viera, 2006:303). Finalmente, entendemos por derechos sexuales y reproductivos la capacidad de los seres humanos para decidir sobre sus prácticas sexuales y reproductivas de manera libre e informada, y para exigir a los estados las mayores garantías para la materialización de tales decisiones. Los derechos humanos se ejercen, por lo cual forman parte de las prácticas cotidianas y experiencias vitales de las personas.

Articulamos estos conceptos centrales a través de la noción de vida cotidiana, siguiendo a Agnes Heller (1970), en el entendido que son las acciones cotidianas, a pesar de pasar frecuentemente desapercibidas, las que posibilitan los cambios en la macrohistoria. Es en el terreno de la vida cotidiana y a la luz de nuestro triple eje conceptual que elaboramos el dispositivo de abordaje e intervención. Entre las reflexiones que nos proponemos está el revisar las expectativas delineadas en relación a la experiencia concreta de trabajo, en la puesta en marcha de tal dispositivo.

IV. Dispositivo de abordaje e intervención

El dispositivo de abordaje e intervención debía contemplar nuestro triple eje conceptual, articulándolos sinérgicamente. Esta no es una tarea compleja ya que “hablar de extensión desde una perspectiva crítica, implica construir conocimiento de forma que se constituya en una herramienta emancipatoria.” (González y Grabino, 2006: 140). La perspectiva de género, especialmente aquella que deviene de algunas teóricas feministas proponen una práctica que permita avanzar hacia la autonomía de las mujeres en relaciones más equitativas que pongan fin a la subordinación femenina. Finalmente, en el terreno de los derechos humanos, cada vez más se enfatiza la necesidad de contextualizarlos como prácticas concretas, junto a la exigencia que todo individuo ejerza la titularidad de los derechos, para lo cual necesariamente debe darse un proceso emancipatorio.

Al privilegiar una intervención que partiera del abordaje de la vida cotidiana en consonancia con nuestros presupuestos conceptuales, nos propusimos irrumpir, intervenir en un espacio de mujeres al que acudían por un motivo que podría denominarse rutinario (ir al ginecólogo). El ‘proyecto’ irrumpe en la sala de espera y la convierte en otra cosa. La opción de trabajar en la sala de espera resultó de varias consideraciones. En primer lugar porque permite aprovechar un supuesto tiempo muerto, sin exigirle a las mujeres sumar otra actividad (ir a un taller) a sus múltiples tareas y a las posibles dificultades de participación por parte de algunas. En otro orden, irrumpir en la sala de espera nos permite llegar a todas las mujeres que están allí y no sólo a aquellas que pudieran estar interesadas en la temática de los talleres. Finalmente, coloca la discusión de determinados temas en su cotidianidad (siendo un espacio al que concurren habitualmente), en la interacción con los/as otros/as actores/as sociales (personal de salud). Sin embargo, quizás lo más interesante de utilizar el espacio de la sala de espera para realizar los “talleres” es la ruptura: el quiebre con un espacio que usualmente sufre un proceso de ‘sacralización’ como consecuencia de la asimetría y la distancia simbólica entre quienes van a atenderse y quien dispensa esa atención: el/la médico/a, la dependencia del saber del médico del cual puede depender el bienestar y la salud y hasta la vida de la mujer.

En suma, lo que nos propusimos fue lograr un espacio y/o momento de ruptura con el desarrollo cotidiano de un día de consulta ginecológica o médica, una interrupción en el devenir cotidiano de las mujeres. De acuerdo a Garfinkel (2006) las rutinas de la vida cotidiana se basan en cierta confianza en que todo continuará sucediendo de la manera que lo ha hecho en el pasado, cuando acontece algo que modifica las expectativas se produce una ‘brecha’ o ‘ruptura’. Nuestra propuesta se inspira en lo que Garfinkel denomina “breaching” o brecha, y que consiste en la perturbación de rutinas (Coulon, 1988: 86). A partir de esta metodología de “ruptura” se logra que las personas tomen conciencia de elementos de la vida cotidiana que no son advertidos, de los supuestos subyacentes que guían las acciones, de los significados compartidos. Esto permite ver que aquello determinado por el sentido común y la costumbre no es inmutable, sino una construcción social, que se crea y recrea en cada interacción.

Algunas de las “herramientas” de trabajo propuestas fueron:

- Propiciar el intercambio a partir del relato de experiencias propiamente femeninas, como el embarazo, el parto, la primera menstruación, pudiendo abordar, otras experiencias como la primera relación sexual o experiencias de aborto o violencia sexual.

- Enfatizar en los tópicos que se observen como más demandados por las presentes, y teniendo en cuenta las problemáticas de mayor incidencia en la población con la que se está interactuando, según el relevamiento antes realizado.
- Plantear un problema hipotético en relación a la sus cuerpos, la salud/enfermedad, su bienestar y discutir sobre posibles respuestas al problema, intentando llegar a un consenso sobre su resolución.
- Plantear un asunto hipotético sobre el que se solicita una toma de posición individual y grupal. Reflexionar acerca de por qué se eligió determinada respuesta, entre otras.
- Desarrollar dinámicas grupales tales como juegos de “calentamiento”; juego de roles discusiones en pequeños grupos, entre otras.

Más que talleres estructurados debemos hablar de encuentros a los que llegamos con una “caja de herramientas” que incluyó dinámicas varias y una lista de tópicos en torno a salud sexual y reproductiva y a los derechos, que adecuamos a cada caso. También nos adecuamos al grado de comprensión y participación que habilita la población destinataria, a sus características etarias, así como a los factores externos: el espacio físico de la sala de espera; permanencia en el lugar, entradas y salidas, cantidad de personas presentes y presencia de “otros”, como hombres y niños.

Es claro que nuestra estrategia de intervención es de carácter “abierto” y por tanto, supone por parte de quienes la lleven a cabo una actitud de constante “alerta” sobre el grupo, adecuando las propuestas y reformulándolas in situ.

Las intervenciones: los ‘talleres’

Como ya se mencionó se trata de un proyecto en curso. Al momento de elaborar este artículo se han realizado actividades en nueve policlínicas, tres urbanas (tanto de Melo como del interior urbano) y las restantes rurales. También se llevaron a cabo distintas instancias con los referentes locales y el personal de salud de los centros involucrados en el proyecto, incluyendo un grupo de discusión, así como visitas a las policlínicas. En esta oportunidad discutiremos exclusivamente la experiencia de los ‘talleres’ desarrollados en las mismas.

A fin de posibilitar un análisis de los aspectos metodológicos, se ordenó la información correspondiente a cada uno de los talleres de acuerdo a algunos ejes. Este análisis debería complementarse con otro que pusiera el énfasis en los casos, a fin de mantener la riqueza de los encuentros.

La ruptura 'espacial'

I. Elección de un espacio definido para otro fin

Siendo éste uno de los sustentos del dispositivo de abordaje, es fundamental interrogarse sobre qué consecuencias tuvo en el desarrollo de las interacciones.

En siete 'salas de espera' las mujeres fueron sorprendidas por nuestra presencia. En la mayoría de los casos, tanto policlínicas urbanas como rurales, las mujeres se involucraron, a veces muy vivamente, otras con altibajos, algunas mucho y otras poco. En algunos 'talleres' expusieron sus vivencias mientras que en otros participaron desde una 'racionalidad' que dejaba fuera las propias subjetividades. En todos estos casos el factor sorpresa, es decir la ruptura de su cotidianidad, parece haber jugado a favor del éxito de la propuesta.

La sorpresa no se dio en dos de las policlínicas rurales, donde las promotoras habían informado a las mujeres sobre nuestra visita. En un caso esto no alteró el desarrollo del taller, en el otro tuvo una consecuencia negativa, ya que se generó una expectativa entre las mujeres -basada probablemente en experiencias previas de talleres-, que la instancia propuesta no logró colmar, pretendían una metodología más tradicional basada en la transmisión de información y conocimientos, que no les exigiera participar y expresarse.

La ruptura jerárquica

I. La palabra es de todas

Quienes conformamos el equipo de este proyecto reunimos una serie de características que generan distancias simbólicas con las usuarias, en muchos casos similares a las que se tienen con los médicos/as: universitarias, poseedoras de un saber que nos otorga poder. Una primera ruptura, por tanto, supone lograr que las mujeres entablen una relación horizontal, lo cual no siempre es sencillo para mujeres que han naturalizado su subordinación. Prueba de ello fue la experiencia en una policlínica, donde sólo pudo transmitirse información, tal vez incluso demasiada. Se trató de un caso particular de atención a adolescentes, por lo que pensamos que la variable edad es significativa. En las restantes policlínicas la población se caracterizó por la diversidad de edades, siendo las más jóvenes quienes con frecuencia se involucran en menor grado. También vale consignar otra policlínica donde la horizontalidad en el diálogo se generó desde el primer momento.

En el corto lapso de tiempo en que se desarrolla el taller, se enfatizó particularmente en escuchar e intercambiar informaciones con las mujeres. En varias ocasiones los temas iban siendo propuestos por las mismas mujeres, quienes a su vez se cuestionaban e interpeaban entre ellas, al tiempo que nos hacían preguntas y contaban sus vivencias. Con esto pretendemos generar un cambio en su visión sobre sus posibilidades y potencialidades para relacionarse con los distintos agentes de salud, que les permita demandar información y plantear sus dudas y necesidades desde otro lugar. El taller está diseñado para ello. La metodología elegida se aleja de una capacitación, es decir de la difusión de recetas o información, de forma unidireccional, sino que pretende, y lo ha ido logrando en los términos que corresponden a una experiencia aún no concluida: generar nuevos conocimientos en cada instancia, y que las mujeres revaloricen su

voz, lo que ellas tienen para decir es importante, sus conocimientos (conocimientos subalternos al decir de Foucault) son importantes y merecen ser tomados en cuenta.

2. La risa también es de todas

El humor constituyó un puente fundamental entre las talleristas y las mujeres; fue una herramienta utilizada en casi todos los talleres. Habilitó el tratamiento de varios temas tabú según las localidades²⁸ y permitió descomprimir algunas situaciones. En una policlínica rural el humor fue la puerta de acceso, fundamentalmente a temas relacionados a la sexualidad, cuando el grupo se presentó dispuesto a entrar en este registro; así el ingreso del humor fue también propuesto desde las propias mujeres. En una policlínica rural las usuarias, al poner nosotras en entredicho la obvedad de la pareja heterosexual, comentaron “esa moda no llegó todavía acá”; de ahí en más muchos de los temas que se proponían (violencia, infidelidad, entre otros) pasaban a señalarse como “una moda que sí llegó” o “una moda que no llegó”. El involucramiento a través de a humor permitió en muchos casos tratar temas complicados.

3. Ruptura del espacio ‘sacralizado’

La relación jerárquica que caracteriza la relación efector de salud-usuaria, no parece ser observada como tal por la mayoría de las mujeres participantes de los talleres, al menos no se la verbaliza. Esto nos obligó a utilizar creativamente nuestra ‘caja de herramientas’ a fin de profundizar en las prácticas correspondientes al ejercicio de derechos, específicamente aquellos que involucran la salud y la reproducción.

En una de las policlínicas urbanas, el tema del ejercicio del poder por parte del personal de salud fue ampliamente tratado y manejado por las mujeres, logrando un amplio consenso al respecto. Las quejas fueron varias y aparecían con una profundidad generacional, ya que muchas de las presentes, todas adolescentes, aludían a relatos que les habían hecho, tantos sus madres o tías, como amigas de la misma edad.

Reflexionando sobre el intercambio que se suscitó llama la atención la identificación de las parteras en tanto mujeres, a las cuales dirigir todas estas quejas, incluso insultándolas abiertamente (por ejemplo llamándolas “yegua”), pero la ausencia de reclamos en relación al médico, identificado siempre como hombre. Según lo que las mujeres expresaban, las parteras debían ser más comprensivas con la mujer que está atravesando un parto -en este caso las mujeres que estaban en la policlínica iban justamente a controlar su embarazo- porque como mujeres podían comprender mejor el estar en tal situación. Las usuarias aludieron a la falta de respeto hacia los saberes de las mujeres sobre cómo actuar durante el parto y a la generación, por parte de la institución -a la que se adjetivó de “monstruo”-, de una dependencia que luego es reclamada a la mujer en este momento de gran vulnerabilidad.

En relación al cuerpo, es interesante observar que las mujeres lo consideran desde un lugar asociado a la dignidad y la limpieza, y dependiente de la mirada del otro. Así en instancias tan personales como el parto, se vuelve más importante no quedar en ridículo frente al personal de salud, que dar rienda suelta a la experiencia corporal vivida. La ruptura de la distancia, es decir la posibilidad de articular una relación sobre una base equitativa, también pudo trabajarse a partir de enunciados de las mujeres. A

²⁸ Algunos temas eran tratados abiertamente en una sala de espera, mientras que en otra las mujeres tenían reparos y dificultades para tratarlos, a esto nos referimos como temas tabú de acuerdo a las localidades.

modo de ejemplo, en una policlínica rural las participantes afirmaron que no siempre se tiene que hacer lo que el médico dictamina, porque uno muchas veces conoce mejor su cuerpo que el efector de salud.

Asimismo algunas dinámicas generaron procesos de acercamiento que no estaban previstos, o por lo menos no se pensaban tan productivos como demostraron ser luego. Durante el taller mostramos distintos MAC (DIU, condón masculino, condón femenino, ACO, AE) y también dejamos un folleto con información sobre los derechos de las mujeres, realizado especialmente para el proyecto. En varias oportunidades al mostrar el condón femenino, las médicas, enfermeras o promotoras se acercaban a verlo porque no lo conocían y manifestaban este desconocimiento abiertamente. Esto generó una igualación en un no-saber que consideramos aminoró distancias. Con frecuencia este momento estuvo también teñido por el humor.

En otras oportunidades el diálogo mantenido con las médicas al compartir el trayecto de ida y regreso de la policlínica rural nos dio la pauta que a partir de nuestra intervención, habían podido tener una visión diferente de sus usuarias, lo cual también modificaba la distancia desde ellas.

Finalmente, en algunas de las policlínicas rurales, donde existe un trabajo de larga data de parte de la médica con la población local, que pasa también por intentar empoderar a la “figura intermediaria” -la promotora de salud-, fue posible ver, a través de las respuestas de las/os usuarias/os, cómo la pretensión de horizontalidad ya estaba dada de antemano.

Sala de espera como espacio propio²⁹

I. Presencia de otros

Si bien habíamos definido realizar los talleres en instancias donde hubiese sólo mujeres, lo que estaba vinculado a concebirlo como un espacio de bajo riesgo, sabíamos previamente a las intervenciones que en algunos casos esto iba a ser imposible, ya que las mujeres van acompañadas por sus hijos pequeños y en algunas policlínicas rurales es frecuente que también haya algunos hombres, ya que la ‘visita’ del médico es un acontecimiento que sucede una vez al mes.

Para el caso de los niños, se logró que no interfirieran en la participación de sus madres en la instancia de intercambio con nosotras a través de proponerles una actividad plástica. Así, mientras duró el taller, las mujeres no se preocuparon tanto por su rol de “cuidadoras”.³⁰

Respecto a la presencia de hombres, en la mayoría de los casos fue capitalizada positivamente. Se los incitó a participar y en muchos casos sus opiniones fueron utilizadas como disparadores para la discusión. Asimismo el hecho de discutir temas considerados “propiamente femeninos” entre varones y mujeres (muchas veces estaban las

²⁹ *Utópicamente pensado como un primer paso hacia el cuarto propio de Virginia Wolf*

³⁰ *Esta decisión metodológica para el trabajo con los niños/as presentó una contradicción. En las policlínicas rurales sobre todo, la propuesta plástica fue recibida de forma entusiasta por los/as niños/as, dándonos indicios que son actividades poco frecuentes (más aún en el espacio de la policlínica). Sin embargo, en una de las policlínicas, fuimos advertidos por la doctora en que no era la actividad más apropiada ya que los/as niños/as iban a la consulta con la mejor ropa que tenían y los marcadores que les dábamos para dibujar los usaban ex profeso o sin quererlo, para ensuciársela. Era algo que no habíamos considerado.*

parejas) fue un proceso muy interesante, por ejemplo, en relación a los métodos anticonceptivos. Por lo general se supone que entre mujeres puede darse una mayor confianza, sobre todo para ingresar en algunos temas, y porque muchas veces las mujeres, en presencia de los hombres, inhiben su participación, se auto-censuran. Poner en práctica estas instancias de forma mixta permitió avanzar hacia diálogos en equidad.

Herramientas utilizadas

Las dinámicas y materiales utilizados para interactuar con las mujeres, buscaron no colocarlas en lugares problemáticos o de subordinación respecto a las talleristas. Se intentó al principio del taller que pudieran expresar sus opiniones sin necesidad de tener que articular un discurso, leer o escribir, ya que el analfabetismo es una realidad presente en algunos contextos donde trabajamos. Como ejemplo se utilizó una dinámica que consistió en que una de las talleristas leía una frase (tomada del sentido común) y las personas expresaban su acuerdo o desacuerdo a través de mostrar una tarjeta verde o roja respectivamente. El recurso de las tarjetas, funcionó como una propuesta de “bajo riesgo” al permitir a todos/as los/as presentes en la sala participar, sin la necesidad de expresar verbalmente su opinión, lo que genera mayor resistencia. El debate posterior se efectúa así, más gradualmente desde el punto de vista del involucramiento de los/as participantes. En algunos casos, luego de mostrar sus posiciones se generaba un debate al respecto y de allí se derivaba a otros temas no previstos. En otros casos la dinámica se desarrolló en un lapso más breve, ya que no se generaron desacuerdos o debates.

Partir de experiencias propiamente femeninas como el embarazo permite entrar en un mismo registro discursivo. En algún caso específico, como la atención a mujeres embarazadas jóvenes en una policlínica urbana, este era el tópico por excelencia. En esa oportunidad se aplicó una dinámica referida al embarazo, que permitió a las mujeres comentar sus vivencias, y diversos aspectos de la situación vital que estaban atravesando. Concomitantemente aparecieron temas vinculados, como la atención en el parto, cuya discusión permitió ingresar a la temática de los derechos de la parturienta. En las sucesivas instancias de talleres, la flexibilidad respecto a las distintas técnicas a utilizar (la ‘caja de herramientas’) unida a la mirada alerta de las talleristas, permitió ahondar en aquellas temáticas que concitaban mayor interés entre las participantes respetando sus puntos de vista. La perspectiva antropológica fue decisiva en este proceso. Permitted aproximarnos a las personas desde una actitud abierta, reflexiva en cuanto a evitar los sesgos sociocéntricos³¹, buscando los sentidos emic³² de las situaciones que nos eran relatadas. Esto permitió trabajar un amplio abanico de temas, sin estigmatizaciones, buscando siempre los nudos que más preocupaban al colectivo para discutirlos y problematizarlos procurando encontrar posibilidades emancipatorias.

³¹ El sociocentrismo puede definirse como la tendencia a identificar nuestra perspectiva particular del mundo social (producto de una construcción socio-histórica-cultural) a modo de perspectiva universal.

³² Emic refiere al significado de pautas culturales para un determinado grupo, tanto en aspectos valorativos como cognitivos.

Los primeros pasos hacia la autonomía

La apertura al diálogo entre personas que por lo menos en el medio rural, se conocen y tratan habitualmente pero pocas veces ingresan en determinadas temáticas, permitió que ciertas preocupaciones se pusieran en común y pudieran pensarse quizás formas de abordarlas a futuro. Más allá del planteo de dudas y necesidades de la población hacia nosotras para poder tematizarlas, problematizarlas y discutir las, la misma población se adueña de esos temas y realmente nosotras pasamos a jugar el rol más deseable en estos casos: moderadoras de un intercambio que debía de pasar por las personas presentes y que debía conducir a uno de los objetivos planteados: generar un ámbito real de encuentro entre vecinos/as, con sus propias problemáticas. A modo de ejemplo, en una policlínica rural, una de las mujeres presentes afirmó que una mujer que abandona a su hijo merece ser golpeada. El resto de las/os participantes estuvieron en desacuerdo y le respondieron respetuosamente que en realidad lo que esa mujer necesitaba no era una paliza sino que la entendieran. Lo interesante en este caso radica en que la problematización se dio entre los/as vecinos/as desde dentro, sin la necesidad de nuestra intervención.

V Algunas reflexiones para seguir trabajando

En este artículo intentamos transmitir el modo en que se viene aplicando una metodología de intervención novedosa en nuestro país, para el trabajo en derechos sexuales y reproductivos, dando cuenta de algunos resultados del proyecto que se encuentra en curso.

La experiencia de trabajo nos muestra que intervenir desde el ámbito de la sala de espera presenta un importante potencial a los fines de la extensión, entendida desde una perspectiva crítica ya que en términos generales, nos ha permitido alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto.

Al mismo tiempo -creemos que este punto es central- la metodología elegida quiebra con representaciones y prácticas internalizadas, en particular en el ámbito de la salud: una actitud activa de los/as efectores de salud (que detentan el saber) frente a una actitud pasiva de los/as usuarios/as (que requieren ese saber). Esta tradicional relación de dependencia y poder, es puesta en suspenso -por lo menos durante el taller- en el propio ámbito médico: usuarias y usuarios discuten sobre lo que consideran son sus problemáticas en torno a salud; esbozan posibles resoluciones; dialogan y discuten sobre diferentes temáticas; evidencian las carencias y potencialidades de los servicios de salud; dan cuenta de las barreras objetivas y subjetivas vinculadas a la atención en salud y a la calidad de vida. Por sobre todas las cosas, y quizás en este aspecto la metodología sea realmente disruptiva, se refieren al/la médico/a que en ese momento se encuentra dentro del consultorio y con quien luego se atenderán, que al mismo tiempo, escucha del otro lado de la puerta. En algunos casos, dialoga con ellas/as, en otros casos, indaga con nosotras, las representaciones de las/os usuarias/os sobre su desempeño.

Por último, debemos destacar que esta metodología permite intervenir desde la perspectiva crítica de la extensión en el sentido del rol y posición que ocupamos nosotras,

universitarias en el campo. El hecho que la metodología sea abierta y aplicada particularmente, genera en nosotras al comienzo de cada taller sensación de incertidumbre frente a lo que va a suceder. El momento de la presentación es siempre diferente y el éxito del taller depende principalmente de la empatía que logremos. Esta incertidumbre aminora distancias entre las universitarias y la población local, ya que nuestro saber está puesto constantemente a prueba y quienes lo evalúan en última instancia son las usuarias y usuarios.

VI Bibliografía

- Arendt, Hanna (1974) *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus,
- Coulon, Alain (1988) *La etnometodología*, Cátedra, Madrid
- De Barbieri, Teresita (2000). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría género*. En: Rostagnol, Susana y Sapriza, Graciela (selección de textos). *Lo público y lo privado desde los estudios de género*. Publicaciones Universitarias
- González, M. Noel y Grabino, Valeria, (2006). “Género y extensión rural: vaivenes de una relación”. En: Humberto Tommasino y Pedro de Hegedüs, (editores) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Facultad de Agronomía, UDELAR, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Montevideo
- Heller, Agnes (1970) *Historia y vida cotidiana*. Ed. Grijalbo, España
- Garfinkel, Harold (2006) *Estudios de etnometodología*. Ed. Anthropos, Madrid.
- PNUD (2005) *Índice de Desarrollo Humano*, Montevideo. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
- Rostagnol, Susana (2001) “Cuerpo y género. El género en la construcción de cuerpo sexuado”. En: A.M. Araujo, L. Behares, G. Sapriza (org.) *Género y sexualidad*. Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR, Montevideo, pp. 78- 87
- Rostagnol, Susana (2008) *Aportes a la construcción del género desde el Sur del continente*”, Encuentros (CEIL/CEIU, Facultad de Humanidades y Ciencias), junio 2008.
- Rostagnol, Susana, Viera, Mariana (2006) “Derechos sexuales y reproductivos: condiciones habilitantes y sujetos morales en servicios de salud. Estudio en el Centro Hospitalario Pereira Rossell, Uruguay”, En: Susana Checa (comp.) *Realidades y coyunturas del aborto. Entre el derecho y la necesidad*. Paidós, Buenos Aires pp. 299-316.
- Tamayo, Giulia (2001) *Bajo la piel*, Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán”, Lima.
- Tommasino, H; et alter (2006). “o”. En: Humberto Tommasino y Pedro de Hegedüs, (editores) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Facultad de Agronomía, UDELAR, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Montevideo

La interdisciplina en los procesos de extensión

Licenciada Susana Rudolf

“Restaurar, restituir, re-instituir el cometido auténtico del intelectual en la historia es, antes que nada, restaurar, restituir, re-instituir su función crítica” C. Castoriadis³³

I Introducción

¿Cómo recortar específicamente un pequeño tema dentro de los múltiples temas que se despliegan en este programa, cómo evitar la tentación de “aclarar” todo: qué es la extensión, la integración de funciones, etc. etc., para no dar lugar a malentendidos y a supuestos erróneos que distorsionen la interpretación de lo que queremos decir? ¿Cómo no decir lo que ya todo el mundo académico y no académico ha venido diciendo sobre la interdisciplina (y sus parientes multi, trans, etc.)

¿Cuál es la novedad?

Una de ellas debería ser el auditorio. Aunque la extensión es una banda que tiene fans fieles que la siguen a todos los conciertos, también es cierto que hay una renovación anual, que viene sobre todo (menos mal!) de los estudiantes. Pero en este caso particular me interesa señalar una renovación producto de una sensación más general de renovación en la Universidad toda. Bienvenida, pero no me tranquiliza.

Queda claro que si estoy en este lugar es desde mi función en el Programa APEX, y eso me ayuda a resolver una parte de la cuestión: hablaremos desde nuestras experiencias, nuestros planes, nuestras aspiraciones, nuestras frustraciones y nuestras esperanzas. Esta modesta perspectiva me libera de pretensiones de universalidad, y de encontrar sentencias que convoquen unanimidades.

De todos modos, para comenzar, una breve ubicación de nuestro pensamiento respecto del tema³⁴, para dar sentido a lo que vendrá después.

El Programa APEX constituye una apuesta universitaria a la articulación de funciones, desde su propia denominación y desde sus acciones (tal como figuran en su Ordenanza, aprobada por el CDC). Pero dentro de sus objetivos hay uno que nos centra específicamente en el campo de la salud.

La coyuntura actual nos ubica en un momento muy particular, ya que hay una notoria inflexión en la UDELAR en cuanto énfasis en el tema de la articulación de funciones, adquiriendo específicamente el problema de la curricularización de la extensión una dimensión que hasta el momento no habíamos conocido. (y que justamente pretende constituir una especialidad “apexiana”³⁵... lo que no quiere decir que sea lo que hacemos mejor....).

33 Castoriadis, Cornelius (1990) *El mundo fragmentado*. Altamira – Nordan Montevideo

34 *Importa aclarar que, aunque me hayan invitado por este accidental lugar que ocupo en el Cerro de Montevideo, lo que digo me representa a mí misma y no comprometo una opinión oficial sobre el tema, que no hemos construido, y quién sabe si construiremos, para no caer nuevamente en el discurso único.*

35 *Se nos ha reprochado en varios ámbitos el uso de la expresión “apexiano”. Por el momento la seguiremos utilizando sin mayores pretensiones que denominar sintéticamente una pertenencia. Pero llegará el momento en que podamos desarrollar más detallada y fundamentadamente el alcance del concepto.*

Por otra parte y a nivel nacional todo lo que está sucediendo con la organización del sistema sanitario nos convoca a poner nuestra experiencia “a disposición” para el análisis compartido, la reflexión y el aprendizaje. La construcción de un nuevo Sistema Nacional Integrado de Salud, cuyo pilar más importante es el cambio en el modelo de atención, justamente toca con dos aspectos que queremos subrayar en esta ponencia: el énfasis en el primer nivel de atención, y la conjunción de saberes. Notarán los lectores que dije “conjunción de saberes” y no “interdisciplina”, porque pretendo “estirar” un poquito los límites de la invitación y abarcar algunos problemas asociados que entiendo de medular importancia.

Nadie que quiera ser reconocido como digno integrante de la comunidad científica, desde mediados del siglo pasado hasta el presente, admitiría públicamente su oposición a la interdisciplina. Tal vez no sea entonces el momento de extendernos en la historia de la construcción de las fronteras disciplinarias, del pensamiento moderno y de los avances que esto ha permitido para la humanidad. Ni qué decir que uno de los campos que se vieron enormemente beneficiados por la tendencia a la fragmentación e hiperespecialización de las ciencias ha sido el de la salud, produciendo innumerables beneficios de los que todos hoy disfrutamos.

Claro, tal vez habría que agregar en este caso un detalle: la mayor parte de estos avances, descubrimientos, invenciones tienen en realidad que ver con la enfermedad. Aún admitiendo conceptualmente (aquello que por otra parte es vivencialmente constatable por parte de cualquier ciudadano) la continuidad salud-enfermedad, también es cierto que se trata de dos estados mutuamente inseparables a la vez que diferentes. Trabajar haciendo centro en la salud, para los profesionales, para nuestro ejercicio, supone una inversión copernicana que a pesar de que lleva varias décadas de presencia en los slogans de todos los organismos nacionales e internacionales concernientes, no es fácil. Entre otras cosas porque pesan atavismos culturales, también porque pesan intereses industriales. Por ejemplo, la tentación de dominar a la muerte es un rasgo muy presente en la medicina, así como en la psicología lo es vencer a la locura. Pero este tema, interesante por cierto, nos alejaría de nuestro camino.

Uno de los elementos clave para promover este cambio tiene que ver con profundas modificaciones en la formación de nuestros profesionales de salud. Una formación que cuestione hegemonías preestablecidas e injustificadas, que impiden la constitución de cualquier tipo de equipo de trabajo, ya que no incluyen entre sus valores el democrático y horizontal respeto por la opinión del otro. Queda claro que ya no estoy hablando aquí de que el objeto de nuestro trabajo es una realidad compleja, que debe ser construida entre todos, porque sólo desde esta mirada que asuma la complejidad dinámica estaremos acercándonos a la realidad de una forma medianamente científica....estoy hablando desde una perspectiva mucho más terrenal (y, en este sentido, mucho más compleja): aceptar que hay diversos criterios de comprensión de los fenómenos relativos a la salud y la enfermedad, que hay otras formas de aproximarse a ellos, otras tecnologías y otros hábitos, otros valores, reconocer que la gente atribuye a cada profesional matices diversos y deposita en ellos distintas expectativas, lo que hace que a su vez su relación con los mismos sea variable (cada vez que hablo de variable o distinto no hablo de mejor o peor, de más o de menos importante).

La crisis (las crisis) de los últimos años han impactado fuertemente en los profesionales de la salud, poniéndolos frente a demandas que no estaban formados para recibir y sostener y para las que no tenían repuesta. Esto pasa sobre todo en el primer nivel de atención, y esto enseña cosas que hay que llevar a la organización del nuevo SNIS.

Y esto ha hecho que nuestros estudiantes, pasando por los programas “apexianos” (con perdón del neologismo), hayan aprendido qué importante es complementar sus saberes y destrezas con los saberes y destrezas de otros compañeros. Ahora, este primer nivel también ubica en otro lugar a la gente (usuario, paciente, comunidad....otro universo de complejidades semánticas y conceptuales en el que no vamos a entrar), lo pone en el lugar de alguien que tiene voz (y en algunos casos, voto, o poder de decisión).

Dice Denise Najmanovich:

“...el conocimiento expresa la forma peculiar de la relación humano-mundo en un lenguaje simbólico producto de la vida cultural y del intercambio con el medio ambiente. El conocimiento no es el producto de un sujeto radicalmente separado de la naturaleza sino el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece. El observador es hoy partícipe y creador de conocimiento. El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial.”

Najmanovich, 1995, pág. 63

Al comienzo de la ponencia hablábamos de un nuevo contexto universitario. En ese contexto es que me atrevo a plantear que la interdisciplina en la extensión es el desafío de la ruptura de la “endociencia” (ojo, tampoco descubrir la pólvora, pero sobre todo apuntar al poder), es la oportunidad de la inclusión del saber del ciudadano.... ahora ¿ese saber es una disciplina? Sin embargo, también nos advierte Najmanovich, ...”no debemos confundir al sujeto con la subjetividad. Esta es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros; es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y, por lo tanto, de construir su realidad.” (Najmanovich, 1995, pág. 66).

Y en este sentido está bueno que sigamos manteniendo una saludable distinción entre las disciplinas científicas, o el saber científico o de los profesionales, y el saber popular. ¿Qué es una disciplina? ¿Qué es una ciencia? ¿Qué es una profesión? ¿Y una técnica? Está claro que en esta mesa hace falta alguien que ponga orden en este asunto (que no voy a ser yo), pero rompe los ojos que en este terreno los académicos solemos ser más afectos que en otros a los supuestos no fundamentados. La relectura que tuve tiempo de hacer (y que fue abundante, no por exceso de tiempo, sino por miedo a meter la pata) nos muestra que en la mayoría de los textos “disciplina”, “disciplina científica” y “ciencia”, aparecen ligeramente utilizados como sinónimos obvios (quiero decir sin fundamentación explícita), y además muchísimas veces se agrega a la lista la “profesión” y la “técnica”.

...”la ciencia es, o debería ser (...) un pozo interminable de enigmas, mezcla inextricable de luz y oscuridad, testimonio de un incomprensible reencuentro siempre asegurado y siempre fugitivo entre nuestras creaciones imaginarias y lo que es” (Castoriadis, 1990, pág. 54).

Satisface (nos) a los científicos la necesidad de omnipotencia, no sólo a través de la ilusión de una acercamiento a “La verdad”, a la comprensión del mundo....a su control....Sin embargo (nuevamente Castoriadis, 1990, pág 56) “lejos de formar un nuevo grupo dominante, científicos y técnicos sirven a Aparatos de poder existentes

(en rigor, ellos forman parte de los mismos) y esos Aparatos, explotan, por cierto, y oprimen a casi todo el mundo, pero no dirigen verdaderamente nada”. De esa tentación original omnipotente es que debemos protegernos a través del diálogo horizontal y permanente con la gente que no es de “nuestro club”. Porque todos los clubes “ciegan” para cosas que sólo ven los de “afuera” (y si no, preguntémosle a la Pequeña Lulú).

“Lo que se requiere es más que una “reforma del entendimiento humano”; es una reforma del ser humano en tanto ser sociohistórico, un ethos de la mortalidad, una autosuperación de la razón. No necesitamos a algunos “sabios”. Necesitamos que la mayor cantidad posible adquiera y ejerza la cordura -lo que a su vez requiere una transformación radical de la sociedad como sociedad política, instaurando no solamente la participación formal, sino la pasión de todos para los asuntos comunes” (Castoriadis, 1990, pág. 58); “...la historia es el dominio en el que se despliega la creatividad de todos , hombres y mujeres, sabios y analfabetos, de una humanidad en la que él mismo no es más que un átomo”. (ibidem, pág 67).

Podríamos hacer una breve síntesis histórica de cuestiones casi obvias, pero constitutivas del campo de la salud, y que caracterizan todo nuestro trabajo: “...fueron surgiendo de modo diversificado los campos disciplinares relacionados con lo humano; luego los desarrollos profesionales, con su consecuente organización corporativa e intereses económicos sectoriales, generaron divorcio entre las profesiones que manejan las tecnologías centrales en el campo de la enfermedad: la medicina, la psicología y la antropología. Es insoslayable la necesidad de interrelacionar las profesiones de estas disciplinas, configurando equipos multiprofesionales, si se quiere tener eficacia y eficiencia en la lucha cotidiana contra la enfermedad, sobre todo en la que es totalmente evitable.” (Saforcada 1999, pág 26). La necesidad de conformar estos equipos constituye un imperativo ético (además de las consideraciones epistemológicas o políticas que se puedan hacer al respecto. Constituye la única forma de “recomponer” la unidad ecológica del ser humano (colectivo) con su ambiente, después de los minuciosos análisis que la modernidad hizo de todas esas “partículas”, para llegar a la conclusión de que son inseparables.

En el nivel de lo comunitario, ya se trate de un enfoque que integre a la comunidad o de un abordaje que simplemente la tome como escenario o ámbito de trabajo, se requiere que “el equipo profesional de salud tenga una posición relativista cultural y no etnocéntrica ni autoritaria. ” (Saforcada 1999, pág. 69). Aquí uno más de los pedestales que debemos demoler para trabajar interdisciplinariamente en extensión: no es sólo entre nosotros que tenemos que aprender a ser respetuosos y democráticos, sino también con “los otros” y con los saberes de los otros. Hay un aspecto intrínseco a la inter (disciplina)(profesión), tanto como a la multi (disciplina) (profesión): se trata de vínculos, de relaciones. Y hace años que sabemos que hablar de vínculos y relaciones implica hablar de poder.

II Volvamos a la Universidad

Hablábamos hoy al comienzo del contexto universitario favorable. Una breve y sintética recorrida por algunos documentos producidos en los últimos meses nos sacuden en relación a ello. Dice el documento sobre “Formación y fortalecimiento de

programas integrales” del SCEAM que se plantea “un escenario auspicioso para la investigación y la reflexión académica en sí mismos, pero además, con la ventaja de ser validados por la población local, ser aplicables y reformulados en el mismo transcurso de su aplicación. Por otro lado se plantea también un proceso de producción de conocimiento distinto e innovador en tanto que surge del mismo contexto de su aplicación, articulando saberes -universitarios y no universitarios- en espacios diversos y sobre problemas reales no hipotéticos. Entonces se construye saber desde el reconocimiento de las diferencias, a la par que se reconfigura la interpretación de los problemas que se plantean y sus posibles soluciones.”

Sigue el mismo documento: “La interdisciplina supone además de una permeabilidad de la frontera disciplinaria, el reconocimiento de un objeto complejo e irreductible a las perspectivas teóricas que lo produjeron, aunque común a todas ellas.”

¿Quiere decir que hasta ahora hemos hablado en vano, hemos escrito lo que ya estaba escrito, no hemos hecho más que repetir el discurso oficial? ¿Qué podemos aportar de nuevo?...Algunos aprendizajes de nuestra experiencia apexiana.

El documento aclara en una nota al pie que “la multidisciplinaria es una perspectiva que aún mantiene, en casi todos sus términos, los principios básicos de la organización disciplinaria del conocimiento: el objeto discreto y la frontera disciplinaria. Su operatoria se articula por sumatoria de perspectivas que no interactúan entre sí y en la cual cada una arroja luz sobre el sector de la realidad que le corresponde de acuerdo a su objeto, componiendo así -por mera sumatoria- una perspectiva global”.

...“la puesta en práctica de Programas Integrales se inscribe dentro de la actual revisión y cambio de la Universidad como una herramienta que tiende hacia procesos de formación integral de todos los actores involucrados en el mismo, mejorar la calidad de vida en general y generar procesos de desarrollo sustentable, desde abordajes interdisciplinarios y participativos. Así concebidos mejoran la organización del trabajo universitario en el medio”. Esto podría ejemplificarse transcribiendo parte de la Ordenanza del programa APEX, que data del año 1992. Claro, sería un acto de “fatal arrogancia” si pretendiéramos con ello que todo funciona maravillosamente de acuerdo a la letra..., pero lo bueno es que finalmente formamos parte del coro...Nos sentimos felices y emocionados por ser parte de algo que la UdelaR toda ha adoptado como línea rectora. El CDC manifiesta: “...la flexibilización, diversificación y articulación de la enseñanza tiene como objetivo facilitar el acceso a la educación terciaria y universitaria, profundizar el proceso de democratización de la enseñanza superior y su universalización, y mantener los vínculos de los estudiantes con el sistema (.....) y resuelve:” propiciar la curricularización de la extensión mediante propuestas concretas y académicamente acreditadas que, conjugando elementos de integración de funciones y de “enseñanza por problemas”, constituyen asignaturas electivas para diversas carreras.....así como “promover la conformación de un espacio interdisciplinario de la UR, que encare las tres funciones universitarias y, en particular, respalde académica y materialmente el dictado de carreras compartidas y otras actividades de tipo similar, como los tramos comunes de carreras diferentes”

III Bueno: hablemos un poco más del APEX

El APEX está definido como “multiprofesional”, denominación que ha sido muchas veces cuestionada, sobre todo como “antigua”. Pero es real, o más bien, realista. Tiene los defectos que se atribuyen a la multidisciplinaria, pero describe el funcionamiento en términos más cercanos a lo que sucede en el terreno de la vida.

Esta multiprofesionalidad se entiende como un elemento imprescindible en la formación del futuro profesional (incluso en la propia formación de vida del estudiante que debe aprender a escuchar y respetar a otros, a negociar con ellos).

La multiprofesionalidad es también un estadio superior a la atención de salud fragmentada y aislada, deshumanizada.

Pero....sabemos que el “deber ser” nos debería llevar a la interdisciplina....

Uno de los caminos es la organización del trabajo en torno a temas, problemas o edades, su programación en torno a ellos y la posterior articulación de las profesiones y futuros profesionales en torno a los mismos. El trabajo por programas (subprogramas en nuestra jerga) no responde sólo a seguir los mejores criterios de planificación sanitaria, si no también a ésto: la realidad es la que nos conduce³⁶.

El otro instrumento es el “Aprendizaje basado en Problemas”. Estrechamente derivado de lo anterior y profusamente desarrollado en los últimos debates universitarios, está ligado a la postura epistemológica que desde la complejidad nos invita a construir en conjunto objetos, intentos de comprensión, intervenciones.

En el documento sobre programas integrales también se plantea que “se concibe a la extensión como un proceso de aprehensión y transformación de la realidad, que llevan adelante estudiantes, docentes y egresados, en una interacción democrática y participativa con la comunidad, contribuyendo a la resolución de problemas y a la mejora de la calidad de vida (...) por tanto es una experiencia que se construye socialmente”.

“en lo que hace a la formación se aspira a concretar:

- El desarrollo de un programa central de formación (...) que den nueva dimensión a los procesos de enseñanza / aprendizaje, tanto por las metodologías a utilizar, como por la posibilidad de integrar funciones universitarias y de generar experiencias multidisciplinarias entre los participantes.
- La promoción de cursos sobre las temáticas de extensión
- El apoyo a las áreas o estructuras curriculares que facilitan la inserción curricular de la extensión
- La promoción de espacios de formación docente
- La incorporación efectiva de estudiantes y docentes jóvenes a la instauración y evolución de los PI que se implementen

³⁶ “En el Cerro es difícil planificar” dice un vecino promotor de salud, “el Cerro te lleva”.

- El fomento a la realización de posgrados en el área de extensión

En lo relativo a reconocimiento curricular se pretende:

- ...nuevos planes de estudios en que la extensión se integre como una actividad asociada naturalmente a la formación de grado y a la investigación
- Apoyo a la realización de pasantías y a la participación estudiantil (...) con acreditación curricular (...) atadas a una producción académica concreta que pueda ser seguida y evaluada
- Valoración específica (...) en los llamados y procesos de evaluación docente
- Desarrollo de articulación entre acciones de asistencia y de extensión”

Bueno, qué tranquilidad de espíritu saber que esto es lo que hace tantos años tratamos de llevar a la práctica. El problema es que hasta el momento no hemos sabido comunicar adecuadamente nuestras intenciones ni nuestras producciones. La oportunidad es que hoy somos muchos pensando en la misma dirección y unos cuanto dispuestos a escuchar. El desafío es que la experiencia sirva como un verdadero aprendizaje.

Estas acciones que se proponen exigen un sostén a través de estructuras específicas, de fondos, del fomento de las unidades, la sistematización de las experiencias, la consolidación del trabajo conjunto del las comisiones sectoriales, y yo debo subrayar: de la aplicación efectiva de criterios de flexibilización curricular.

Desde nuestra historia y lo que hemos experimentado, vamos a compartir con ustedes una síntesis reflexiva.

Obstáculos que hemos ido encontrando:

nada de esto es fácil....pero algunas piedras son más grandes que otras

- Ignorancia, prejuicio, mutuo desconocimiento de los perfiles profesionales/disciplinarios de los compañeros docentes de ruta, que matizan fuertemente a los estudiantes que, ¡ojo! ya vienen marcados por un sesgo anterior consolidado a lo largo de la “carrera”.
- La llegada tardía (a nivel curricular) a este tipo de experiencias, que encuentra estudiantes con estructuras muy “endurecidas”, difíciles para aceptar cambios ya sea por estímulo del medio o de sus compañeros de otras profesiones.
- La propia concepción de “la comunidad”³⁷ como espacio o ámbito de práctica y no como actor, participante o interlocutor, o incluso su percepción como en espacio de segunda categoría (“me mandaron a Siberia”, decía una colega).
- El imaginario de la propia población acerca de cada profesión y sus expectativas

³⁷ También aquí adoptamos una expresión que simplifica y condensa muchos aspectos que merecen un desarrollo más cuidadoso, hablando nada menos que de extensión. Y sobre todo hablando de disciplinas o profesiones relativas a la salud, donde las confusiones entre primer nivel de atención y comunidad son permanentes.

consecuentes. Si la gente llega al establecimiento asistencial con algún sufrimiento, seguramente va a preferir que lo vea un médico, y si le receta algún medicamento o le indica algún análisis, ¡mejor! Si se trata de alguna intervención a nivel barrial “mandame psicólogos o estudiantes de trabajo social”. Barrán ha escrito mucho para explicarnos cómo llegamos a esto, pero no es un destino inexorable.....

- La inflexibilidad curricular: los programas temáticos dispares pero innegociables, los cronogramas innegociables, los horarios y las cargas horarias (de docentes y estudiantes) innegociables..... Muchos de estos aspectos están influidos, pero de ninguna manera esto debe entenderse como única explicación por el multiempleo docente, la necesidad de los estudiantes de trabajar paralelamente a sus estudios, etc., todos problemas más globales que trascienden a la extensión.

También hemos ido detectando algunos elementos facilitadores:

- Que venga el que quiera (que no es lo mismo que asimilar extensión a voluntariado). Más allá de que la extensión es una función ineludible de la Universidad, debe haber muchas formas de “ejercerla”. El trabajo en, con y para la comunidad no debe hacerse contra la voluntad de estudiantes y docentes porque termina provocando violencia en todos los participantes, y no es saludable para ninguna de las partes.
- Que la Universidad como institución apoye estos programas, incentivando por las vías que correspondan las coordinaciones necesarias (con otras estructuras que deben estar involucradas, por ejemplo la CSE), para “normatizar” la flexibilidad y superar el voluntarismo.
- La sostenibilidad de los programas y acciones, tiene mucho que ver con los aspectos financieros dedicados a infraestructura y recursos materiales.
- Los vecinos! De todos modos nos debemos la discusión acerca de la “institucionalización de su incorporación, pero ellos son nuestros verdaderos maestros. De ellos es de quienes hemos aprendido en estos catorce años . De la vida, que de eso se trata, creo, en la Universidad latinoamericana.

Bibliografía

- Castoriadis, Cornelius (1990) El mundo fragmentado. Altamira – Nordan Montevideo
- De Lellis, Martín (2006) Psicología y políticas públicas de salud. Paidós, Bs. As.
- Galende, Emiliano (1997) De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Paidós. Bs.As.
- Inserción curricular de la Extensión (documento para las Jornadas Extraordinarias del CDC (2007) Montevideo
- Montero, Maritza (2004) Introducción a la psicología comunitaria. Paidós, Bs.As.
- Najmanovich, Denise (1995): el lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En; Dabas, E. y Najmanovich, D. (comp) Redes. El lenguaje de los vínculos. Paidós, Bs. As.
- Proyecto institucional “formación y fortalecimiento de programas integrales” (marzo 2007) SCEAM, colabora: Unidad académica de enseñanza y comisión Extensión de FEUU.
- Resoluciones del CDC del 15 de abril de 2007. Flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria.
- Saforcada, Enrique (1999): Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención a la salud. Paidós, Bs. As.

Experiencias en extensión



“Comprensión de la problemática de comunidades urbanas vulnerables y construcción colectiva de alternativas para su abordaje: La Chapita Paysandú, una experiencia en extensión.”

María José Apezteguía, Gonzalo Bustillo y Mercedes Paradiso

Antecedentes

En el año 2005 el Centro Universitario de Paysandú (CUP) inicia un proceso de extensión focalizado en la elaboración de actividades de extensión en el área urbana, tendientes a generar:

- Acercamiento a la problemática urbana en comunidades vulnerables
- Información para la elaboración de propuestas
- Establecimiento de un vínculo con la comunidad
- Formación de recursos locales
- Estrategias de intervención territoriales efectivas
- Presencia sostenida y operativa hacia y en la comunidad

Durante ese año se comenzó a trabajar con las comunidades de la zona sur y noreste de la ciudad de Paysandú, con el fin de establecer un primer acercamiento y aportar a la comprensión de su problemática, interviniendo los servicios universitarios de Psicología, Ciencias de la Educación, Arquitectura y Bellas Artes.

En esta instancia la Unidad de Promoción Ambiental (UPA) de la Facultad de Arquitectura propuso realizar actividades para la identificación y caracterización de los principales conflictos ambientales en la zona de La Chapita³⁸ y avanzar en la construcción de alternativas colectivas de abordaje a estos conflictos, concluyendo con un informe realizado por Gonzalo Bustillo.

La UPA señala en el informe que allí habita una población aproximada de setecientas personas en un área de veinte hectáreas asentada hace más de cincuenta años. Esta población desarrolla como estrategia de sobrevivencia una serie de actividades productivas fundamentalmente asociadas a la clasificación de residuos, la cría de cerdos y la fabricación artesanal de ladrillos.

Y señala que los conflictos ambientales identificados se encuentran asociados a cuatro grandes temas:

38 La Chapita es un asentamiento irregular de la ciudad de Paysandú, ubicado en la zona sur de la ciudad y cuya delimitación geográfica se corresponde con la desembocadura del A° Sacra en el Río Uruguay. Por esta razón es un triángulo territorial delimitado al sur por el mencionado arroyo, al oeste por el río y al norte por la Avenida Francia. La elección territorial se debió a la confluencia de problemáticas ambientales que profundizaban la vulnerabilidad inherente a este tipo de asentamientos.

- Los asentamientos en áreas inundables del A° Sacra
- Las actividades productivas desarrolladas en la zona
- Los servicios de barométrica y el vertido de efluentes domiciliarios de la ciudad
- El “ex vertedero Sacra” y los impactos del antiguo colector industrial

En el año 2006 el CUP decide continuar con la profundización de la intervención en la zona sur, convocando a los siguientes servicios: IENBA (Bellas Artes), Unidad de Promoción Ambiental de la Facultad de Arquitectura, Área Suinos de la Facultad de Agronomía e Instituto Superior de Educación Física (ISEF) quienes se sumaron a los recursos propios de Extensión del Centro Universitario de Paysandú (área ciencias y sociales).

Objetivos

Una vez conformado el equipo se estableció como objetivo general de trabajo: Profundizar la comprensión de la problemática de comunidades urbanas vulnerables a través de dispositivos de intervención que permitiesen la construcción colectiva de conocimiento y alternativas para su abordaje (Itinerario metodológico).

Se trazaron además los siguientes objetivos específicos:

- Mapear estudios de caso para relevar formas de uso, ocupación del suelo y descripción de procesos productivos para visibilizar vínculos comunitario-territoriales.
- Propiciar el reconocimiento colectivo de diferentes problemáticas ambientales tanto en el área de intervención como en el resto de la Ciudad de Paysandú, mediante estrategias de difusión y sensibilización.
- Avanzar en la caracterización de los tipos de contaminación que afectan los productos finales de las principales actividades productivas del barrio (cerdos, peces y ladrillos).

Metodología

El dispositivo de intervención se planteó como un recorrido de construcción colectiva de conocimiento, especialmente en lo referido a la definición de las preguntas pertinentes y las estrategias de abordaje.

Por esto, se establecieron para el año 2006 cuatro aspectos prioritarios:

- Construcción del vínculo comunitario con especial énfasis en la indagación de la historia social del asentamiento a partir tanto de actividades recreativas y artísticas como de entrevistas en profundidad.
- Construcción de un mapa de la zona como aporte para la comprensión interdisciplinaria de conflictos y potencialidades de comunidades urbanas vulnerables, profundizando en la descripción y el análisis sobre las modalidades de uso y ocupación del suelo de la comunidad de ladrilleros, clasificadores y criadores de cerdos.
- Conocer las características de la producción de cerdos para comprender el funcionamiento de las mismas.
- Ahondar en la indagación de la incidencia del cromo en el ambiente en condiciones similares a la observada en la zona, a partir de una revisión bibliográfica que permitiera trazar un mapa de la cuestión, para en una etapa posterior pensar estrategias de análisis e investigación.

Una vez establecidas estas prioridades desde el equipo se acordó que la realización de un censo era pertinente a fin de obtener información necesaria.

Paralelamente a la construcción del mapa y el censo se realizaron actividades por parte del Instituto Superior de Educación Física y el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes que tuvieron como población objetivo a los niños de la zona, las que aportaron a la construcción del vínculo y el acercamiento con la comunidad.

En la construcción del dispositivo de abordaje existieron distintos modos de aproximación con diferentes objetivos y por ende, resultados.

Por un lado, se implementaron herramientas con mayor peso en el fortalecimiento del vínculo comunitario, como fueron las actividades lúdico-recreativas. Simultáneamente, la indagación de la incidencia del cromo en el ambiente a través de la realización de una revisión bibliográfica fue una herramienta que aportó al conocimiento. Por último, la construcción del mapa, la realización del censo y la profundización en la comprensión de la cría de cerdos fueron herramientas que tuvieron igual peso tanto en el fortalecimiento del vínculo como del conocimiento (figura 1).

En este recorrido se trataron de articular diferentes perspectivas disciplinares, saberes específicos de una localidad y lógicas institucionales diversas.

El itinerario no se constituye en una metodología cerrada sino en la experiencia de un recorrido y un conocimiento generado. La transmisión de unas preguntas, hallazgo y extravíos que nos sirven a nosotros para plantear mejor un problema y pensamos también sirva a los demás.

Durante el proceso de trabajo iniciado en 2005 se fueron reconociendo algunas características socio-comunitarias propias del asentamiento que de alguna manera funcionaban a modo de obstáculos-desafíos para lograr los objetivos planteados:

- Ausencia de articulación organizacional

Una de las principales trabas era que en La Chapita no existía ningún tipo de asociatividad, ya fuera hacia la interna del asentamiento, comisiones de vecinos, barriales, etc., o que llegara desde afuera, ONGs, clubes, etc. Por esa razón no fue posible encontrar ningún nivel organizacional que pudiera aprovecharse como insumo de acercamiento al territorio y a los vecinos.

- Inexistencia de vecinos referentes

A consecuencia de la primera dificultad no existían vecinos referidos. Por lo que el equipo tuvo que construir el vínculo con aquellos vecinos que se mostraron más afines a colaborar.

- Antecedentes de malas experiencias asociativas

Durante el proceso de acercamiento a la comunidad, en el periodo que podríamos llamar “exploratorio de las capacidades de cohesión comunitaria” aparecían constantemente experiencias fallidas de organización anteriores a las que los vecinos relacionaban con ausencia de logros y peleas.

- Incapacidad-imposibilidad de pensarse como sujetos de saber

Esta dificultad apareció cuando se les planteó a los vecinos participar en la elaboración del censo. Cuando se les dijo que podían pensar con nosotros en cuáles eran aquellas cosas que ellos querían averiguar acerca del asentamiento. El proceso fue arduo, pero paulatinamente aparecieron inquietudes y también sugerencias acerca de los mejores modos de aproximación al entorno barrial.

En este sentido recordamos que la mayoría de las actividades desarrolladas en la zona son actividades desvalorizadas desde el punto de vista social, particularmente la recolección y clasificación de residuos o la cría de cerdos, difícilmente pensables como “saberes” de una localidad.

- La ilegalidad de algunas prácticas en el territorio

Algunas de las actividades realizadas en la zona son ilegales como por ejemplo la cría de cerdos o la producción artesanal de ladrillos, por lo que la participación en instancias colectivas podrían verse debilitadas por este factor.

- Resistencia a creer en la continuidad del proyecto

Los vecinos que se acercaban a los primeros encuentros se mostraban desconfiados respecto a la posibilidad de que el equipo siguiese viniendo más allá del primer periodo.

Las causas del descreimiento sin embargo, no se depositaban en el “afuera”: los vecinos consideraban que la falta de respuesta colectiva a la iniciativa y el escepticismo que se mostraba en algunos casos incidiría en la pronta deserción de “los que veníamos desde la Universidad”.

La identificación de estas dificultades generó en el Equipo el desafío de encontrar las estrategias necesarias que permitieran su superación, y en el caso de que se tornaran insalvables generar otros espacios que pudieran funcionar como nexo con la comunidad. Destacamos el hecho de cómo una identificación temprana de las dificultades, lejos de paralizar el trabajo, permite avanzar a partir del desafío de la elaboración de un set de estrategias tendientes a destrabar los anudamientos metodológicos.

Construcción del dispositivo de intervención

Una vez establecidos los objetivos del proyecto 2006 y teniendo en cuenta algunas de las dificultades visualizadas en el 2005, se avanzó en diferentes niveles de trabajo identificados durante ese año:

Nivel I. Localmente: el equipo abordó el diseño del dispositivo para aplicar en la construcción colectiva de conocimiento sobre La Chapita.

Para aportar al mismo se trabajó con diferentes modalidades:

(i) de manera quincenal se realizaron reuniones de equipo completo donde se definieron las herramientas de intervención de campo así como las estrategias de construcción del vínculo comunitario, base fundamental del trabajo.

(ii) Localmente el equipo de Extensión operó una intervención con dos líneas de acercamiento: por una parte, la realización de un encuentro quincenal colectivo con aquellos vecinos que se acercaban a los cimientos del “viejo comedor”, y simultáneamente la visita domiciliaria directa para conversar “mano a mano” con el vecino. Con esta doble articulación fue posible superar varias dificultades al mismo tiempo, ya que en el “mano a mano” aparecieron de manera espontánea los vecinos referentes y la continuidad de la presencia del equipo fue superando la desconfianza respecto a la permanencia del mismo. Pero además de lo anterior, generó gran cantidad de insumos para la discusión a la interna del equipo ya que el “carácter exploratorio” de esta estrategia posibilitó la recolección de gran cantidad de data que luego fue utilizada en el armado del censo.

Nivel II. Interinstitucionalmente: se participó en distintas instancias de coordinación de actividades e intercambio con actores y organismos departamentales y nacionales.

Este trabajo se inició con la búsqueda de referentes barriales que permitieran la instalación de la confianza necesaria para comenzar a trabajar en el nivel socio-comunitario. Esto se logró a través del trabajo realizado en este nivel (II) ya que fueron las maestras comunitarias (Programa Infamilia MIDES) de la escuela de la zona (N° 95) quienes nos presentaron a los primeros vecinos.

También en la medida en que el NIVEL I se fortalecía a partir de la construcción de las herramientas metodológicas elegidas y antes mencionadas: el censo y el mapa, comenzaron las etapas de acercamiento hacia las otras instituciones con ingerencia en la zona: MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) e Intendencia de Paysandú.

Por esta razón es que mientras se trabajaba en la construcción colectiva y comunitaria del mapa con la colaboración de los vecinos referentes, lo que generaba un fortalecimiento del vínculo comunitario entre el equipo y el asentamiento (la estrategia de aproximación a la población del lugar fue la presentación del mapa realizado en 2005 y el planteo de un CENSO como estrategia de indagación y de construcción colectiva de conocimiento) se estaba asistiendo simultáneamente a la “Mesa Interinstitucional Departamental” coordinada por el MIDES.

En este espacio se hacía circular la información que se iba generando a partir de la interacción entre el equipo y los vecinos y a su vez se conocían las propuestas que a nivel departamental y nacional manejaban las distintas instituciones como alternativas para la comunidad.

Además de este vínculo también se trabajó con los servicios específicos de la intendencia municipal, que consideraron importante profundizar en el conocimiento de la problemática de La Chapita. Fue así que se comenzó a tener con “Higiene y Promoción Social” una serie de intercambios que culminaron con la incorporación en el equipo de un técnico municipal de “Promoción Social”. En el caso de Higiene se realizó una instancia de presentación de las actividades planificadas en relación al censo.

Modalidades de participación comunitaria

I

A través de las propuestas que el ISEF e IENBA fueron desarrollando con la comunidad, como señaláramos anteriormente, se colaboró en el fortalecimiento del vínculo con los vecinos.

Hacemos explícito que las únicas oportunidades en las que se logró trabajar comunitariamente –en el sentido de colectivizar la experiencia- fueron las actividades socio-recreativas realizadas con los niños.

Las actividades de educación física se realizaron con un porcentaje aproximado que fue desde el 30-35 hasta el 50% del total de los niños de La Chapita.

Los vecinos, a través de la información recabada en el Censo, hicieron referencia a que en el territorio del asentamiento no se habían desarrollado anteriormente este tipo de actividades, especialmente en lo que se refería a las actividades lúdico-recreativas no formales. Esto no es difícil de imaginar teniendo en cuenta la escasez de espacios públicos: en La Chapita no hay espacios físicos que operen como lugares de esparcimiento (plazas, salones comunales, etc.)

Por todo lo anterior, es importante destacar que a pesar de la ausencia de espacios destinados a tales fines, a la hora de realizar este tipo de actividades los vecinos se mostraron muy colaboradores y las actividades se desarrollaron tanto en la calle (público) como en predios que los vecinos cedieron (privado).

Se observa entonces que cuando existen alternativas de participación comunitaria –especialmente en lo que refiere a niños- los vecinos no sólo envían a sus hijos a las actividades, sino que ponen a disposición lo necesario para que éstas sean realizadas con éxito.

II

Una de las actividades que se realizaban regularmente (cada quince días) tendiente a generar vínculos para trabajar conjuntamente era una “asamblea barrial abierta”. Allí se conversaban las distintas situaciones por las que atravesaban los vecinos en relación a la problemática y también se los ponía en antecedente de las actividades que el equipo de Extensión iba desarrollando.

La elección del lugar fue hecha por los vecinos en una de las primeras visitas y coincidieron en que el único lugar neutral que La Chapita tenía era lo que había sido el lugar donde antiguamente estuvo el comedor, actualmente reducido a los cimientos. Simbólicamente este espacio parece tener para una suerte de cohesión comunitaria, puesto que recuerdan ese lugar como uno de los últimos en que se realizaron alguna vez actividades colectivas.

III

Destacamos que los participantes de estas reuniones siempre se mostraron muy interesados en poder ayudar a la realización tanto del mapa como del dispositivo censal. A su vez, estas revisiones funcionaban como disparadores que la mayoría de las veces excedían la preocupación geográfica produciendo discusiones muy enriquecedoras para ambas partes.

IV

Finalmente el día del censo, después de muchos encuentros con los vecinos, llegó. En esta instancia se trabajó conjuntamente con los estudiantes involucrados desde el ISEF, los docentes del equipo de Extensión, organizaciones de la zona, los técnicos de la Comisión Nacional de Zoonosis y un grupo de vecinos que funcionaban como referentes de cada una de las regiones censales que se habían establecido previamente. El censo se hizo a partir de las pautas trabajadas con anterioridad en las jornadas de capacitación. En estas oportunidades se trabajó tanto en el nivel estudiantil como con docentes- técnicos. Se destaca que los vecinos para la capacitación concurren al Centro Universitario por primera vez.

Resultados

Por último y como actividad de cierre del año, los datos censales fueron presentados a los vecinos. En esta actividad se les presentó toda la información recabada en dicha oportunidad y se hicieron evaluaciones de la jornada censal.

Los principales resultados del censo en relación a los datos demográficos fueron que de los 422 habitantes, 177 (42 %) son niños; que son 92 las familias asentadas y que del total de los habitantes del asentamiento el 42 % nacieron allí y el resto se asentó en las últimas tres décadas con un crecimiento constante por año.

En el trabajo de procesamiento de datos se le dio un mayor énfasis al análisis de las actividades productivas realizadas en el barrio, puesto que permitían una mejor comprensión del trabajo.

Identificamos la existencia de 32 predios donde se realiza alguna de las actividades productivas definidas para el estudio –producción artesanal de ladrillo, cría de cerdos y recolección y clasificación de residuos-. Sobre un total de 91 casos indica que en el 35% de los predios de La Chapita se realizan actividades productivas.

En el 30% de los predios se realiza clasificación de residuos, en el 23% cría de cerdos y en el 5% se realiza producción artesanal de ladrillos.

Existe una complementariedad de actividades productivas: para el total de los clasificadores el 66% del total realiza también otra actividad y si se considera sólo los clasificadores con carro de caballo resulta que el 83% realiza también cría de cerdos. El 85% de los criadores realizan clasificación con carro de caballo, y el 60% de los ladrilleros, realiza clasificación de residuos y cría de cerdos.

En el caso analizado, la casi totalidad de los clasificadores con carro de caballo, son también criadores de cerdo y en el caso de los ladrilleros la mayoría son clasificadores y también criadores de cerdo.

Por lo anterior consideramos, entre otras características, que en el asentamiento la fuerte complementariedad observada en el desarrollo de las actividades productivas, genera una lógica caracterizada por la diversificación y no por la especialización.

Y que la diversificación formaría parte a su vez de una tecnología de supervivencia que ensambla fragmentos heterogéneos como modo de soportar fluctuaciones que amenacen su existencia. Por lo que, en este sentido, no habría que pensar el problema aislado de los ladrilleros, de los criadores de cerdo o de los clasificadores, sino de una territorialidad que utiliza la diversificación como tecnología de supervivencia.

Los recursos materiales de La Chapita

En un total de 32 predios donde se realizan actividades productivas, se encuentran cuatro hornos de ladrilleros en funcionamiento, 35 carros, 58 caballos y 389 cerdos. Considerando el total de cerdos relevado y el total de 91 viviendas de La Chapita señalamos a modo ilustrativo que en la zona se hallan aproximadamente cuatro cerdos por vivienda o medio caballo por vivienda.

Destacamos el hecho de que en las familias que realizan la actividad productiva de la cría de cerdos (23%) el promedio de edad de las/los jefes de hogar es de 40 años, siendo en el 24% de los hogares, las mujeres jefas de hogar.

A modo de conclusión planteamos un resumen de los seis puntos de lo que hemos dado en llamar una tecnología de la supervivencia.

- En La Chapita se desarrolla una tecnología de la supervivencia basada en la transformación de lo residual en recursos: transformación de residuos de la ciudad y de tierras residuales en factores productivos.
- La diversificación de las actividades productivas se presentan como un factor clave de esta tecnología ensamblando y combinando fragmentos heterogéneos como

manera de acumular recursos, multiplicar alternativas y soportar las fluctuaciones que puedan amenazar el sistema.

- La tecnología funciona con la generación de unos capitales fijos que se encuentran dispuestos en los predios.
- Los predios grandes con una buena conexión con la ciudad son factores sine qua non de esta tecnología.
- La sobrevivencia en La Chapita implica la conservación de una cierta invisibilidad que en las condiciones actuales habilite su existencia.
- Una tecnología que se trasmite y se transforma. Durante cincuenta años se ha transmitido un conjunto de saberes para sobrevivir. Estos se encuentran hoy en transformación.

El lugar del conflicto en la construcción de herramientas y competencias metodológicas

Sin ninguna duda, y como señala el arquitecto Jorge Jáuregui: “Ningún agente es capaz de aprehender todos los ángulos de un objeto complejo. Es necesario producir un discurso coordinado a través de operadores transdisciplinarios³⁹, mutantes metodológicos, sujetos listos para el tránsito entre diferentes campos del saber” (pag. 49)

Sin embargo, si alguna cosa ha aprendido el equipo en este transitar por la construcción de baterías metodológicas de abordaje a la problemática es que ese sujeto aún no ha llegado. No obstante, en la obstinación del aprendizaje y en el tránsito por el ensayo y la prueba-error, es que ha logrado acercarse al menos a un modelo de intervención en el que: “a través de la identificación de problemáticas (...) que tienen varias perspectivas de análisis (...) es necesario juntar conjuntos de informaciones para trazar el cuadro de un problema” (Jáuregui 2002:49).

Y el trazo del cuadro de un problema ha sido para el equipo el conflicto como lugar de reflexión por excelencia. Conflicto entendido como crisis, como puesta en juego de todos los supuestos y los presupuestos disciplinares. Como contienda en la que se disputan los campos del saber la posibilidad de quedar afuera de la hibridación a la que el conflicto como modo de aprehensión de lo real lo arrastra.

El conflicto pone en jaque a la regulación disciplinar porque no le alcanza con la parcela desde la que esta da cuenta. Hay que ponerle el cuerpo al conflicto y, no morir

³⁹ Jáuregui explica que “La transdisciplinariedad implicaría la intersección de diferentes disciplinas, provocando atravesamientos entre campos capaces de posibilitar múltiples visiones simultáneas del objeto de estudio”. Otro autor, Francisco Ther Ríos, explica a este fenómeno en relación específica al abordaje del territorio como algo que: “nos lleva en última instancia a la complejidad y construcción social del territorio en tanto proceso que evidencia la identificación que sobre cada contexto territorial podemos realizar a partir de al menos de la historia y su narrativización, la interacción y negociación entre actores, y la interacción entre éstos y lo ambiental. Comprender el territorio desde la epistemología propuesta significa así contar con la posibilidad para situarnos en la acción, en el proceso de construcción de territorios”.

en el intento. Porque si como antes escribimos el conflicto es entendido como crisis, toda crisis implica una purificación, un reordenamiento transformador.

Todo lo anterior, para dejar constancia de que no han sido pocos los desvelos que como equipo hemos tenido trabajando, y como elegimos salirnos de las comodidades y las inmunidades que cada una de nuestras disciplinas nos ofrecían hemos padecido algunos descalabros, varios desconciertos y muchas, pero muchas discusiones.

Lo más gratificante, no obstante, ha sido poder establecer desde el conflicto, ejes -si no estables- al menos, definidos, siendo éstos los que permitieron ir trazando un itinerario metodológico.

Estos ejes de los que hablamos son

- La historia social de la comunidad entendida como animadora y productora de conocimiento colectivo.
- Las actividades productivas como espacios de transmisión e intercambio de saberes, prácticas y ocupación territorial.
- Los espacios colectivos como dinamizadores de alternativas participativas.

Antes se describía que los ejes fueron posibles de establecer desde el conflicto, sin embargo, hace falta añadir algo fundamental y es que en nuestro caso, pensar desde el conflicto nunca estuvo desligado de pensar desde el territorio, esto es: en el territorio es en donde se trama el conflicto. O mejor expresado, en la trama conflictiva del territorio nosotros como equipo optamos metodológicamente no diluirlo sino, por el contrario, nutrirnos de él.

Y donde aparece el territorio es necesario el mapa, en esto volvemos a Jáuregui para quien en el territorio es en donde es posible: "...una simulación estática de procesos dinámicos que implica un diagnóstico capaz al mismo tiempo de leer, procesar, representar y sintetizar informaciones objetivas y subjetivas... Mapas que comprimen informaciones estratégicas capaces de describir potenciales."

Bibliografía

- Bourdieu P. Sociología y Cultura, Grijalbo, Mexico, 1990.
- Caram, M. y Pérez, S (2004) “Entre la ocupación ilegal y la seguridad: tensiones en la construcción de la identidad barrial” Revista Mundo Urbano, N° 22, marzo-abril.
- Caggiano, S: Semiótica Ciencias Sociales y el Estudio de lo Simbólico (¿?)
- Revista Cuadernos, Número 17, Feb 2001, Universidad de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Argentina pag. 53-83.
- Freire, P. La educación como práctica de la libertad Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1968.
- García Canclini, N. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad Grijalbo, Buenos Aires, 1990.
- Jáuregui, J M , Estrategias de Articulación Urbana. Proyecto y Gestión de asentamientos periféricos en América latina. Un enfoque transdisciplinario, Ediciones FADU, Buenos Aires, 2003.

Una experiencia de extensión y articulación: UdelaR-ANEP

Gabriela Ferragut y Eduardo Rodríguez

Introducción

El objetivo general de este trabajo consiste en la socialización y sistematización de una experiencia de extensión desarrollada en el interior del país, a partir de la puesta en práctica de un programa de articulación interinstitucional impulsado por la Regional Norte de la Universidad de la República y el Centro Regional de Profesores del Litoral, de la ANEP.

Las I^{eras} Jornadas de Innovación e Investigación Educativa se organizaron en la ciudad de Salto, los días 16 y 17 de noviembre del 2007. El propósito fundamental fue organizar un conjunto de actividades de extensión académica dirigidas a fortalecer los vínculos entre la ANEP y la UdelaR, especialmente a partir del intercambio de experiencias en el campo de la innovación e investigación educativa, la formación docente y la generación de conocimiento científico sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En el artículo se sostiene la necesidad de continuar avanzando en términos conceptuales sobre nuevos modelos de extensión de la Universidad de la República, en un contexto de descentralización de la educación superior y de construcción de un sistema de educación pública integrado.

Referencias teóricas

De la actividad en el medio a la extensión por proyectos

En un siglo de trabajo “extensionista”⁴⁰, no hay dudas de que la Universidad de la República ha desarrollado una política activa y comprometida con el desarrollo de nuestra sociedad. Talleres, jornadas de divulgación científica, seminarios de formación de actores políticos y sindicales, cursos de actualización profesional, programas de intervención social, son algunas de las principales estrategias impulsados durante décadas por los diferentes órdenes universitarios.

Con el tiempo las funciones de extensión se fueron formalizando, al interior de la Universidad de la República, a partir de la creación de departamentos, programas y comisiones sectoriales. En 1956 se instala la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, en 1958 se crea el Departamento de Extensión Universitaria, en 1988, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el medio, y en 1994 la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio, con el cometido de la definición de líneas programáticas.

⁴⁰ Según la CSEAM, la primer experiencia de extensión se registró en el año 1908, donde la Facultad de Agronomía realizó cursos de actualización y capacitación dirigida un grupo de vitivinicultores. Véase bibliografía UDELAR, CSEAM.

En nuestros días ante la discusión de una nueva ley orgánica para la Universidad, la extensión ocupará, seguramente, un lugar destacado entre sus fines.

En el nivel teórico, existe acuerdo entre los universitarios sobre la conveniencia de integrar, de forma interdisciplinaria, los cometidos básicos de la Universidad de la República: investigación, docencia y la extensión.

Sin embargo, los resultados de las experiencias acumuladas así como la lectura de diversas fuentes, nos indican que existe una fuerte jerarquización de los fines universitarios. A pesar de que formalmente se dice que docencia, investigación y extensión, tienen el mismo nivel de jerarquía⁴¹, sostenemos que es predominante la visión a partir de la cual la extensión aparece como una función universitaria de tercer orden, luego de la enseñanza y de la producción de conocimiento.

En sus orígenes se entendió la extensión como cúmulo de acciones, y en consecuencia, como un elemento subsidiario de la teoría. El riesgo de caer en un “activismo” puntual y discontinuo (CASEAM, 1997:47) es desconocer que toda política de extensión debe ser el resultado de un programa o proyecto debidamente planificado, evaluado y responsablemente ejecutado. En este sentido, defendemos la idea de la extensión como experiencia de constructivismo social, donde los participantes (estudiantes, cooperativistas, sindicatos, investigadores) autoreflexionan y reflexionan colectivamente de forma crítica sobre sus acciones y piensan en alternativas solidarias para transformar la realidad.

El pedagogo español Anthony Zabala alerta sobre esta situación: debemos evitar caer en la trampa del falso activismo, de considerar la actividad pedagógica (nosotros diríamos: la actividad extensionista) como buena en sí misma. Toda acción requiere de un momento para la reflexión, y otro para la transformación. Es decir, una articulación dialéctica entre pensar, actuar y transformar.

Esta forma de entender la relación dialéctica entre extensión, aprendizaje social, construcción y acción transformadora, se enfrenta, día a día, con el paradigma hegemónico vigente que entiende que la teoría está por encima de la práctica, “hecha luz” sobre la realidad, es el triunfo de la razón cartesiana.

En ese sentido, la vieja idea de que la práctica es un campo de menor jerarquía que la teoría, representa hasta nuestros días la hegemonía de la visión positivista del mundo, donde los que “piensan” se separan y diferencian de los que “hacen”. En otro lugar desarrollamos con mayor profundidad esta idea que se expresa en múltiples y falsas dicotomías⁴²: teóricos vs. prácticos, empíricos vs. idealistas, aristotélicos vs. platónicos, saber académico vs. saber popular, o para usar una expresión directamente relacionada con el objetivo de nuestra actividad de extensión: investigadores (los que piensan, universitarios) vs. educadores (los que hacen, pedagogos).

Romper con estos esquemas es una forma de concebir a la extensión académica, como puente y no como puerta⁴³.

Una “puerta” entre Universidad y sociedad, separa a mundos diferentes. En cambio

41 Por ejemplo, en el documento universitario “Breve historia de la extensión Universitaria”, publicado en el portal de Extensión de la UdelaR, se afirma que: “Es con la Ley Orgánica de 1958 que la extensión adquiere, formalmente, el mismo nivel que la enseñanza y la investigación”.

42 Rodríguez Zidán, E. (200) *El falso conflicto entre los que piensan y los que hacen: el perfil del docente universitario en un contexto de investigación e innovación educativa*. Véase bibliografía.

43 Imagen utilizada por Paulo Peixoto, en entrevista concedida a la Revista en Diálogo. *Extensión Universitaria*. Setiembre- Octubre 2008 / número 2 / año 1. UdelaR.

un “puente” vincula, en una doble dirección, a diferentes actores sociales que construyen espacios compartidos de aprendizaje colaborativo, una de las consecuencias más valiosas que se logra al articular el conocimiento con la acción de forma reflexiva. Un lugar donde todos, siguiendo a Comenio, aprenden de todos.

Si descartamos la visión espontaneísta que entiende a la extensión como acumulación de actividades, debemos definir conceptualmente una alternativa. En este sentido, la Universidad de la República ha acumulado, en los últimos años, diversas formulaciones y definiciones teóricas sobre la extensión, en una línea de trabajo que pretende jerarquizar dicha función universitaria.

En el año 1997, la CSEAM delimitaba el concepto de extensión señalando que “implica un conjunto de actividades planificadas, con vista a obtener un resultado en el tiempo a través de proyectos concretos”, sosteniendo más adelante que la actividad de extensión..., “alcanza su mayor sentido en la UdelaR en la medida que integra a procesos de docencia – investigación, constituyen situaciones, actividades, que den marco a experiencias educativas modernas, donde tanto estudiantes como docentes salgan del aula clásica y de la metodología teórica y unidireccional de transmisión del conocimientos para que juntos, ante la cambiante dinámica de la realidad, puedan participar en el proceso de acceso y producción de conocimiento, con un concepto de enseñanza aprendizaje moderno, creativo, formativo”.

Al reconocer que la extensión es una experiencia de aprendizaje innovador, -que no debe concebirse aislado de la producción de conocimiento-, estamos transitando hacia nuevas formas de comprender la acción universitaria.

Más adelante, en los contenidos del Plan Estratégico de la Universidad de la República, (PLEDUR, 2000:20), se afirmaba respecto a la extensión que “la Universidad de la República, entiende como trabajo de extensión a la comunidad un proceso de aprendizaje integral cuyo apoyo principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo debe ser generado desde alternativas apropiadas, facilitando la construcción de soluciones específicas a los problemas de la comunidad en la interacción de los universitarios con ella”.

La extensión es definida como una función que debe estar articulada de forma dinámica con las tareas de investigación y enseñanza universitaria.

El rector, en el CDC de febrero de 2007, afirmaba: “vemos a la extensión –y queremos subrayarlo-- como una de las misiones fundamentales de la Universidad que, además, constituye una palanca fundamental para la construcción de la red de enseñanza terciaria y para la transformación de la enseñanza universitaria. Ello es así en la medida en que la extensión es una gran herramienta para conectar enseñanza y aprendizaje por problemas”.

Integrar las funciones universitarias, conectadas a la solución de los problemas derivados del desarrollo y a la creación de nuevas oportunidades.

En la discusión sobre la actualización de la Ley orgánica de la Universidad, vuelve a señalarse la necesidad de articular las tres funciones. En el documento del rectorado de marzo de 2008 se afirma que “la conjunción de enseñanza avanzada, investigación y extensión es una clave insoslayable del desarrollo integral en nuestra época y, en especial, de la construcción de un país productivo”.

El gran desafío, para la tercera función es muy claro: relacionar la extensión con el país productivo, con la docencia (tanto hacia adentro de la Universidad como en su articulación con el mundo del trabajo), vincular aprendizaje por problemas con tareas

sociales de extensión comunitaria. Extender la extensión, es una expresión que sintetiza los aspectos que estamos señalando. La diversificación de la enseñanza universitaria coloca el tema nuevamente en el demos universitario. Tenemos que avanzar mucho -se señala en los documentos de rectorado- “para que la extensión llegue a ser un componente fundamental de la labor de enseñanza”.

El rector Arocena, en un material publicado en el año 2006, enfatizaba que “pese a grandes esfuerzos, la “tercera función” ha tenido un papel comparativamente menor, a menudo poco vinculado con enseñanza e investigación” (AROCENA, 2006).

La experiencia de extensión UdelaR – ANEP

En el año 2007, una nueva modalidad se instrumentó por la CASEAM para impulsar la extensión universitaria y convocar a los egresados a comprometerse con acciones y proyectos concretos: los fondos de proyectos concursables. En especial, la modalidad denominada “por goteo” fue la que posibilitó el marco institucional y financiero desde donde se trabajó en la experiencia que desarrollamos a continuación.

Antecedentes

El Plan Estratégico de la Universidad de la República, (2005-2009) se plantea como objetivos de mediano y largo plazo impulsar actividades académicas en el marco de la descentralización integral, en un marco de desarrollo y expansión de nuevas políticas de extensión universitaria hacia el interior del país, fortaleciendo las relaciones institucionales entre la ANEP y la UdelaR.

En ese sentido, la Universidad de la República ha decidido mejorar el funcionamiento de la red universitaria en todo el territorio nacional, apoyando un conjunto articulado de políticas de investigación, docencia y extensión universitaria en las distintas sedes o casas universitarias. En especial, la UdelaR “Se propone elaborar e impulsar programas regionales de enseñanza terciaria, en los que colaboren la UdelaR, la ANEP, las intendencias involucradas, el gobierno nacional, asociaciones de egresados y otros actores, como las comisiones departamentales pro-Universidad. Se podría empezar en una o dos zonas y luego, tras el debido análisis crítico, extender la experiencia a otras” (2005) Entre los planes de trabajo para el año 2007, por ejemplo, tanto la Asamblea General del Claustro como el propio rector, se propusieron impulsar un vigoroso proceso de reforma para mejorar los vínculos entre la academia y la sociedad, entre el conocimiento y el trabajo, en todas sus manifestaciones.

Entre los temas de mayor preocupación para el rectorado y las actuales autoridades universitarias, debe destacarse el interés por establecer nuevas políticas de coordinación interinstitucional ANEP-UdelaR, las cuáles deberían promoverse a través de programas regionales, intercambio de docentes e investigadores, apoyo a la formación docente, etc. Un indicador elocuente de manifestación de este interés, puede observarse en la propia agenda de discusión que la UdelaR definió para el encuentro extraordinario del CDC del 31/3/07, donde los dos primeros temas se refieren a la necesidad de consolidar “el Sistema Integrado de Enseñanza Universitaria y no Uni-

versitaria” y definir políticas sobre el desarrollo de “la Universidad de la República y la Enseñanza Terciaria en el conjunto del territorio nacional”.

En particular, en esta propuesta se propone articular los esfuerzos asociativos entre la Udelar y la ANEP, estimulando nuevos proyectos entre los diversos servicios universitarios y los programas académicos de ambas instituciones.

Las jornadas

Las I^{eras} Jornadas de Investigación e Innovación Educativa del Litoral se llevaron a cabo en la ciudad de Salto, los días 16 y 17 de noviembre del año 2007.

En un esfuerzo sin precedente en el interior del país, la Regional Norte-Sede Salto de la Universidad de la República (Udelar), y el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organizaron de forma conjunta un espacio de discusión académica sobre investigación e innovación educativa, que convocó a más de 200 docentes de la región y a reconocidos especialistas e investigadores nacionales e internacionales. Se realizó en el marco de los festejos de los cincuenta años de la Regional Norte-Sede Salto y de los diez años del CeRP del Litoral, el día 16 de noviembre en el salón de actos del CeRP del Litoral, y el día 17 de noviembre en el Salón de actos Esc. Eugenio Cafaro de Regional Norte-Sede Salto.

El evento se llevó a cabo con el apoyo de diferentes proyectos financiados por la Udelar a través de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y la Comisión Sectorial de Enseñanza, y apoyo de ANEP.

A los efectos de maximizar los recursos y coordinar actividades vinculadas a la investigación e innovación educativa se contactan a proponentes de proyectos que fueron aprobados por las diferentes comisiones sectoriales de la Udelar para su realización en Salto. Con el apoyo de la SCEAM se presentaron varios proyectos en el marco de las Jornadas. Un seminario taller “Diseño de Investigación, construcción de redes de conocimiento, investigación e innovación educativa y análisis multidimensional de datos” como actividad pre-Jornada el día jueves 15 de noviembre, propuesta que fuera presentada por el egresado universitario Dr. Lic. Eduardo Rodríguez Zidán

Una Conferencia – taller, denominada : “Elaboración de materiales educativos e integración de tecnologías de información y comunicación”, propuesta que fuera presentada ante la CSEAM por la profesora Gabriela Ferragut.

Y una actividad cultural de cierre de la Jornadas, a cargo del concierto del grupo de Cámara Interpresen, actividad presentada ante la CSEAM por la profesora Graciela Carreño. A los efectos de lograr un mayor impacto nacional y regional, se diseñó un sitio web, con la colaboración técnica y honoraria del A/P José Rama, en la dirección: www.investigacioneinnovacion.islsoft.com.

En este sitio se presentaron los objetivos generales y específicos, modalidad de las inscripciones, becas, forma de participación, ponencias, póster, fundamentación académica del evento, además de otra información relevante para los participantes para facilitar su estadía en la ciudad de Salto.

Se destacó el carácter inédito de la actividad, organizada conjuntamente entre la Udelar y la ANEP, así como el alcance regional e internacional, ya que se cursó invitación a especialistas extranjeros. El sitio permanece abierto con los trabajos presentados y

la posibilidad de realizar consultas a los autores así como también participar en foros de discusión sobre los ejes temáticos de interés.

En relación al impacto de la actividad podemos decir que se inscribieron 200 personas, de las cuáles participaron efectivamente 170. Se cerraron las inscripciones un día antes de la fecha prevista porque el número de inscriptos podría llegar a superar la capacidad locativa y condiciones de organización del evento. Debe destacarse que entre los inscriptos, participaron docentes e investigadores de las Facultades de Derecho, Veterinaria, Ciencia Sociales, Escuela de Bellas Artes, Agronomía, Química, Ciencias, Ingeniería (la mayoría de la ciudad de Montevideo), docentes de los centros universitarios de la ciudad de Concordia (UNER), y profesores de los centros de formación docentes de la ANEP (INET, IPA, CERP del Florida, CERP de Atlántida, CERP de Rivera, IFD de Salto, IFD de Paysandú, IFD de Artigas, IFD de San José, Liceos de Mercedes, Carmelo, Artigas, Paysandú, Salto, Río Negro).

Se presentaron 45 solicitudes de ponencias orales de las que fueron seleccionadas 33 por el Comité académico. Simultáneamente diferentes docentes de Uruguay y Argentina, presentaron diez pósteres, los cuales fueron exhibidos durante las Jornadas. Las conferencias de apertura a cargo de los invitados en cada una de las mesas temáticas fueron coordinadas por la organización como instancias académicas de reflexión y análisis, previas a la presentación de las ponencias.

Entre los conferencistas debe destacarse la presencia del Dr. J. Manuel Ríos Ariza, Director del Departamento de Métodos de Investigación de la Facultad de CCEE de la Universidad de Málaga, el Dr. Raúl Gagliardi, investigador del CONYCET y Director del Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Rosario, la Dra. Nora Moscoloni, investigadora principal del CONYCET y docente del IRICE-Universidad de Rosario, el Dr. en Musicología Mario Aschero, asesor de la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires y la Prof. Arq. Patricia Pieragostini, de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Se plantea ante la convocatoria de la CSEAM en modalidad de “goteo”, la realización de la conferencia – taller: Elaboración de materiales educativos e integración de tecnologías de información y comunicación.

Con el objetivo de reflexionar sobre la relevancia de definir una política de difusión de las actividades académicas en todos sus términos (investigación, enseñanza, extensión) de la Regional Norte-Sede Salto de la Universidad de la República, a partir del diálogo y el intercambio de experiencias con otros centros universitarios de la región (litoral argentino, sur de Brasil) es que se propone esta actividad. Para ello nos propusimos:

- Organizar una actividad de intercambio académico entre la Regional Norte de la Universidad de la República y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, Argentina, con el objetivo de contribuir al desarrollo de nuevas propuestas para la difusión de las actividades académicas.
- Organizar una actividad de intercambio académico entre la Regional Norte de la Universidad de la República y la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil, (UFRGS) con el objetivo de contribuir al desarrollo de nuevas propuestas para la difusión de las actividades académicas.

- Articular nuevos espacios de creación de redes de intercambio académico entre los docentes y especialistas en el campo de la comunicación académica de las universidades de la región litoral del Uruguay, región litoral argentina y sur brasilero.
- Conocer la experiencia de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina) y la UFRGS en el desarrollo de programas de elaboración de materiales educativos e integración de tecnologías de información y comunicación que utilizan recursos y plataformas virtuales para la comunicación y desarrollo de la oferta académica educativa en la región.

De acuerdo a lo expresando al comienzo de este artículo, sostenemos que las actividades académicas con el objetivo de reflexionar sobre el vínculo entre la UdelaR y la sociedad contribuyen a mejorar las condiciones para la elaboración de políticas de extensión universitaria.

Las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones públicas de nivel terciario de la región deben constituirse en una red de relaciones académicas que articulen sus esfuerzos en beneficio del desarrollo regional.

En este sentido, existe una demanda insatisfecha de alumnos, docentes, y profesionales (de nivel terciario o universitario) respecto a la necesidad de mejorar la forma de comunicación de los servicios universitarios en la región, particularmente a partir del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

La tasa de acceso a la educación superior en nuestro país indica que aumentan de forma progresiva los niveles de egreso de la educación media.

El acceso a la información de las actividades académicas que se realizan y las propuestas de nuevos cursos universitarios depende, en cierta medida, de la forma en que planificamos las “estrategias de difusión” y los recursos tecnológicos que usamos a los efectos de lograr el mayor impacto en la sociedad.

Por esto, consideramos que el diálogo y el intercambio de experiencias con otros centros universitarios de la región (litoral argentino, sur de brasil,) que ya han incurrido en el uso de tecnologías de información y comunicación, es fundamental.

La actividad de extensión UDELAR- ANEP, motivó el intercambio y el diálogo entre diferentes colectivos académicos (profesionales, universitarios, estudiantes) de la Regional Norte-Sede Salto, profesionales de diferentes Facultades de la UdelaR, Centro Universitario Paysandú, Centros Regionales de Profesores e Institutos de Formación Docente, instituciones de enseñanza media pública y privada, estudiantes universitarios de todos los niveles y opciones, investigadores, estudiantes de profesorado y magisterio, maestros y directores de centros educativos de la región.

Se establecieron contactos permanentes entre docentes del nivel terciario y universitario. A partir de las jornadas se pensaron las bases para la creación de nuevos espacios de intercambio. Por ejemplo, como consecuencia de las experiencias compartidas en el encuentro un grupo de investigadores en educación de Argentina y Uruguay, siguieron participando en redes de intercambio y organizando actividades en común orientadas al desarrollo de programas de investigación con carácter regional, involucrando al CERP del litoral de la ANEP, institutos de formación de profesores de Concordia, Entre Ríos y centros de investigación de la Universidad de Santa Fe, Argentina.

Las ponencias y conferencias de los participantes, fueron divulgadas en una publicación financiada por la CSEAM y la CSE, como un aporte a la discusión y reflexión

sobre el desarrollo de políticas de investigación, innovación y formación docente. En síntesis, pensamos que se cumplió en todos los términos con los objetivos generales y específicos así como también con la estrategia de difusión planteada. Las Ieras Jornadas de Investigación e Innovación Educativa, abrieron nuevos caminos para la articulación permanente entre la UdelaR y la ANEP, en un momento donde la educación pública nacional está discutiendo nuevas formas de integración en un sistema integrado.

Conclusiones

En síntesis, hemos planteado la necesidad de continuar avanzado en la definición del un marco conceptual nuevo para la extensión universitaria.

En el pasado, la historia nos indica que fueron múltiples los esfuerzos y las tareas de extensión realizadas por una universidad comprometida con el desarrollo de la sociedad. Extender la extensión, en el presente, nos plantea el desafío de repensar las funciones universitarias en un marco de articulación e interdisciplinariedad real, que trascienda las formulaciones teóricas y el deber ser. En este sentido, debemos pensar la extensión como proyecto y como herramienta.

Como proyecto nos plantea el desafío de superar la sumatoria de esfuerzos aislados, definiendo políticas de extensión con una fuerte definición programática. Como herramienta para el desarrollo, la extensión debe estar articulada con la pedagogía y el aprendizaje, como instrumento que permita trascender los límites del aula y del laboratorio.

Pensar la extensión a partir de proyectos concursables, es una nueva modalidad que permite una saludable renovación del vínculo Universidad / sociedad, especialmente a partir de la convocatoria a los egresados universitarios. Estas convocatorias deberían insistir en el carácter interdisciplinario de los proyectos. Una forma de pensar una articulación real entre las sectoriales involucradas (CSE, CSIC, CSEAM) es a partir del lanzamiento de nuevos llamados conjuntos, como el programa FLOR DE CEIBO. De la misma manera, debemos decir como síntesis final que todavía nos queda un gran desafío que el país tiene pendiente: la constitución de un verdadero sistema nacional de educación terciaria pública donde la UdelaR y la ANEP deben cumplir un rol estratégico, superando la compartimentación de las instituciones.

Dos estrategias parecen ser las apropiadas. Continuar fomentando la creación de proyectos y programas comunes entre ambas instituciones (investigación, extensión, docencia). Y comenzar a pensar en nuevas roles profesionales que cumplan la función de articulación de los niveles terciario y universitario a partir del desarrollo profesional simultáneo en los dos organismos.

Es necesario construir, en consecuencia, un nuevo perfil de docente de la educación superior que integre cabalmente, las funciones de extensión, docencia e investigación, desde una perspectiva compleja e interdisciplinaria.

La formación de cargos conjuntos entre ANEP-Universidad de la República, puede significar el comienzo de una nueva etapa para la educación pública de nuestro país.

Bibliografía

- AROCENA, R. (2006). Contribución a la construcción colectiva de una Agenda prioritaria de la Universidad de la República para el período 2007-2008. Primera versión - Diciembre 2006 (mimeo)
- AROCENA,(2007) Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública Algunos puntos que se sugiere tener en cuenta al adoptar resoluciones sobre los puntos 1 y 2 del Orden del Día de la reunión extraordinaria del Consejo Directivo Central del 31/3/07
- PEIXOTO,P. (2008) “Cuando lo invisible se hace visible” Charla con Pablo Peixoto, en Revista En DIALOGO, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. Setiembre- Octubre 2008 / número 2 / año 1. Udelar.
- RODRIGUEZ ZIDAN, E (2008) “El Falso Conflicto entre los que piensan y los que hacen: el perfil del docente universitario en un contexto de investigación e innovación educativa” en Aportes para la Reflexión y el Desarrollo de Políticas de Investigación, Innovación y Formación Docente, de Rodriguez Zidan, Ferragut Astol (comp.) Universidad de la República, CSEAM – CSE. pp: 13-18. Salto. Uruguay.
- RODRIGUEZ ZIDAN, E; FERRAGUT ASTOL, F. (2008) “Aportes para la Reflexión y el Desarrollo de Políticas de Investigación, Innovación y Formación Docente (2008)”. (comp.) Una experiencia de Articulación entre la Udelar y la Anep. I eras. Jornadas de Investigación e Innovación Educativa del Litoral. Comisión Sectorial de Enseñanza – Comisión Sectorial de Actividades en el Medio, Udelar – RN. Tipografía Norte (105p). Salto
- UDELAR - SCEAM (1997) “Aportes para la reflexión sobre extensión universitaria” en La Universidad e la República en Tiempos de Cambios. Críticas y Propuestas para la transformación de la Educación Superior”.Udelar, Montevideo. 1997.pp 46-48
- UDELAR . PLEDUR (2002). Plan Estratégico de la Universidad de la República. Documento de Trabajo del Rectorado N ° 20. Cap 3. “Promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la solución de los problemas que hacen a la mejora de la calidad de vida de la población”, pp.20-21
- UDELAR (2005) Plan Estratégico de la Universidad de la República 2005-2009” especialmente el capítulo “Fortalecimiento de la descentralización integral de la Universidad de la República en todo el territorio nacional”, en www.universidad.edu.uy
- UDELAR (2008) “ Bases para acuerdo con la Universidad de la República sobre educación terciaria presentadas por el CODICEN de la ANEP ” Res. del CDC del 30/9/08.
- UDELAR. (2007). Documento de Rectorado. CDC del 27/02/07. “Hacia un plan de trabajo 2007”
- UDELAR. CSEAM. “Breve Historia de la Extensión Universitaria” consultado el 21/10/08, en http://www.universidad.edu.uy/extension/_breve_historia.htm
- UDELAR (2008). “Notas para la actualización de la Ley orgánica de la Universidad de la República” Marzo.
- ZABALA, A. (1998). La práctica Educativa. Cómo enseñar. Ed. Grao. Barcelona.

Repensar la disciplina desde el diálogo con el otro. Resultados y reflexiones del proyecto “Diálogo y praxis en torno a los testimonios de la diversidad”

Diego Hernández, Diego Aguirrezábal, Santiago Alzugaray, Jimena Blasco, Leonel Cabrera, Ana Victoria Cuesta, Juan Martín Dabezies, Juan José Dimuro, Nicolás Gazzán, Gastón Lamas, Afonso Machado y Yulamay Montañez ⁴⁴ Instituto de Antropología, UdeLaR

Introducción

El trabajo presenta los principales resultados obtenidos de la ejecución y evaluación del proyecto “Diálogo y praxis en torno a los testimonios de la diversidad”, incorporando además elementos de experiencias previas. El proyecto se desarrolla en dos localidades ubicadas en zonas con abundantes sitios arqueológicos (Cebollatí y Lascano), hallándose allí en particular numerosas construcciones monticulares de origen indígena, denominadas “cerritos de indios”. Durante la ejecución del proyecto, estudiantes y docentes universitarios trabajan con diversos actores sociales vinculados a centros educativos, aficionados a la arqueología, productores rurales y población en general, a través de talleres, charlas, el impulso a clubes de ciencias, actividades de investigación-acción participativa, campañas de concientización patrimonial, y la realización de un monitoreo participativo sobre el deterioro de los cerritos de indio. En primer lugar, se presentan brevemente algunos aspectos generales relativos a las características del proyecto, la zona geográfica, las poblaciones con las que se trabaja y los elementos patrimoniales allí identificados. Posteriormente, se explica el marco teórico y conceptual desde el que se plantea la actividad. Luego, en lo que es el cuerpo central de la ponencia, se describen las actividades desarrolladas, distinguiendo tres conjuntos: actividades de campo, actividades de investigación con estudiantes de centros educativos, y actividades de intercambio y concientización con la población de cada localidad. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos y las principales conclusiones alcanzadas.

Además de la descripción general de las actividades desarrolladas, en este último punto se profundiza en una de las particularidades metodológicas del proyecto, sobre las que se organiza la articulación de funciones. Esto es, el énfasis en vehículos metodológicos específicos para reflexionar conjuntamente entre los universitarios integrantes del equipo acerca del modo cómo se ve transformada su perspectiva disciplinar, a partir de la interacción entre teoría y práctica, así como del diálogo con la sociedad respecto a temas centrales para sus respectivas carreras. Los datos relativos a este punto se toman

⁴⁴ El artículo fue redactado en su formato final por Diego Hernández. La personas incluidas como autores contribuyeron de diversos modos a la elaboración del informe final del proyecto, sobre el cual se basa el artículo. Además, también trabajaron en el proyecto Jorge Baeza, Andrés Gascue, Julio Estuardo Olivera y Eugenia Villamarzo. A todos ellos nuestro agradecimiento.

de la sistematización de talleres realizados, y diferentes etapas y episodios del proceso.

I. El proyecto

El proyecto “Diálogo y praxis en torno a los testimonios de la diversidad”⁴⁵, ejecutado entre los años 2005 y 2006, se propuso continuar las actividades de extensión desarrolladas por el proyecto “Reconstruyendo la prehistoria junto con los actores locales”⁴⁶ durante los años 2003 y 2004 en las localidades de Lascano y Cebollatí (Departamento de Rocha).

Este proyecto anterior planteaba realizar actividades de devolución en cinco localidades próximas a zonas en las que se habían efectuado importantes investigaciones arqueológicas en los últimos decenios. La evaluación del mismo arrojó como conclusión que el mayor éxito se logró en las comunidades de Lascano y Cebollatí, lo que se atribuye a que en éstas los elementos de patrimonio arqueológico resultan más visibles y permiten una mayor interacción con las prácticas sociales de la población en general. Estas comunidades habitan una zona de tierras bajas, con abundancia de bañados y humedales, en las que se encuentran numerosos conjuntos de construcciones monticulares denominadas “cerritos de indio”. Éstos corresponden a una cultura prehistórica que se desarrolla en las zonas Este y Noreste de Uruguay y Sur de Brasil, al menos desde el año 5000 antes del presente, hasta algunos años luego de la llegada a la región de los primeros europeos.

Estos proyectos se enmarcan en una línea de trabajo más amplia en extensión universitaria, que se ha venido desarrollando desde 2001, centrada en el desarrollo de actividades de extensión desde la antropología, procurando concebir la disciplina como una “ciencia social crítica” de la cual emerja un claro rol emancipador, según la concepción de Habermas (1990). A su vez, también es posible mencionar la continuación de una línea de trabajo desarrollada por arqueólogos de generaciones anteriores, comprometidos con la sociedad que habita los lugares en los que se trabaja; entre ellos el responsable formal del proyecto, el profesor Leonel Cabrera, quien trabaja en la zona desde la década de 1980.

El objetivo general del último proyecto, “Diálogo y praxis en torno a los testimonios de la diversidad”, es entonces aportar al diálogo entre conocimientos tradicionales y académicos respecto a la diversidad cultural, así como respecto al cuidado y la gestión participativos del patrimonio arqueológico como testimonio de dicha diversidad. Asimismo, se propone que este diálogo contribuya a la consideración de la pluralidad de culturas, y la incorporación del pasado prehistórico de la zona a la construcción de la identidad local en la actualidad. Si bien hoy no se halla mayor influencia cultural o genética directa de descendientes de los constructores de cerritos de indio, se procura posibilitar esta incorporación a través de la comprensión de los rasgos culturales que se mantienen como consecuencia de la habitación de un mismo ambiente y la herencia de las estructuras monticulares.

En este contexto se plantea profundizar los logros del proyecto “Reconstruyendo la

⁴⁵ Proyecto de extensión, financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República, calificado como “Excelente” en su evaluación.

⁴⁶ Proyecto de difusión de investigaciones científicas, financiado conjuntamente por la CSEAM y la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

prehistoria junto con los actores locales”, en relación a la incorporación del pasado prehistórico regional a la construcción de la identidad local, así como de discusión crítica y reflexión desestructuradora sobre nuestra cultura en base al conocimiento de la diversidad cultural. Esta segunda etapa profundiza la propuesta dialógica de talleres y charlas con escolares, liceales y aficionados locales a la arqueología. Asimismo, se pasa del trabajo en el plano discursivo al trabajo práctico, planteando investigaciones respecto al deterioro del patrimonio arqueológico en la región este del país, concretamente los cerritos de indios, en las zonas circundantes a las dos localidades mencionadas, a través de metodologías de investigación-acción. De forma paralela se promueven y apoyan investigaciones sobre el patrimonio local por parte de escolares y liceales de estas comunidades, quienes escogen diversas temáticas: el pasado histórico del lugar, el estado de deterioro del sistema de bañados, la biodiversidad de especies faunísticas de la zona, y los propios cerritos de indio.

Esta ampliación de las temáticas a considerar, más allá del interés original en los cerritos de indio, se sustenta en la idea siguiente: para que la educación patrimonial efectivamente logre los objetivos planteados, debe abordar el patrimonio en su conjunto, procurando que la población local sitúe el patrimonio arqueológico en relación al entorno de la zona, y así se lo identifique como propio. Así, se plantea ampliar el área de conocimiento en relación a la cual se trabaja, integrando los cerritos a otros elementos característicos locales, con énfasis en el paisaje, en el que se integran patrimonio cultural (incluido el arqueológico) y patrimonio natural (palmares y bañados). De este modo se hace necesario incorporar el trabajo interdisciplinario con diferentes especialistas en ciencias naturales, entre los que se incluyen geólogos, entomólogos, limnólogos, paleontólogos, agrónomos y biólogos.

En términos generales, se lograron resultados positivos y tangibles en dos niveles. Por un lado, respecto al diálogo entre saberes tradicionales y científicos sobre la cultura precolombina de los “constructores de cerritos”, articulándolos, conformando un discurso coherente, y con el que se procuró que se identificara la población local. Por otro, respecto al deterioro de los cerritos, se logró generar una amplia base de datos, que puede servir en un futuro para la evaluación del deterioro de las construcciones, evaluación que se pretende sea autogestionada por las comunidades implicadas (esto incluyó prospecciones, mediciones y descripciones de las construcciones conjuntamente con gente del lugar, con un seguimiento sistemático de varios meses).

A la vez, hacia el final del proyecto, se efectuaron actividades concretas de concientización patrimonial, a través de campañas de divulgación de los resultados de las investigaciones, en las que los principales actores fueron los habitantes locales. En ellas se divulgó todo el conocimiento generado, al tiempo que se hicieron públicas las nociones dialógicamente construidas en torno al patrimonio y la diversidad, buscando la concientización respecto a la importancia y el valor del patrimonio, entendido, más allá de su valor en sí, como testimonio de la diversidad cultural.

Un rasgo a remarcar del desarrollo de estas actividades es que el equipo universitario tuvo un importante componente de estudiantes y jóvenes egresados, lo que aportó originalidad a los planteos, así como dinamismo a las discusiones y actividades. Por otra parte, la formación de todos los participantes de la empresa se vio altamente favorecida, al tener la oportunidad de someter los conocimientos adquiridos en el paso por las aulas universitarias al diálogo con integrantes de pequeñas comunidades sumamente relacionadas con el pasado prehistórico.

II. Marco teórico y metodológico

Desde el comienzo del trabajo del equipo en el área de extensión universitaria surgió la impresión que la disciplina antropológica podía efectuar aportes sustanciales a la modalidad en que se practica la función de extensión universitaria. Estos pasaban fundamentalmente respecto al rol del diálogo de saberes en la concepción de aquella como una actividad de aprendizaje bidireccional entre la Universidad y la comunidad o, mejor aún, dialógico.

Esta línea de trabajo conformó un conjunto de experiencias importantes, además del presente proyecto. Asimismo, la permanente reflexión en torno a estas experiencias, y acerca de la indagación de dispositivos metodológicos de relacionamiento con la comunidad y de construcción de conocimiento científico en el marco de esta relación, han permitido que se desarrolle un modelo de trabajo en la extensión integrado por una serie de pautas y mecanismos concretos de intervención en la sociedad, que a su vez la convierten en una opción epistemológica de construcción de conocimiento desde la praxis (Tani et al, 2004).

En base a la idea de ciencia social crítica de Habermas, en la que las ciencias sociales se postulan como comprometidas con su valor emancipador y de transformación del mundo social, se plantea que el aporte de la disciplina antropológica a la comunidad consista en ofrecer el conocimiento sobre la diversidad cultural como insumo para pensar modelos culturales alternativos al hegemónico y como alternativa de emancipación frente a la violencia del pensamiento único. A su vez, incorporando este planteo a la formación del estudiante, la antropología debería tener la capacidad de ser autocrítica de su práctica universitaria a partir de “la deconstrucción pedagógica del pensamiento único que se reproduce en las ciencias sociales y separa radicalmente la teoría de la praxis confirmando la fragmentación del objeto de estudio: la cultura, el sujeto, la historia y la naturaleza, según el planteo de Ruben Tani (op. cit.).

Como se mencionó, en esta iniciativa se privilegia además la intención dialógica en la práctica de extensión, en la medida que debe haber una intención de lograr una interacción enmarcada en una dialéctica abierta que procure una síntesis sujeta a las contingencias de la práctica por sobre objetivos inmediatos (Rebellato, 1999). Debe reconocerse que esta opción puede pecar de utópica, considerando la asimetría de las relaciones de poder que se da entre el actor universitario y el actor social (arqueólogo aficionado, escolares, liceales, vecinos), así como sus diferencias de códigos. Empero, se considera valioso el propio esfuerzo, en la medida que abre las puertas a reflexiones de las prácticas universitarias y sociales a partir del diálogo propuesto (razón de ser de la praxis extensionista). Asimismo, el reconocimiento de esta dificultad ha llevado al proyecto a proponer el diseño de un dispositivo dialógico específico para llevar adelante las actividades.

Esta concepción dialógica también hace que la formulación del conocimiento no sea concebida como un movimiento anterior a su aplicación, sino que ese conocimiento, en tanto relato, esté sujeto a su puesta en juego en la interacción social. En otros términos, construcción y aplicación del conocimiento están integrados en el mismo movimiento, siendo el aprendizaje mutuo y articulado el que genera la construcción del conocimiento, a partir de la interacción dialógica y la resignificación de las ideas previas de las dos partes, por lo que sería más acertado hablar de construcción popular del saber, y no apropiación del conocimiento.

Se plantea asimismo la sistematización de estas pautas y mecanismos como un objetivo aparte de la actividad de extensión. En base a los resultados de esta actividad, se está conformando un método de intervención denominado “Diálogo y praxis”, el que hace énfasis en el posicionamiento del extensionista al encarar la actividad, con una atención flotante que le permita captar expectativas, intereses, ideas y conocimientos concretos de los actores sociales con los que se interactúa, sujetando tanto sus iniciativas como eventualmente sus concepciones disciplinares, a la interacción dialógica con estos elementos. El interactuar con conocimientos populares conlleva a la formación crítica del universitario, más aún si se tiene en cuenta la articulación de la propuesta con cursos curriculares. Esto se vincula con que la extensión debe ser vista como una alternativa epistemológica válida en la producción de conocimiento, y no sólo un aporte de la Universidad a la sociedad.

En lo que hace estrictamente a la relación con el patrimonio cultural, se parte de la idea que debe dejarse a la comunidad la tarea de dar sentido, criticar e interpretar los elementos que desde la academia son identificados como patrimonio, siguiendo la noción de ‘montaje’ de Walter Benjamin (1988) y la reelaboración que de ella hacen autores posmodernos (Lyotard, 1994; Taussig, 1995). De este modo las actividades con la comunidad son centradas en el diálogo respecto a cómo cada participante del proyecto resignifica el conocimiento de la prehistoria local, a partir de que se la conoce, su vínculo al paisaje cotidiano (los cerritos como testimonios de ella), y la generación (o más bien la posibilidad) de una dispersión de efectos de sentidos de dicho conocimiento en la subjetividad colectiva, pero también en cada individuo. En otros términos, no se trataría de concientizar sobre el valor del patrimonio cultural por sí, sino en la posibilidad de su transformación de ‘cosas en sí’ en cosas ‘para nosotros’, desde una reinterpretación de la propuesta de la versión que Fals Borda hace del marxismo (1990).

III. Tres ejes del trabajo en las comunidades

Como se señaló en la introducción, sin desmedro del trabajo de elaboración y discusión efectuado en el propio Instituto de Antropología de la Universidad de la República durante varios años de acumulación, la parte más importante del proyecto fue la que se desarrolló en las comunidades de Cebollatí y Lascano durante los dos años de trabajo. Durante el periodo de trabajo el equipo del proyecto efectuó cerca de una salida por mes a las comunidades, en cada una de las cuales el equipo permanecía trabajando una semana, durante la cual se alternaban actividades en el campo con actividades en la propia comunidad, en particular junto con los centros educativos y los aficionados locales a la arqueología. Los tres ejes fueron, justamente, el trabajo en el campo, en los centros educativos y en conjunto con aficionados locales.

III.A - El trabajo en el campo

Hacia 1980 comienzan las investigaciones sistemáticas de los “Cerritos de Indios” en el este y noreste de Uruguay, por parte de Universidad de la República. A partir de ese

momento se comienza a constatar que estas estructuras prehistóricas están sufriendo un fuerte deterioro. Los procesos erosivos se han ido intensificado en los últimos años, debido principalmente al crecimiento de determinadas actividades de producción agropecuaria (arroceras, ganadería). Estas actividades resultan nocivas para la conservación de estas estructuras debido a que en la gran mayoría de los casos no se toman medidas de cuidado. Esta situación obliga a los arqueólogos a la pronta identificación de la mayor cantidad posible de cerritos; así como a la sistematización de la información obtenida, a través de la técnica de GIS (Sistema de Información Geográfica).

Asimismo, para poder estudiar las características morfológicas de los cerritos y analizar cómo a través de ellas se manifiesta su deterioro, también es importante efectuar mediciones de sus principales dimensiones exteriores, a saber: planimetría, altimetría y topografía. Por lo tanto, y a partir de algunas demandas locales, el proyecto se ha abocado a la identificación y medición de los montículos. De esta manera se registran cerritos desconocidos en algunos casos, así como se efectúa un monitoreo sistemático sobre su deterioro a través del tiempo. Estas actividades tienen de por sí una gran pertinencia social, derivada del rol fundamental que estos elementos tienen en el conjunto del patrimonio arqueológico uruguayo.

Sin embargo, estas actividades de un modo u otro ya venían siendo realizadas por distintos equipos de arqueólogos. El principal aporte del proyecto es el de incorporar a los propios pobladores de la zona en este tipo de estudios, para lo cual la participación de antropólogos en el equipo de trabajo ha resultado fundamental. De este modo no sólo se cumple con la devolución de los resultados de la investigación a las comunidades, sino que también se logra generar conciencia en éstas respecto a la importancia de la conservación de las estructuras tumulares, el modo en que se están deteriorando y los principales agentes nocivos que intervienen en el proceso. Así, se parte de la certeza, de que la mejor manera de proteger el patrimonio cultural es involucrando a las comunidades, tanto en su monitoreo como en su protección y difusión. No se trata de una imposición por parte del equipo del proyecto sino que se apunta al diálogo de saberes en la construcción de conocimiento. De esta forma los actores locales se convierten en los protagonistas del proceso de investigación participando activamente en todas las actividades realizadas. Por lo tanto, la mejor manera de llevar a cabo estas actividades entre universitarios y las comunidades, es mediante la incorporación de elementos de la "Investigación Acción Participativa" (de ahora en adelante IAP). La particularidad de su aplicación en el proyecto es que se propone desarrollar una investigación sobre un tema que resulta inquietante para algunos actores sociales aunque no necesariamente lo representa para otros. En este sentido, el proyecto busca contribuir a la conformación de sus subjetividades en el sentido de concientización planteado por Freire (1974), el cual sería un proceso de acción cultural a través del cual las personas involucradas en el proceso reconocen su realidad sociocultural, avanzando más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos; en este caso representadas claramente por el sistema educativo, donde la prehistoria es prácticamente ignorada, generando una falsa sensación de que nuestra "historia" comienza con la llegada de los conquistadores europeos.

Para llevar a las actividades mencionadas anteriormente, se invita a liceales y otros habitantes de las comunidades interesados en la arqueología a participar de las prospecciones y mediciones topográficas que el equipo del proyecto realiza. Se busca una participación activa por parte de las comunidades, para lo cual se intenta que el

involucramiento con la actividad sea lo más estrecho posible en todas las etapas de la investigación, y que así sea percibido por ellos.

En concreto, se realizaron dos tipos de actividades, según fueran trabajos con estudiantes de primaria o con estudiantes de secundaria.

III.A.i - Dinámica de trabajo en las salidas con estudiantes de secundaria

Previo a cada salida se realiza un pequeño taller de introducción sobre el manejo de los artefactos que se utilizarán en el campo. Estos talleres consisten en actividades teóricas y prácticas. En las teóricas se trabaja respecto a la pertinencia de estas actividades en la arqueología así como los principios teóricos de las técnicas que se aplicarán en el campo. Por otro lado, en un sentido práctico, se tratan nociones básicas sobre el manejo de los instrumentos que se utilizarían en el campo, así como una pequeña práctica simulando su utilización.

En las salidas de campo se trabaja con las cartas geográficas correspondientes, para poder ubicar a los chicos en el trabajo de prospección, en relación a los diversos elementos del paisaje. A su vez se los introduce al manejo del GPS y a los principios básicos de su funcionamiento.

Las actividades en campo son realizadas básicamente por los estudiantes, participando no sólo en la instancia específica de medición, sino activamente en la toma de decisiones sobre aspectos a relevar en conjunto con los docentes del proyecto. Estos últimos simplemente orientan y controlan la actividad.

En general, la actividad de campo se desarrolla a través de tres actividades acciones simultáneas: topografía (altimetría y planimetría) con nivel óptico y cinta métrica, altimetría con nivel de agua y registro gráfico de los montículos (croquis y fotografía) destacando principales agentes de alteración.

La actividad se lleva a cabo trabajando en tres subgrupos respectivamente, coordinados por docentes del equipo, en los cuales hay rotación de tal forma que todos los estudiantes dominen todos los aspectos del método.

Trabajos con nivel óptico y cinta métrica

Los trabajos de este tipo consisten en la realización de una planimetría y de una altimetría. Dichas medidas se toman desde la parte superior del cerrito, donde se ubica el nivel óptico, tomando medidas en las transectas correspondientes a los puntos cardinales. En este sentido se registraba la altura y los grados (respecto a un cero arbitrario definido por el norte). Las lecturas fueron anotadas en fichas. Generalmente, se toman entre ocho y doce medidas por eje, tomando en todos los casos la base del cerrito como último punto del mismo, aunque también se toma una lectura de la planicie para poder representar el cerrito dentro de su contexto. A su vez, cuando la situación lo amerita, se toman medidas “extra” que permitan un mejor registro de la forma real del cerrito.

Si bien la planimetría se toma con el nivel óptico, también se efectúa su medición con cinta métrica. De esta forma se controla el margen de error que poseen este tipo de medidas con el nivel óptico.

Trabajos con nivel de agua

A su vez, se realizan mediciones de altimetría con nivel de agua, el cual se basa en la teoría de los vasos comunicantes: si un mismo cuerpo de agua está en contacto, siempre mantendrá un plano.

La actividad comienza desde el punto mas alto del cerrito, a partir del cual se desciende y se mide con una cinta métrica la diferencia de nivel. La altura del cerrito rara vez se toma de una medida sola (salvo en cerritos muy chicos) debido a que el nivel de agua mide unos 5 metros. Entonces, el procedimiento consiste en tomar la altura total del cerrito a partir de diferentes tramos susceptibles de ser tomados con el nivel de agua. De esta forma, al llegar a la base del cerrito se tiene diferencias de nivel entre los distintos puntos tomados; sumando estas diferencias se obtiene la altura real del cerrito, que cuando el procedimiento es realizado meticulosamente, la medida final difiere un pocos centímetros de la que se obtiene con un instrumento de mayor exactitud como el nivel óptico.

Registro gráfico

El registro gráfico del cerrito se realiza dividiéndolo arbitrariamente de acuerdo a los ejes cardinales, generándose así cuatro sectores (SW, SE, NW, NE). En cada sector se indican las alteraciones y se señalan los posibles agentes responsables de dicha alteración. También se describe la vegetación sobre la superficie del cerrito, sobre todo en relación con la planicie. Este registro es importante ya que en general se dan diferencias significativas entre la vegetación existente sobre el cerrito y aquella que se encuentra en la planicie.

El croquis es respaldado por un registro fotográfico digital, el cual es acompañado por una planilla en la cual se indicaba el número de foto, se describía la fotografía y se indicaba el lugar desde donde se fotografiaba.

III.A.ii - Dinámica de trabajo en las salidas con estudiantes de primaria

Las actividades de IAP con las escuelas son diferentes a las realizadas con los alumnos de liceo y UTU, ya que los objetivos perseguidos no son arqueológicos sino que apuntan más a lo patrimonial. Se busca la sensibilización de los niños al enfrentarse a la monumentalidad de esas estructuras arqueológicas. Con las escuelas las actividades en campo se basan principalmente en recorridas por conjuntos de cerritos. En este sentido se recorren los cerritos y se realizan ejercicios de análisis del paisaje cultural. De esta forma se pretende que los escolares comprendan las relaciones entre los diferentes cerritos de indios, así como entre estos y el ecosistema circundante, mas específicamente con los bañados y palmares. A su vez, se intenta que los escolares reconozcan y reflexionen acerca de elementos autóctonos y elementos introducidos del paisaje, y las posibles vinculaciones entre los primeros y la sociedad constructora de cerritos. Del mismo modo, se busca la reflexión de los escolares acerca de los impactos negativos, que algunos de los elementos introducidos (ganado, montes de eucaliptos, plantaciones de arroz, etc.) producen en los cerritos de indios, debido principalmente a la falta de controles específicos. Por otro lado, también se realiza una “medición” de los cerritos mediante pasos. De esta forma se mide el perímetro del cerrito así como sus respectivos radios y

diámetros. Luego, en el aula, se le pide a los niños que midan sus pasos y mediante una simple regla de tres obtienen una medida relativa del cerrito. De esta manera, se les brinda a los niños una herramienta, para que ellos, en caso que se lo propongan, sientan que están colaborando con la protección de los Cerritos de Indios.

III.A.iii - Reflexiones acerca de la IAP en el campo

La IAP en este caso dio muy buenos resultados ya que los estudiantes al participar activamente de todo el proceso de investigación sintieron como propia la problemática de la que se partía, reflexionando acerca del deterioro de los cerritos de indios así como en torno a posibles soluciones. De esta manera, estudiantes que prácticamente nunca habían tenido contacto con la prehistoria de sus localidades lograron entender la importancia de los restos arqueológicos como parte significativa de su identidad. Este interés en cuanto a la generación y difusión de conocimiento a nivel local se vio reflejado, como se verá más adelante, en la creación de varios “clubes de ciencia” referentes a estos temas.

Con estas actividades no sólo se ha logrado que tengan una primera aproximación científica a los cerritos, colaborando así a que se sientan comprometidos con su estudio y su conservación, sino que además han aprendido una serie de técnicas concretas que pueden serles de utilidad en otro tipo de actividades. Al mismo tiempo se da un primer acercamiento de los niños y adolescentes a los métodos y técnicas de investigación científica, participando activamente de todas las etapas de la misma. Por otro lado, además de trabajar con técnicas e instrumentos propios de la arqueología, se trabaja con instrumentos simples de utilizar, (nivel de agua, cinta métrica) que son de fácil acceso y que no representan grandes gastos ni grandes conocimientos teóricos ante una posible iniciativa local autogestionada de monitoreo y relevamiento de cerritos de indios. En este sentido, el entorno parece altamente favorable, ya sea por el interés mostrado por los estudiantes con los que se trabajó, así como por el muy buen manejo por parte de ellos de todas las técnicas e instrumentos utilizados.

III.B - El trabajo en el aula

Durante las estadías en las comunidades, la mayor parte del trabajo en la propia localidad (es decir, sin contar las salidas al campo antes descriptas) se centraba en las actividades en el aula con grupos de escolares de los últimos años de educación primaria y con liceales de educación secundaria y técnica (UTU). Si bien también se trabajó con arqueólogos aficionados y otros vecinos interesados en la temática, las actividades sistemáticas con éstos se acotaron a la preparación de la celebración del “Día del Patrimonio” y su participación en las salidas de campo.

En Cebollatí hay una escuela con dos turnos, donde se trabajo con los grupos de 4º, 5º y 6º grado (niños de entre 9 y 12 años de edad); y un liceo, donde se trabajo con grupos de 1º, 2º y 3º grado (adolescentes de entre 13 y 15 años de edad). En Lascano hay tres escuelas, de las que se eligieron dos para trabajar. En éstas también se trabajó con niños de 4º, 5º y 6º grado. A su vez, se trabajó con el liceo y la UTU del lugar, donde se formaron grupos de jóvenes de 1º a 5º grado, de entre 13 y 18 años de edad. Con todos estos grupos se realizaron talleres, charlas y clubes de ciencias

III.B.i - Talleres

Los talleres se organizaron sobre módulos temáticos. Cada módulo se lleva a término en una sola salida, demandando entre dos y cuatro jornadas diarias de alrededor de dos horas. Si bien los contenidos son los mismos, las metodologías se adaptan para cada grupo según las edades. Además, cada módulo que se organiza y desarrolla constituye un producto concreto ya establecido que puede aplicarse a otras instancias (por ejemplo, está previsto el desarrollo de algunos módulos en centros educativos de La Coronilla y el departamento de Soriano, donde otros arqueólogos están desarrollando investigaciones). Uno de los aportes fundamentales del proyecto a nivel de productos concretos de la actividad es el material didáctico específico producido para cada módulo, aspecto en relación al cual estudiantes de la FHCE que cursan la opción docencia han encontrado un ámbito para desarrollar sus planteos, aplicar sus conocimientos y experimentar sus ideas. Esto ha sido especialmente valorado por el equipo del proyecto como por los educadores con los que se trabaja en cada institución.

Uno de los objetivos principales de los talleres fue generar un espacio para el intercambio y para sugerir una serie de cuestiones que resultan de interés para el proyecto, en base a la reflexión generada a partir del conocimiento de los grupos indígenas que habitaban el lugar.

Por una parte, niños y jóvenes plantean sus ideas sobre determinados temas, como la estratificación social, el cuidado del medio ambiente o el consumismo. Luego se plantean alternativas para pensarlos y re-enfocarlos desde una perspectiva crítica, desestructuradora y reflexiva, en base a la contrastación con la forma que estos problemas asumen en la cultura indígena que en otra época habitó el lugar. De este modo se intenta trabajar sobre la construcción de subjetividad de los jóvenes, ofreciéndose herramientas de contrastación y reflexión respecto a la sociedad actual.

Asimismo, a partir de la presentación de las características culturales de estas poblaciones indígenas, se plantean elementos de continuidad entre sus formas de vida y la identidad local actual, a través de la constatación de determinados rasgos culturales que se mantienen. En este marco, entra la adaptación a un medio ambiente particular, y el aprovechamiento de los recursos que éste ofrece, como ser los palmares de butiá y los vegetales característicos de los bañados.

Los principales temas abordados en los talleres han sido los siguientes:

La prehistoria en el territorio uruguayo

Es un taller de tres días en el que se da una visión panorámica de la prehistoria del país. Los principales temas que se intenta enfatizar, son la comprensión de un medio ambiente, un territorio y una cultura totalmente diferentes a los actuales al momento de la llegada de los primeros seres humanos al actual territorio uruguayo; el modo en que diferentes culturas se relacionan con los distintos paisajes que surgen aparte (bosques ribereños, praderas, bañados y humedales); aspectos del vínculo entre europeos e indígenas, que finalizó con el exterminio de éstos; las diferencias culturales como distintos modos de adaptarse un grupo humano a un medio, no valorables en términos de mejor o peor independientemente de su contexto.

Metodología de trabajo en el campo

Se trata de un taller de dos días, cuyo objetivo principal es transmitir nociones de cartografía, topografía y prospección. Se enseña a utilizar instrumentos técnicos como un nivel óptico, una brújula y un GPS. Además se trabaja con fotos aéreas y cartografías de cada pueblo, procurando que se hagan esfuerzos por interpretar el entorno de cada localidad a través de elementos que permitan cierta objetivación del medio, articulando ésta con elementos de la subjetividad de cada persona o grupo, a través de la identificación de elementos vivenciados como importantes en el marco de la carta.

La cultura de los constructores de cerritos

Se efectuó un taller de tres días, en el que se profundizan diferentes elementos de la cultura de constructores de cerritos de indio, remarcando su relación con aspectos autóctonos del lugar que se mantienen hasta la actualidad. Así es que, en primer lugar, se asocian los rasgos de esta cultura a su adaptación a paisajes como el bañado, los palmares o la costa oceánica, los que se mantienen en la actualidad (aunque muy deteriorados en algunos casos). En segundo término, se intenta asociar elementos concretos de la cultura de los constructores de cerritos a aspectos de la cultura local actual: utilización de los vegetales del bañado para realizar diferentes tipos de artesanías o viviendas, ritmos de vida adaptados a un lugar estacionalmente anegadizo, consumo de butiá, y otras utilidades de la palmera. Finalmente, en tercer lugar, se insta a los escolares y liceales a indagar sobre las versiones tradicionales locales de este fenómeno, para luego sugerir líneas de interpretación a través de las que estas visiones puedan ponerse a dialogar con la visión académica.

Patrimonio y cultura

Como complemento en el aula de las actividades de educación patrimonial desarrolladas en las comunidades (ver apartado siguiente), se realizó un taller de tres días sobre patrimonio y cultura, en el que se procuró enfocar la construcción de un patrimonio local (idea inexistente como tal en ambas localidades). Para ello se partió de la comprensión de qué es el patrimonio (tangible e intangible) a nivel de un país, de una cultura o de una gran ciudad. Luego se analizó la importancia de que esto exista y sea conservado por la gente, para lo cual lo mejor es conocerlo y disfrutarlo, y no sólo legislar su cuidado. Un aspecto fundamental del taller fue la posibilidad de contextualizar el patrimonio arqueológico en el marco de una construcción de un patrimonio local pocas veces analizado, pero que se admite en tanto existen elementos acerca de los que se reconoce la necesidad de su cuidado y conservación (como ser el patrimonio natural o determinadas costumbres). Finalmente el taller pasa a abordar el nivel local, proponiendo a los estudiantes que hagan un mapa de los elementos de patrimonio existentes en cada localidad. Allí surgieron en primer lugar construcciones arquitectónicas, pero luego, profundizando el análisis, se incluyeron en el mapa otro tipo de elementos, como costumbres, festividades, personajes y oficios. Algunos de los grupos de secundaria eligieron estos temas para realizar una investigación en su club de ciencias.

Nociones de método científico e investigación

Para los grupos que trabajan con clubes de ciencia o grupos de investigación se organizó un taller de tres días, centrado en nociones generales del método científico y la relación entre el conocimiento científico y el conocimiento tradicional.

III.B.ii - Clubes de ciencias

Dado que uno de los objetivos del proyecto era incidir en la problematización y generación de subjetividades críticas respecto al rol que ocupan los elementos autóctonos y/o locales (culturales y naturales) en la realidad social en que se vive, se plantea la generación de clubes de ciencias a través de los cuales niños y jóvenes investiguen algún aspecto de la realidad local. En este marco se plantea a maestros, profesores, escolares y liceales la posibilidad de aportar al desarrollo de investigaciones desarrolladas por los propios niños y jóvenes, con el apoyo del proyecto.

Entre otros temas, algunos de los clubes de ciencias desarrollados investigaron las construcciones arquitectónicas de mayor valor simbólico en la localidad; el deterioro del ecosistema de bañado en torno al pueblo, a través de la comparación entre fotos aéreas de 1960 e imágenes satelitales actuales; las fuentes de deterioro de los cerritos de indios; la comparación entre la medición de cerritos con nivel óptico y nivel de agua; los orígenes de la invasión de escarabajos que sucedió el último verano en la zona; la identificación de aves migratorias locales y el eventual descenso en su población; el deterioro en la calidad del agua de los bañados más cercanos al pueblo; y el valor turístico que puedan tener los cerritos de indio.

III.B.iii - Charlas

También se han desarrollado algunas charlas abiertas a toda la comunidad en ambas localidades, las que se llevan a cabo en el Liceo de Cebollatí y en la UTU y el Club social, en Lascano. El objetivo de las mismas es aprovechar la presencia de especialistas en temáticas vinculadas a elementos específicos de la zona para acercar una visión científica de problemas concretos, o para que transmitan sus experiencias de investigación en la zona. Las charlas realizadas han sido una sobre los cerritos de indio, a cargo del arqueólogo Leonel Cabrera, docente responsable del proyecto con amplia experiencia de investigación en Rocha; una sobre los escarabajos, insecto que invadió la zona durante la primer mitad de 2006, realizada por la agrónoma Rosario Alzugaray, investigadora del INIA especialista en entomología; una sobre las aves del bañado, a cargo de Felipe García, biólogo y docente de la Facultad de Ciencias; una sobre la dinámica biológica del ecosistema de bañado, por Federico Quintans, biólogo especialista en limnología, también de la Facultad de Ciencias; y una sobre la paleofauna que es posible encontrar en los barrancos de la zona, a cargo de una estudiante avanzada de paleontología de la Facultad de Ciencias.

III.C - Trabajo de concientización sobre el patrimonio

Uno de los ejes medulares del proyecto fue promover la conservación del patrimonio local, tangible e intangible, natural y cultural, en tanto testimonios de la diversidad. Para ello, no se propone una conservación del patrimonio como valor estético, por ser bienes para contemplar, como valor económico o académico, o como testimonio del pasado y nada más. Se propone la conservación del mismo, y por tanto se fomenta, por ser éste testimonio de formas de vida distintas y alternativas a la promovida y

fundamentada desde el discurso hegemónico, que presenta al capitalismo como pináculo de la evolución humana, idea que a su vez está fundada en las demás actividades del proyecto que se han venido mencionando.

El objetivo es entonces la construcción conjunta de un discurso sobre el pasado, que ponga el énfasis en la diversidad, incorporando conocimientos sobre formas de vida distintas, que interactuaron con el mismo medio de formas muy diferentes a las llevadas a cabo en la actualidad (pues esto resulta claro al considerar la explotación arroceras que predomina en la zona: ésta implica el uso generalizado de agroquímicos, y la modificación intencional del paisaje y de los ecosistemas). A través de este tipo de actividades se llega a la incorporación a la vida cotidiana de los habitantes de la zona de su pasado, reforzando la identidad local. Las campañas de concientización sobre el valor social del patrimonio se basaron, pues, en estas valoraciones.

La tarea principal del proyecto se desarrolló a nivel de las aulas formales. Allí se concentró el mayor esfuerzo del equipo interdisciplinario. Se problematizó, en sucesivas actividades, sobre la diversidad, en el presente y en el pasado. Se realizaron talleres participativos en los que se apuntó a la construcción conjunta de ideas sobre el pasado remoto de la zona, aportando desde el equipo universitario los datos y teorías recabados a lo largo de más de veinte años de investigaciones en la zona, información que fue incorporada, discutida y resignificada por los actores locales. De estos talleres quedó construido en las localidades un discurso sobre el pasado que no existía previo al pasaje del equipo del proyecto. Este discurso es esperable que se reproduzca, reformule, mute y se expanda; que se constituya en parte de la identidad local, a la vez que genere interés por la conservación e investigación del patrimonio.

Se realizaron, a su vez, talleres sobre patrimonio, presentando el tema. El objetivo fue promover la participación directa de los escolares y liceales en relación a la conservación de los cerritos, a partir de medios de divulgación propuestos y creados por ellos, o alternativamente, sugeridos por el equipo de talleristas del proyecto.

Del interés, participación y compromiso de los escolares y liceales en relación con esta propuesta, surgió una nueva etapa en la planificación pedagógica de este proyecto. Los talleres de patrimonio se convirtieron en el punto de partida de una posterior actividad educativa, que giró en torno a investigaciones sobre el patrimonio cultural local.

Por otra parte, como se detalló más arriba, de forma paralela a las actividades en el aula, se desarrollaron investigaciones sobre diversos aspectos del patrimonio, en las que los actores locales tuvieron el control total, no sólo en la elección del tema de investigación, sino también en los aspectos metodológicos y operativos.

Los resultados de dichas investigaciones fueron presentados a toda la comunidad en el marco de las actividades del Día del Patrimonio. Durante los días 7, 8 y 9 de octubre de 2006 se desarrollaron actividades abiertas a toda la comunidad en las dos poblaciones en las que el proyecto se desarrolló. Se contó con una asistencia importante de padres y vecinos, así como de autoridades de gobierno departamental.

En la coordinación y preparación de las muestras participó un porcentaje amplio de la población de cada una de las comunidades. No sólo participaron estudiantes y maestros, sino también instituciones de gobierno y educativas, organizaciones sociales, vecinos a título personal, padres y familiares. Se logró movilizar a una masa importante de personas tras un objetivo común, la apropiación del patrimonio y su conservación. Se apuntó también a la difusión por medios masivos de comunicación. Se establecieron lazos destacables con las emisoras radiales. Se departió en diversas oportunidades con

los periodistas locales sobre la importancia de la incorporación del patrimonio y las nociones de diversidad que de él se desprenden, a las prácticas cotidianas. Se realizaron varias grabaciones, que luego fueron difundidas, en las que participó el equipo del proyecto, así como varios estudiantes, escolares y liceales.

Por otra parte, en ámbitos institucionales, se aprovechó cada visita a las juntas locales para dialogar sobre el patrimonio y sus implicancias, así como sobre la importancia de su conservación como bien social, como parte de la identidad local.

Como última actividad del proyecto, se realizaron talleres con los docentes locales, tanto de educación primaria como de secundaria, en los que se transitó por los mismos caminos que en los talleres con los niños y jóvenes, logrando una importante reflexión conjunta. Se hizo especial énfasis en esta actividad, ya que los docentes son muchas veces reproductores del discurso hegemónico.

IV. Conclusiones

En primer lugar, surge como conclusión del trabajo de estos años que es fundamental el esfuerzo por integrar a las comunidades locales en el cuidado del patrimonio. Se estima que el proyecto ha sido un importante antecedente en este sentido. La preocupación por que éstas conozcan detalladamente el patrimonio arqueológico que se encuentra en el entrono de sus localidades es, contrariamente a lo que algunos arqueólogos piensan, no sólo una obligación ética del investigador, sino una potente herramienta para asegurar su cuidado. Éste sólo es posible con la participación de la gente del lugar, y esta lo conservará en la medida que lo conozca y valore. Esta valoración depende de que puedan asignarle algún tipo de sentido en relación a sus experiencias cotidianas, para lo que la incorporación del patrimonio a la identidad local actual resulta prioritario. Asimismo, el conocimiento de la diversidad cultural tiene un valor en la formación crítica en el sistema educativo, permitiendo la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, tal como plantea Paulo Freire (1998).

Por otra parte, además de atender la demanda por transmitir a los pobladores locales el conocimiento generado en la academia, la posibilidad de incorporarlos en la propia investigación sobre el deterioro del patrimonio, a través de una metodología participativa, abre diversas posibilidades para el trabajo en el futuro, contando con actores locales dispuestos a mantener de forma autogestionaria el estudio de su deterioro.

Una segunda conclusión, en cierta medida inesperada al comienzo del proyecto, fue la constatación de que es necesario presentar la cuestión del patrimonio arqueológico (en concreto en este caso, los cerritos de indios) en un marco más amplio, asociada a otros elementos característicos del ámbito local, como ser el ecosistema de bañado o determinadas costumbres locales que recogen especificidades del lugar que también se ven reflejadas en las culturas indígenas. De este modo, el abordaje interdisciplinario resulta fundamental para lograr una visión integradora del patrimonio.

Bibliografía

- BENJAMIN, W. (1988). Poesía y capitalismo. Iluminaciones II. Madrid: Taurus.
- CABRERA, L.; (2004). La investigación, la capacitación, la acumulación de conocimiento y la comunicación académica del patrimonio cultural en el Departamento de Antropología de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación; En: CLAEH - CUM; "Patrimonio cultural en el Uruguay. Conceptos. Actores y experiencias. Políticas." Montevideo: CLAEH-CUM.
- CASALLA, M. C. (1998); Los dilemas del laberinto. Vida, pensamiento y creatividad en tiempos ambiguos; En: Bayardo, R. et al.; "Globalización e identidad cultural". Bs. As.: CICCUS.
- CSEAM (2001). Documento preparatorio de las Jornadas de Extensión Universitaria; Ude-laR; Montevideo.
- CORSINO, D. (s/d). Sistematizando la práctica social; Apuntes básicos de capacitación del CLAEH, N° 15. Montevideo: CLAEH.
- DEX (DECANATO DE EXTENSAO) (1988). Extensao- a universidade construindo saber e cidadania; editora UnB; Brasília: UnB.
- FALS BORDA, O. (1990). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla; En: Investigación-acción; materiales de Trabajo Social.
- FREIRE, P. (1998). ¿Extensión o comunicación?; México d.f.: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1974). "Conscientization". Cross Currents, 24 (1), pp.: 23-28.
- GEERTZ, C. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Bs. As.: Paidós.
- HABERMAS, J. (1988) La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.
- LACLAU, E. (2003). Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas; En: Butler et al.; "Contingencia, hegemonía, universalidad". Bs. As: FCE.
- LYOTARD, F. (1994). La posmodernidad explicada a los niños. Barcelona: Gedisa.
- MARX, C; ENGELS; F. (1971). La ideología alemana. Montevideo: Pueblos Unidos.
- REBELLATO, J. L. (2000). La encrucijada de la ética. Montevideo: Nordan.
- REBELLATO, J. L. (1999). Jürgen Habermas. El aprendizaje como proceso de construcción dialógica. Montevideo: Publicaciones Universitarias - FHCE.
- TANI, R. et al. (2004). Teoría, práctica y praxis en la obra de José Luis Rebellato. Montevideo: Multiversidad Franciscana de América Latina.
- TAUSSIG, M. (1995). Un gigante en convulsiones. Barcelona: Gedisa.

Educación artística en clave de extensión: la experiencia del proyecto “Buscapié”

Fernando Miranda y Gonzalo Vicci^{47*}

El contexto

Las situaciones de exclusión, el desempleo estructural, la inaccesibilidad casi permanente a sistemas de educación y salud de calidad, así como a la vivienda digna o decorosa, constituyen una realidad muy delicada que amerita un denodado esfuerzo por la búsqueda de abordajes alternativos efectivos hacia la generación de ciudadanía.

Sin embargo, muchas veces se implementan planes, acciones y proyectos, que en sus enunciados se proponen atender problemas concretos, pero cuyos desarrollos se vuelven complejos a partir de ideas previas, prejuicios o visiones homogeneizantes sobre una realidad determinada. Ésto, sumado a dinámicas institucionales complejas y compartimentaciones disciplinarias profundamente arraigadas, transforma esas iniciativas en frustraciones para quienes las impulsan y, fundamentalmente, para quienes son los otros involucrados en esas propuestas.

Más allá de esto, y de la complejidad de las relaciones entre la institución universitaria y los contextos sociales en que se desarrolla su actuación, estamos convencidos de que la educación artística, hoy y en contextos sociales particularmente complejos, se constituye como alternativa para facilitar procesos efectivos de inclusión social.

Además, y como acuerdo previo con el lector, trabajaremos en una perspectiva de investigación pedagógica crítica, tomando como base la caracterización que realiza Barragán (2005) como la referencia genérica a aquellos enfoques que

“pretenden abordar la emergencia (en su doble acepción que surge de improviso y con urgencia) en los cambios sociales y epistemológicos con una voluntad transformadora, incluyendo una reflexión explícita sobre el significado social ético y político de estas transformaciones”.

Fijar nuestro posicionamiento de voz no es nada menor si compartimos la afirmación de Hugo Achugar (2003:1):

“[plantear] del lugar desde donde hablo; es decir, el lugar simbólico y por lo mismo geográfico y cultural desde el cual me puse a pensar el tema que nos convoca. Pensé, entonces, señalar que hablaba desde los márgenes del mundo o desde los márgenes de una cultura que se concibe occidental.”

Esto implica una visión particular sobre una realidad cuya lectura lineal parece a veces asumir la falta de horizontes de movilidad social por parte de una gran cantidad de personas, especialmente niños y adolescentes que hoy están bajo unas denominadas demarcaciones de pobreza y que son objeto de una diversidad de políticas estatales y públicas. Son varias las generaciones que han ido ingresando en esta posición; jóvenes y niños que han crecido y seguirán creciendo en contextos complejos de inaccesibilidad, no solo a bienes y servicios, sino a ejercer sus derechos como ciudadanos.

⁴⁷ Docentes del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” de la Universidad de la República.

Gran parte de los adolescentes de nuestra ciudad transitan esta condición, participan en diversos programas desarrollados por organizaciones estatales o a través de organizaciones no gubernamentales (ONG's) que trabajan en convenio con diversas entidades públicas.

En este panorama, la Universidad ha de plantearse como estrategia ubicar aquellos espacios donde trabajar en el marco de la educación artística, generando dinámicas de una forma seguramente más extendida que la que permite o contempla el sistema formal de enseñanza media.

Recordemos que en el país, la educación artística, si bien está presente en los programas formales de enseñanza primaria y media, resulta de aplicación fragmentaria y los abordajes que se plantean habitualmente son resultado de políticas a corto plazo cuyas orientaciones son interrumpidas al ritmo de los cambios de autoridades en las instituciones respectivas.

El pensar en espacios alternativos para la articulación interdisciplinaria, desde la elaboración de proyectos de extensión como el presente, donde confluyen diferentes prácticas y reflexiones provenientes desde diversos saberes, puede considerarse como una alternativa viable para generar procesos de construcción de ciudadanía.

Esto refuerza la idea de que sólo el trabajo articulado y en red es el que puede permitir generar procesos inclusivos con activa participación de los sujetos involucrados, intentando identificar claramente cuáles son las inquietudes y necesidades en cuanto a sus proceso de inclusión.

Es posible generar otros espacios en donde no se trate de diseñar dispositivos generales que intenten abarcar a todos los adolescentes, sino por el contrario, trabajar complementariamente para poder comprender realidades y facilitar accesos a aquellas estrategias que generen la comprensión, reflexión, y modificación de sus necesidades. De manera que la tendencia ha de ser la de construir lugares de micro-resistencia que permitan alterar condiciones locales y comunitarias, en los espacios vitales más inmediatos.

No es depositar en la educación artística desde la estructura universitaria, la misión fundamental de salvar de la exclusión social a los adolescentes del Uruguay, sino articular sus objetivos y potenciarlos, como forma de fortalecer los procesos de construcción de identidad, facilitando además el acceso a los bienes culturales, así como a la posibilidad de generarlos.

Este trabajo se propone presentar una mirada subjetiva, acerca de unas prácticas educativas orientadas a adolescentes, en los ámbitos de la artes visuales, la música, y la danza contemporánea desarrollada en la ciudad de Montevideo durante los años 2006 a 2008.

El proyecto que nos ocupa, denominado "Talleres de sensibilización artística con adolescentes: Buscapié" constituyó, en su origen, un componente del proyecto "Actualización de la formación para el mejoramiento de la acción educativo social orientada a adolescentes" llevado a cabo por el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en el marco de la cooperación técnica hispano – uruguaya durante el periodo 2002 – 2006; articulando luego el trabajo con el Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" y la Escuela Universitaria de Música de la Universidad de la República.

Desde esta propuesta entonces confluirán los objetivos institucionales de dos organismos estatales vinculados directamente con la educación; el INAU, intentando ge-

nerar una estrategia diferente de trabajo con los adolescentes, y la Universidad de la República, a través de sus instituciones vinculadas a la educación artística, el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” y la Escuela Universitaria de Música, a través de una de sus funciones naturales, la extensión.

En nuestra concepción, esta función universitaria mantiene aún vigente la idea de que

“puede ser definida como la función que resulta de la intercomunicación entre la Universidad y el medio que la rodea. Ella alcanza su sentido más cabal cuando existe un relación dialéctica entre la Institución universitaria y la sociedad en la que está enclavada.” [...]“Extender la Universidad es por tanto, ampliar sus relaciones con el medio, aumentar la superficie de contacto de sus fronteras, mejorando las condiciones de permeabilidad, aprovechando la dinámica intrínseca de toda frontera, para establecer un flujo de intercambio bi- direccional que enriquezca a ambas partes.”

FEUU: 1972.

Esta definición enmarca claramente el fundamento de política de vínculo y relacionamiento con la sociedad y deja en claro que el compromiso universitario debe encaminarse a profundizar este tipo de actividades.

Estas reflexiones se orientan, entonces, a identificar en este proyecto dos dimensiones que claramente se complementan a la hora de implementar trabajos vinculados a adolescentes:

El diseño de dispositivos de extensión universitaria teniendo como eje los contenidos de la educación artística como estrategia para la construcción de identidad; articulando la participación de docentes universitarios y educadores sociales en el trabajo educativo con adolescentes.

La generación de un espacio de trabajo interdisciplinario, posibilitando la construcción colectiva de propuestas que, desde la pluralidad, puedan operar a nivel comunitario. Esto permite trascender los espacios “naturalmente” destinados a propuestas educativas, generando espacios alternativos que favorecen la apertura a nuevas formas de ver, pensar y hacer, por parte de docentes y adolescentes

Adolescentes participantes

Debemos pensar la adolescencia como un momento vital de construcción de identidad; pensar en sujetos que habitan y transitan diversidad de realidades que transforman la aparente homogeneidad en necesaria pluralidad.

Por esto:

“Al preguntar qué significa hoy ser joven, encontramos que la sociedad que se responde que su futuro es dudoso o que no sabe como construirlo está contestando a los jóvenes no sólo que hay poco lugar para ellos. Se está respondiendo a sí misma que tiene baja capacidad, por decir así, de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla”

García Canclini, 2004:164.

Si seguimos este razonamiento, la producción simbólica, a través del manejo de lenguajes artísticos, ha de contribuir a la articulación de discursos propios, que los vin-

culen con su entorno inmediato y propicie el manejo de aquellos elementos más efectivos para afirmarse, dudar e interpelar la realidad.

Sin embargo, habitualmente la tendencia es la de generar visiones homogeneizantes vinculadas a la adolescencia, estereotipos y asociaciones a cierto “momento conflictivo” por el que atraviesa el ser humano. Visiones que conducen a la misión principal de desarrollar mayoritariamente proyectos que tiendan a normalizar comportamientos o al menos hacer que pase rápidamente, sin importar cuál será la forma de hacerlo y las consecuencias que ello tendrá sobre el individuo. Importa aquí la idea que maneja Le Breton acerca de los adolescentes:

“Su libertad es total, ya no está limitada por imperativos sociales rigurosos; ya no somos una sociedad de herederos. Los caminos de la existencia ya no están trazados de antemano, ya no hay ningún mañana auspicioso prometido por alguna ideología. La iniciativa queda en manos del joven, libre en parte de actuar como le parezca puesto que ya no está sometido a ninguna tradición o autoridad.”(2003:28).

Por el contrario, esas construcciones son múltiples y se alimentan de contradicciones constantes. Cada individuo arma procesos y experiencias, atraviesa diversos espacios y selecciona historias para construir la propia.

Compartimos la idea impulsada por la “Pedagogía Crítica”, en cuanto a que debemos generar y comprometernos en espacios que permitan desarrollar la capacidad crítica, el cuestionamiento a la realidad impuesta, a las formas de lo social tal como se presenta. Sólo de esa forma podremos favorecer que la construcción de ciudadanía sea sobre la base de lo propiamente realizado y no sobre lo impuesto (Giroux, 2003). Claro, para que esto suceda es necesario cambiar la forma de aproximarnos a los jóvenes y más aún teniendo en cuenta los rasgos particulares de este tiempo. No podemos soslayar que las reglas de juego establecidas exigen agudizar las estrategias para lograr avanzar por encima de la inmediatez.

Hoy en día la propuesta hegemónica convoca a los jóvenes acceder a un mundo globalizado a través del consumo;

“[...]se contempla a los jóvenes sólo en función de lo que pueden ofrecer a una economía en vías de reestructuración, y no en términos de sus intereses en un medio de vida mas general y seguro en el que se juzgue importante encontrar amor, forjar relaciones, formar una familia y ser independiente.”

Hargreaves, 2004; 33.

Esto es producido, a su vez, en un mercado de trabajo exigente y sujeto a la flexibilidad laboral, que permite esa alta exigencia a cambio de mayor inestabilidad; y donde la carrera por aprender choca contra la realidad de la transitoriedad y la incertidumbre. Al momento de consumir como alternativa y complemento: “...las promesas del cosmopolitismo son a menudo incumplibles si al mismo tiempo se encarecen los espectáculos de calidad y se empobrecen -debido a la creciente deserción escolar- los recursos materiales y simbólicos de la mayoría.” (García Canclini, 2004:168).

En este entorno, muchas de las actividades extra-escuela (si no todas) son las que se conectan directamente con los procesos y necesidades propias de los individuos;

junto a esto, el “afuera” proporciona oportunidades que el proyecto institucional educativo no contempla.

Las instituciones no suelen contemplar que los jóvenes puedan (y deban) participar en procesos de consulta o elección. Y lo paradójico de esta situación es que en sus vidas, en ese periodo y hacia el futuro, su proceso vital dependerá de eso: de su capacidad de elección, de tener la oportunidad de acceder a intercambios, de seleccionarlos, de crearlos.

Contemporaneidad incierta y excluyente

En nuestra contemporaneidad lo habitual es transitar, atravesar situaciones, en algunos casos experiencias. Constantemente nos vemos enfrentados a elecciones inciertas: nadie puede ya asegurar nada. Y en esta inestabilidad las personas se conforman constantemente y por tanto sus vínculos y sus relaciones sociales.

Es un momento de incertidumbre, en todos los planos de la actividad humana; aquella idea del progreso sólido que instaurara la modernidad ya no existe. El momento es ahora, y lo que está hoy quizás mañana ya no esté. Así,

“[...]precariedad, inestabilidad, vulnerabilidad son las características más extendidas (y las más dolorosas) de las condiciones de vida contemporáneas. (...) la experiencia combinada de inseguridad (de nuestra posición, de nuestros derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (de nuestra continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (del propio cuerpo, del propio ser y de sus extensiones: posesiones, vecindario, comunidad).”

Bauman, 2003:171.

Se destruye así la aspiración democrática moderna de conformar ciudadanía a través de la educación y del acceso igualitario a bienes económicos y culturales, así como la garantía mínima imprescindible para ejercer los derechos que les son inherentes a esa condición ciudadana.

Todas las desigualdades son subrayadas, remarcadas e instituidas: la desigualdad en el acceso a la educación, o la inequidad en los intercambios culturales con una oferta restringida, muchas veces orientada a enmendar parcialmente situaciones analizadas desde el prejuicio. Los individuos son afectados, transformados en sus puntos de referencia, la producción de subjetividad cambia de terreno. Si tomamos en cuenta que tales procesos se enmarcan en condiciones sociales y culturales específicas, esta nueva realidad intervendrá directamente en la subjetividad.

Para nuestro país la educación ha sido históricamente una posibilidad efectiva para consolidar una idea de sociedad, sustentada en un proyecto moderno que tenía como eje un ideal de homogeneidad impulsado por una creencia de igualdad en el acceso a los derechos ciudadanos.

La educación era parte de ese espacio democratizador, ilusión de un lugar donde las diferentes procedencias sociales podrían negociar sus diferencias, dando paso a la conformación de una ciudadanía igualitaria, que permitiera la construcción de un determinado imaginario colectivo.

En condiciones de exclusión, las políticas públicas implementadas y financiadas desde el Estado son las que generan realidades de distribución de bienes y acceso a servicios. Muchas veces, las políticas educativas dirigidas a adolescentes (como parte de esas

políticas públicas) promueven aprendizaje de una técnica como exclusivo mecanismo de solución laboral, ya no sólo para el adolescente sino para el núcleo familiar. Entonces estos programas, que intentan luchar contra la exclusión y solucionar las consecuencias de largos procesos de marginalización y empobrecimiento, terminan constituyéndose como espacios para ejercer otra ciudadanía diferente, una especie de sub-ciudadanía que ofrece derechos pero sólo para ser utilizados en un territorio homogéneo y apartado de la sociedad, quizás por estar pensadas desde el punto de vista de la inclusión / control, sin tener en cuenta las necesidades reales de los destinatarios. Si partiéramos de la base de que las situaciones de exclusión social están relacionadas con la imposibilidad de acceder a determinados intercambios y, además, a la calidad de aquellos a los que sí se accede, es imprescindible examinar el lugar desde donde hablamos.

Debemos orientar parte de nuestro trabajo como docentes, nuestras investigaciones y nuestras actividades de extensión, hacia el diseño y la implementación de proyectos que apunten a desestructurar las visiones y procesos de exclusión, como única forma de modificar una realidad extremadamente compleja. Es que de no involucrarnos decididamente a trabajar con la comunidad, corremos el riesgo de fomentar, por inacción o ausencia, las dinámicas que -desde el discurso- consolidan procesos de exclusión e inequidad en el acceso a esos intercambios a los que nos referíamos.

Pensemos la exclusión no como una situación específica sino como el proceso que la genera. De esa forma podemos definir que la exclusión se alimenta de dinámicas definidas en el tiempo, de su acumulación y consolidación. Asimismo, la exclusión tiene un espacio determinado, se da en un territorio que la favorece, la solidifica y afirma. Las imágenes o preconceptos que se manejan habitualmente respecto a los adolescentes en general y particularmente hacia aquellos que se encuentran en situaciones de exclusión, condicionan de forma unidireccional las propuestas que se elaboran a la hora de trabajar con ellos. No se tiene en cuenta, como esos adolescentes habitan y transitan esas propuestas o cuáles son las expectativas reales en relación a su entorno, sus proyectos y opiniones concretas.

Coincidimos con Amanda Peralta en que "Ser joven en la sociedad de la modernidad tardía implica siempre encontrarse en una posición compleja de búsqueda interior y exterior y de trabajo permanente de identidad. Eso es así para todos los jóvenes independientemente de su clase, sexo o pertenencia étnica." (Peralta, 2004: 3).

Por eso creemos en la promoción de la democracia cultural como un paso más, que trascienda la inclusión como intento de homogeneizar lo diferente para poder sacarlo de su individualidad y colocarlo en la nuestra. En realidad, hacia donde debiéramos movernos es hacia reconocimiento del otro, con voz y postura propia y específica, partiendo de la diferencia que respeta y garantiza derechos.

Educación a través de las artes visuales y construcción de identidad

Si avanzamos un poco más en la idea de facilitar el encuentro de adolescentes con aspectos vinculados a la creación artística, es razonable pensar que esas experiencias estéticas de las que han de participar, contribuirán al desarrollo y consolidación de su identidad como individuo.

La educación artística conlleva desde esta perspectiva, el potencial necesario para facilitar -desde sus contenidos y desde la dimensión creativa-, el acceso y desarrollo a encuentros e intercambios que permitan ampliar la posibilidad de construcción de discursos propios y al reconocimiento e intercambio con los otros.

Si es verdad que “las políticas culturales más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población”(García Canclini, 1995:94); entonces el compromiso debe ser con el desarrollo de una educación que promueva desde el reconocimiento de la diversidad (de lo multi) la actitud de respeto y posibilidad en el juego y negociación que ha de producirse en lo (inter) cultural, hasta el límite ético en que esto pueda implicar una ratificación del sujeto en una condición desfavorable para su desarrollo personal.

Desde los estudios vinculados a la educación artística multicultural se definen algunos contenidos que resultan importantes para ser trabajados y desarrollados en una dinámica de este tipo. La posibilidad de comprender-se y comprender al otro constituye un paso más en el proceso de armado de una identidad cambiante y flexible que intenta permanentemente diferenciarse.

Junto a esto, la comprensión acerca de los valores que impulsan y constituyen a esos “otros” , que los erigen como diferentes, a través de sus formas de creación, adquisición, admiración o destrucción del arte, resulta un proceso de intercambio fundamental, en la educación artística en clave social.

Deberíamos relativizar la idea de que los objetos, productos o eventos vinculados con lo artístico, contienen una verdad única a ser revelada por aquellos individuos dotados de un don espacial, y profundizar en la definición de arte como experiencia que cuestiona directamente este concepto y centra su atención en las verdades circulantes al momento de ese encuentro.

La idea acerca de la comprensión del arte, aquí, estaría sustentada en

“apropiarse de estos condensados simbólicos para utilizarlos en nuestro propio proyecto de construcción identitaria. (el interés de la comprensión artística (...)) reside en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias emotivas ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia.”

Agirre, 2004: 5.

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y así nos implica con el/los otro/s. La racionalidad que parece dominarnos como modalidad de aproximación al mundo, como forma predominante de conocimiento, deja su lugar de privilegio, desde la perspectiva de la experiencia estética, a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

La educación que privilegia esta racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integralidad del conocimiento humano no desprovisto de lo emocional como elemento constitutivo. Producción simbólica y vida cotidiana han de conjugarse desde lo educativo en su carácter relacional y desde una perspectiva que no privilegie una forma de conocer sobre otra.

Para esto, la formulación de proyectos de extensión que intenten posibilitar el desarrollo de esta otra forma de conocer, puede ser una alternativa válida para profundizar en el abordaje de situaciones vinculadas a adolescentes.

Partimos de la base de que el desarrollo pleno de la ciudadanía contemporánea implica necesariamente la toma de conciencia de las condiciones propias y el reconocimiento de las particularidades e identidades que circulan en el entorno inmediato de

los individuos. Es necesario entonces facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan, no sólo conocer sino modificar y construir nuevas situaciones permitiendo el ejercicio pleno de los derechos.

Ahora bien, si consideramos esta idea acerca de la educación artística como una forma de interpretar y generar mundos (Agirre, 2005), tendríamos que pensar en la importancia de dar un paso más en cuanto a las herramientas de las cuales disponer en este campo. Nos referimos al planteo de potenciar la perspectiva vinculada a la producción comprensiva (Agirre, 2005: 339). Esta idea, sustentada en la consideración de que la estética constituye un modo de conocimiento y una forma de interpretar e interrogar la realidad, nos brinda la posibilidad de avanzar en la búsqueda de mecanismos para implementar proyectos cuyo eje esté centrado en la producción de objetos y situaciones estéticos.

Compartimos que: “En este sentido, creo que el propósito de la educación estética sería promover la capacidad para sensibilizar y crear narrativas sobre los productos estéticos, entendiendo que crear narrativas no significa sólo “redacciones” o críticas de arte, sino también producir artefactos estéticos.” (Agirre, 2005:339). Es decir, si bien resulta importante la interpretación de lo artístico y la reflexión en torno a develar o deconstruir aquellos elementos vinculados a la exposición y/o apreciación del arte, la producción comprensiva puede constituir una efectiva herramienta para la educación estética.

El proyecto Buscapí se enmarca, a nuestro entender, en esta perspectiva, y avanza en el concepto de facilitar el acceso a la construcción identitaria en instancias de producción y reflexión; generando espacios de aprendizaje en donde a través de la aproximación al lenguaje artístico se generan abordajes paralelos y específicos;

“...en la adolescencia cada vez es más posible para el individuo reflexionar de una manera conciente sobre este proceso de transformación. El arte puede ser un instrumento esencial para que eso sea posible. En la adolescencia el arte se emplea para reflexionar sobre el propio arte. Esto forma parte del proceso llamado metacognición: la capacidad de pensar sobre el pensar.”

Matthews, 2002:31

La implementación de talleres de estas características, permiten desarrollar conceptos vinculados a los procesos de creación artística que resultan importantes a la hora de relacionarlos con contenidos de otras disciplinas, como la educación social, y su articulación con abordajes integrales.

Ocurre así la posibilidad de producir artefactos estéticos, en particular imágenes, que puedan constituir una forma de construcción de discurso personal, no textual, que trasciende la simple descripción y puede llegar a representar una idea o sentimiento “más amplio y más profundo, entidades para la que no hay ninguna descripción fija o fácil: ideas o sentimientos los que solo se puede hacer alusión.” (Matthews, 2002:264).

Disciplinas articuladas

A esta altura de los tiempos académicos, es imprescindible pensar en alternativas que puedan articular disciplinas que habitualmente trabajan o interactúan con actores sociales desde posiciones disgregadas; o se embarcan en procesos inconexos que sólo contribuyen a resultados de escasa duración e impacto.

En nuestro caso, es importante dimensionar la relación de la educación artística y la

educación social, especialmente en el sentido de no encomendar tareas mesiánicas de solución de procesos excluyentes.

Por esto preferimos proponer como orientación su utilización como una posibilidad que permite y facilita el acceso al legado cultural al que tienen derecho los adolescentes y en este sentido la más amplia construcción de ciudadanía.

Intentamos delinear acciones que permitieran a los adolescentes considerarse a sí mismos como sujetos, capaces de realizar y proponer proyectos, con posibilidad de optar, de plantear sus expectativas e intereses determinados, como forma de generar instancias donde pudieran ser responsables en la construcción de sus trayectorias de vida.

El desafío conjunto es reconocer cómo las imágenes generadas por los adolescentes pueden resultar una forma de producción de significados que constituya una herramienta válida en el proceso de construcción de identidad:

“En el proceso de producción de imágenes también se ponen en juego capacidades, comprensión de conceptos, procedimientos y valores que permiten comprender mejor la construcción de significados y las características del medio que se trabaja, es decir desde la producción también se generan procesos de interpretación relevantes”

Barragán, 2005: 11.

Y en este reconocimiento conviene también articular espacios que contemplen los intereses y necesidades que tienen los jóvenes. Si bien es cierto que no se puede elegir lo que no se conoce, sí podemos preocuparnos por conocer cuáles son las cosas que conocen y les gustan para proponer desde allí, para recorrer nuevos caminos que permitan incorporar elementos y así ampliar el repertorio de significados a manejar.

Desde la educación artística emergen nuevos escenarios que necesariamente implican trazar nuevas estrategias de abordajes. La urgencia es dar un paso adelante en cuanto a la búsqueda de dispositivos que trasladen el diagnóstico hacia el terreno de la intervención educativa, de transformar la teoría en acción concreta de forma de contrastar y operar sobre realidades diagnosticadas.

Las prácticas educativas y extensionistas han de relacionarse estrictamente con el contexto sociocultural de realización. Tengamos en cuenta que este proyecto se orientó a adolescentes que, si bien en algunos casos estaban escolarizados, en su mayoría mantenían vínculos muy débiles con el sistema de enseñanza. De este modo el proyecto no sólo plantea una vinculación entre el contexto social y cultural de los adolescentes, sino que se sustenta en ella en tanto, las producciones que surgen de los talleres son elaboraciones particulares, resultado de atravesar la instancia de taller. Al mismo tiempo, esta relación reconoce un tránsito que implica un espacio educativo universitario en donde docentes de artes, educadores sociales y adolescentes entablan una relación, no habitual en espacios de educación sistemática, rompiendo la lógica del tránsito institucional de estos adolescentes y constituyendo una posibilidad para la inclusión social. Los espacios educativos que se generan, si es que se orientan a facilitar los procesos de construcción de identidad, deben propiciar la convivencia con la diversidad. La constitución de grupos consolidados, con dinámicas de trabajo y relacionamiento propias y auto-generadas, hacia el final del proceso de los talleres en cada año de desarrollo del proyecto, son una muestra clara de este proceso.

El proyecto incluye lo que solemos encontrar conceptualmente delimitado, en la bibliografía o los ámbitos académicos, como el tratamiento educativo de temas trans-

versales y controvertidos. El manejo de esta variable a través de la creación de imágenes u otros objetos de carácter estético surgen como disparadores de trabajo en la dinámica de acercamiento a una técnica o lenguaje artístico. Sumado a esto, el confrontar conocimientos adquiridos, conceptos incorporados y construcciones subjetivas con propuestas artísticas de otros, implica cuestionar, de forma particular, las realidades propias y a través de ese cuestionamiento, abordar problemáticas comunes. Pero por tratarse de un ámbito de dominio simbólico y de imágenes, el significado no se limita a lo que las palabras pueden expresar. Si partimos de que el ser humano es un creador de significado, debemos tener en cuenta que las artes ofrecen un amplio repertorio para generar, transformar y compartir significados.

En el mismo sentido se conjugan representación y cualidad estética, es decir, en tanto las cualidades estéticas no se limitan a las artes, su presencia depende de cómo elegimos experimentar y representar el mundo.

Es importante atender este extremo en cuanto reafirma la idea de que la posibilidad de atravesar experiencias estéticas no se limita al mundo de las artes sino que “cualquier forma que se pueda experimentar por medio del oído, la vista, el gusto o el tacto puede producir formas estéticas de experiencia si aprendemos a prestarle atención usando un marco de referencia estético.” (2004:282)

Es notorio que la dinámica de trabajo en los talleres que se desarrollaron en el proyecto Buscapié, brindaron posibilidades que van más allá de los contenidos específicos del arte, fortaleciendo múltiples fuentes de aprendizaje.

En el campo de la educación social, que en nuestro caso articula su propuesta con los procesos de taller, es posible agrupar contenidos vinculados a las condiciones de trabajo en tales espacios, la atención y la concentración en torno a las premisas de trabajo planteadas, y los tiempos propios para el aprendizaje de las técnicas respectivas así como de los procesos creativos.

Se vuelve básico también el manejo y organización del tiempo, desarrollando la capacidad de diferir, de comprender los tiempos que se necesitan para el trabajo de producción, la sistematización, metodología y mecanización de ciertos procesos que contribuyen a desarrollar la posibilidad personal de controlar y controlarse en cuanto a los tiempos. Elegir, seleccionar, postergar, así como planificar procesos y organizar el trabajo, son aspectos que se vinculan directamente con ese manejo.

Proyecto Buscapié

En esta experiencia de extensión, la implementación de proyectos colaborativos e integrales que intentan desarrollar abordajes que articulan el trabajo de diversas disciplinas en torno a problemáticas sociales, ha trazado un sendero eficaz para dar respuestas a problemas complejos.

Coincidimos con Barragán en cuanto a que: “la experiencia artística y la intervención en producciones culturales es importante para los adolescentes y jóvenes, incluso aquellos con especiales dificultades en el medio social porque proporciona al individuo estrategias para apropiarse simbólicamente de aspectos de sus vidas y de su entorno y sentirse participe de él ya que ha contribuido a crearlo” (2005: 12).

Ha sido básico comprender la importancia de trabajar en red, lo que constituye un concepto de base al momento de detectar y abordar proyectos de esta índole.

Este también es el caso del proyecto Buscapié. Como señalábamos anteriormente este proyecto se propuso como objetivos generales:

- “Contribuir a la creación de metodologías de intervención innovadoras en el campo de la educación.
- Contribuir a la promoción cultural y social de adolescentes en situación de vulnerabilidad social.”

Y entre algunos de sus objetivos específicos:

- “Crear un espacio interinstitucional de articulación, coordinación y seguimiento de abordajes educativo sociales y artísticos así como de intercambio teórico, conceptual y metodológico en torno a los mismos.
- Desarrollar acciones educativo - sociales que favorezcan el acceso, sostenimiento y apropiación por parte de los adolescentes de dichos espacios educativos.” (Abal,A.; Miranda, F. 2007: 5)

Para desarrollar este proyecto y alcanzar estos objetivos, se constituyó un espacio de trabajo interinstitucional, donde confluyeron educadores sociales y artísticos con el propósito común de integrar abordajes educativos diversos.

Cristalizar esta iniciativa requirió pensar ese espacio, con el trabajo de intercambio teórico, conceptual y metodológico, que conjugara las dinámicas propias de los campos educativo social y artístico.

Al mismo tiempo, las instancias de coordinación sistemática de educadoras y educadores sociales que formaron el equipo con los centros de referencia de los adolescentes constituyeron una modalidad de trabajo que profundizó la idea de constituir un entretejido institucional y disciplinario con el propósito de construir instancias que permitieran a los adolescentes intercambiar, circular y apropiarse de espacios y formas de circulación de aquellos bienes culturales que les pertenecen.

Esta posibilidad se consolidó en el convencimiento de tener en cuenta

“la capacidad del arte para evocar lo contingente e imaginar nuevos léxicos, lo que hace posible ampliar nuestra sensibilidad hacia las contingencias del otro –en lugar de comprender al otro- abriendo de este modo el abanico de lo que puede ser el abanico de los que puede ser objeto de nuestra solidaridad. Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las experiencias, sensibilidades y creencias personales (...) que pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él”

Agirre, 2005:336

Más allá de los tiempos que llevan estos procesos, es notorio que el abordaje y planificación del trabajo interdisciplinario, así como implicarse en desarrollos propios de las disciplinas, constituye un trabajo previo imprescindible. Fundamentalmente, si pensamos en la necesidad del conocimiento de los itinerarios personales, los recorridos individuales y los contextos de donde provienen todos los participantes.

Tengamos en consideración la construcción de las relaciones entre los adolescentes y los docentes. Por lo que interesa traer a Hargreaves en este punto: “Para que

nuestros intentos de ampliar las iniciativas de cambio sean educativamente productivos, por consiguiente, también debemos profundizarlos y examinar los fundamentos morales y el contenido emocional de nuestra práctica y el que significa ser docente” (Hargreaves, 2004; 36).

Un proyecto de estas características nos invita a todos a asumir otro rol, a reconocernos en la capacidad renovada de enseñar y aprender. Nos invita a exponer-nos, a mostrar y a mostrar-se.

Bibliografía

- ABAL, A.; MIRANDA, F. (2007) Informe Proyecto Buscapié Montevideo (mimeo)
- ACHUGAR, H. (2004) “Planetas sin boca. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura”. Montevideo: Trilce.
- ACHUGAR, H. (2003) Derechos culturales: ¿una nueva frontera de las políticas públicas para la cultura? en *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura OEI*
- AGIRRE, I. (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística* Barcelona-Pamplona: Octaedro-Universidad Pública de Navarra
- AGIRRE, I. (2004) Más allá de la comprensión de la cultura visual: una aproximación pragmática a la educación estética Pamplona (mimeo)
- AGIRRE, I. (1997) *La variable cultural en la investigación sobre educación artística. Seminario la Investigación en Educación Artística.* Valencia: Universidad de Valencia.
- ARROYO, Á.; RETAMOSO, A.; VERNAZZA, L. (2005) *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay.* 2005 Montevideo: UNICEF
- ALONSO, S. (2007) *Apuntes reunidos (Gordon 2ª parte).* Montevideo: mimeo
- BARRAGÁN, J.M.; HERNÁNDEZ, F.; LÓPEZ, A. (1997) *Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía* Barcelona: Angle
- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- BENHABIB, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global* Buenos Aires: Katz
- BOURDIEU, P. (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos.* Córdoba/Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (2000) “Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales” en Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* Buenos Aires: Paidós
- CASTORIADIS, C. (1990) *El mundo fragmentado* Montevideo: Nordan
- CHALMERS, F. G. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós
- DUSCHATZKY, S y COREA, C. (2006) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires: Paidós
- DUSCHATZKY, S. (Comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* Buenos Aires: Paidós
- EISNER, E W. (2003) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Buenos Aires: Amorrortu
- EFLAND; FREEDMAN; STHUR (2003) *La Educación en el Arte Posmoderno.* Barcelona: Paidós
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (1972) *Seminario de Política de Extensión Universitaria* Montevideo (mimeo)
- GARCÍA CANCLINI, N (1995) *Consumidores y Ciudadanos Conflictos multiculturales de la globalización* México: Grijalbo

- GARCÍA CANCLINI, N. (2001) *Culturas Híbridas*. Barcelona: Paidós
- GARCÍA CANCLINI, N (2004) *Diferentes Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa,
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultural y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu
- GIROUX, H. "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna" en Castels, M.; Flecha, R; Freire, P; Giroux, H; Macedo, D.; y Wills, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona : Paidós
- GEERTZ, C. (1994) *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas* Barcelona: Paidós
- GEERTZ, C (1996) *Los usos de la diversidad* Barcelona: Paidós ICE/UAB
- GOMBRICH, E. (1997) *Gombrich Esencial* Madrid: Debate
- GUERRA, C. (2001) *Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre la cultura visual, política de reconocimiento y educación I Jornadas de Cultura Visual*. Fundación La Caixa. Barcelona
- HAGREAVES, A. (comp.) (2004) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu
- MATTHEWS, J. (2002) *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado* Barcelona: Paidós
- LE BRETON, D. (comp.) (2003) *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo* Montevideo: Trilce
- PACIELLO, Alvaro (2003) Informe "Jóvenes, empleo y educación" en Jóvenes trabajadores en el MERCOSUR y Chile: desafíos y respuestas Montevideo: FESUR
- PERALTA, A. (2003) *Jóvenes, alteridad y suburbio: formas de identificación y mitos fundacionales en Hammarkullen II Jornadas de Cultura Visual* Barcelona: Fundación La Caixa.
- SARLO, B.(2004) *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Seix Barral
- WACQUANT, L. (2007) *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* Buenos Aires: Manantial

Experiencias en extensión de la “Escuela de Nutrición” en el departamento de de Artigas Departamento de Nutrición Social.

Agustina Silva; profesora adjunta Stella Soria, Pablo Yglesias

Dedicado a Romina, que emigró de nuestro país.

1. ¿Cómo surgió la propuesta de trabajar en la ciudad de Artigas?

Desde el año 2004 el Departamento de Nutrición Social de la “Escuela de Nutrición” comenzó a trabajar en la zona de Bella Unión a raíz de las denuncias públicas de muertes por desnutrición de niños en el Barrio Las Láminas. Es así que nos conoce el extensionista de Artigas y nos invita a participar del convenio “Ministerio de Desarrollo Social-Universidad de la República” en el proyecto local Tamandúa. Paralelamente, el director de “Desarrollo Social de la Intendencia Municipal de Artigas” y la representante del Ministerio de Salud Pública de la zona nos plantean la necesidad de realizar una jornada de capacitación para personal de la salud de instituciones públicas y privadas de Artigas sobre valoración del estado nutricional en niños con el fin de aunar criterios y esfuerzos para atender el tema.

2. ¿Con quiénes se trabajó en la ciudad de Artigas?

Con el equipo técnico local del Proyecto Tamandúa compuesto por: maestra, psicólogo, ingeniero agrimensor, educadora, profesor de matemáticas. Con los beneficiarios del programa “Rutas de Salida” del MIDES, que son vecinos de los barrios periféricos Ayuí y Éxodo de la ciudad de Artigas.

Para atender la demanda de la Intendencia Municipal de Artigas (IMA) y del M.S.P se trabajó con el personal de salud, técnicos y profesionales de instituciones públicas y privadas que brindan atención en salud a la infancia. Ellos son: médicos pediatras y generales, licenciadas y auxiliares de enfermería, nutricionistas, vacunadores, entre otros.

3. ¿Cómo se formó el equipo de extensionistas que trabajó en estos emprendimientos?

En la formación de grado en el “Curso de Nutrición Poblacional I” la profesora adjunta Stella Maris Soria relata sus experiencias en la ciudad de Bella Unión a los estudiantes y les propuso que quienes tuvieran interés en desarrollar nuevas actividades de extensión en Artigas se anotaran como aspirantes. Posteriormente con ellos realizó

una charla introductoria sobre extensión y comunicó las tareas que nos convocaban en esta oportunidad.

La selección de los estudiantes se realizó por sorteo, debido a que por razones de recursos (pasajes, alojamiento, comida) sólo pueden ser seis los que participen.

Se mantuvo una estudiante que trabajó en extensión en la ciudad de Bella Unión para integrar el nuevo equipo, porque consideramos que sería el eje articulador ideal para manejar la incertidumbre que siente el estudiante por el cambio de escenario de la teoría a la práctica. Entre pares los miedos son más fáciles de explicitar.

4. ¿Cómo trabajó el equipo de “Extensión Artigas”?

En nuestra primera reunión acordamos:

- Conocernos entre nosotros personalmente; nos presentamos y además manifestamos cuáles eran nuestras otras actividades; las preferencias y los por qué nos interesaba hacer extensión. De esta manera conformamos un equipo y no un grupo. Discutimos que significaba la diferencia entre ambos.
- Registrar todas las actividades a realizar en un cuaderno, colocando fecha, lugar, asistentes y tarea que nos convoca. Así como también los contactos telefónicos y electrónicos mantenidos con los diversos actores de los equipos en Artigas.
- Asignamos roles en el equipo. La docente actuaría como coordinadora, facilitando que trabajáramos en forma horizontal. Cada sub-equipo sería responsable del trabajo asumido.
- Diseñamos el cronograma de planificación de las experiencias.
- Se asignaron las tareas de cada sub-equipo de trabajo, teniendo en cuenta la formación académica y las preferencias del estudiante por la actividad a realizar.
- Efectuamos lecturas: del Proyecto Tamandúa; de la evaluación de las intervenciones en la ciudad de Bella Unión y de la solicitud de MSP- IMA.
- Mantuvimos diversas coordinaciones telefónicas y electrónicas con: el extensionista de Artigas , la IMA-MSP.
- Elaboramos un protocolo de intervención para el Servicios Central de Extensión y Actividades en el Medio con el fin de obtener los recursos financieros para la ejecución.
- Se trabajó dos meses antes de la ejecución.

5. ¿Cómo planificamos nuestro aporte?

En base los datos provistos por los actores locales comenzamos a trabajar; basándonos en la planificación estratégica.

Consideramos que deberíamos hacer un recorrido de reconocimiento de los diversos barrios donde iríamos a trabajar; también diseñamos entrevistas con informantes calificados. Con ello valoraríamos si nuestras intervenciones planificadas desde la distancia –en base a los datos de los diversos informes locales- requerirían igualmente algún ajuste en función a la realidad que observamos y sentimos.

En segundo término uno de los objetivos del “Proyecto Tamandúa” requería que nuestro aporte fuera orientado hacia la producción de alimentos en el seno familiar, por ello diseñamos un taller sobre “Huerta Familiar”, economía alimentaria y alimentación saludable. Para esta razón deberíamos conocer los hábitos alimentarios y los precios de los alimentos en la zona, teniendo en cuenta la realidad de frontera de la allí existente.

Para la instancia MSP-IMA planificamos una jornada de capacitación sobre valoración del estado nutricional en menores de cinco años mediante la antropometría. La misma constaría de una parte teórica y una demostración práctica de la antropometría teniendo en cuenta las diferentes realidades en equipamiento de los diversos servicios.

6. ¿Cómo diseñamos estas instancias de educación nutricional?

Acordamos

a-Para el “Proyecto Tamandúa” diseñamos un taller que constó de tres partes:

Primera parte

Dramatización del rol de la mujer en la alimentación familiar. Diferencias entre alimentación y nutrición.

El proceso de la nutrición en el organismo –Los obreros de la nutrición- (las funciones del aparato digestivo mediante dibujos que las representan localizados in situ)

Segunda parte

La alimentación familiar- Calidad y costo.

¿Cómo podemos abaratar nuestra alimentación manteniendo su calidad?

La huerta familiar – tiempo- costo- variedad de alimentos a sembrar- recursos que se necesitan para realizar la huerta.

Higiene y manipulación de alimentos- Recetario en base a vegetales.

Tercera parte / Demostración práctica de elaboración de la “Ensalada Tamandúa”. preparación nutritiva de bajo costo en base a vegetales y poroto brasileiro. Rendimiento por porción.

Evaluación

b-Jornada de actualización en la valoración del estado nutricional en menores de cinco años. Teórico - práctica.

Contenidos: Introducción al concepto de salud y de nutrición.

Enfoque sistémico de la alimentación y la nutrición / Modelo hipotético causal. Análisis de las variables según la realidad pertinente al departamento de Artigas.
 Antropometría –Técnicas de toma de medidas- Patrón de referencia- Diagnóstico antropométrico en niños- Indicadores / Evaluación del estado nutricional.
 Evaluación del crecimiento del niño pre-término y bajo peso al nacer.
 Evaluación del crecimiento del niño nacido a término y con peso adecuado.
 Sensibilidad de los indicadores según la edad.
 Lineamientos en el tratamiento alimentario nutricional en casos de desnutrición en servicios de salud y en el hogar.
 Demostración práctica de toma de medidas antropométricas usando un muñeco como modelo.
 Demostración práctica de elaboración de mamaderas con leche en polvo y complementos.
 Demostración práctica de las principales dificultades que se tienen con los equipos: balanzas, tallímetros, cintas, infantómetro.
 Demostración práctica del registro de medidas antropométricas del niño.
 Evaluación por los participantes.

7. ¿ Cuándo y dónde se implementaron estas experiencias?

En el periodo comprendido entre el 21 al 24 de junio de 2006.

El 21, salida de Montevideo a la ciudad de Artigas.

El 22, entrevistas con los extensionistas: psic. José Silva y Ricardo Pérez por el Proyecto Tamandúa; con la licenciada Karina Barón, de la IMA, por la jornada de capacitación. Recorrida de reconocimiento por los barrios Éxodo y Ayuí . Visita al comedor municipal; entrevista a su encargada. Observación del servicio de merienda a los usuarios y del programa de complementación alimentaria a los niños desnutridos.

Reunión en el CAIF Bambi con el equipo técnico del Proyecto Tamandúa para discutir aspectos del taller y conocer sus expectativas acerca del rol de la Universidad en el medio. El día 23, jornada de capacitación en el centro PAOF(Programa de Fortalecimiento de las Artes y Oficios) sobre Actualización sobre valoración del estado nutricional en menores de cinco años dirigidos a personal de la salud. Asistieron cuarenta personas. Entre ellos autoridades del MSP y de la Intendencia Municipal de Artigas y de la ciudad de Bella Unión.

El día 24 se realizó el taller sobre huertas y alimentación en el CAIF Bambi, dirigido a los beneficiarios del programa Rutas de Salida del MIDES, asistieron 43 personas, más el equipo técnico del Proyecto Tamandúa, y los extensionistas locales.

En las dos intervenciones se realizaron: acreditaciones (identificación del participante con solapero), desarrollo de la actividad educativas, entrega de material y cierre con entrega de certificado de asistencia.

Asimismo brindamos entrevistas a los medios de comunicación: radio, prensa y la televisión de la ciudad de Artigas, quienes nos señalaban el beneplácito y el asombro de que varios estudiantes universitarios se dispusieran a trabajar en su ciudad.

8. ¿Cómo se evaluaron estas experiencias?

a- Evaluación de la actividad por los equipos locales:

Las actividades fueron evaluadas como muy fructíferas y exitosas por partes de los equipos locales, recibiendo las felicitaciones por la calidad de nuestro trabajo, por la responsabilidad, entusiasmo y compromiso con que se ejecutaron las diversas instancias frente a diferentes actores sociales. Los informes fueron elevados a las autoridades de la “Escuela de Nutrición” y al Servicio de Extensión y Actividades en el Medio oportunamente.

b-Como equipo se plantearon dos formas de evaluación: una grupal y otra individual.

En la primera en base a las evaluaciones de cada intervención realizada por los participantes valoramos nuestro aporte desde el quehacer profesional.

La individual constó de dos preguntas: ¿Cómo me sentí? Y ¿Qué aprendí? A continuación transcribiremos estas evaluaciones por la riqueza de los aportes hacia la extensión y la docencia que de ellas se desprende.

Br.Agustina :” Me sentí muy cómoda trabajando con el equipo y con la gente. Aprendí que al haber voluntad y planificación todo puede ser posible a pesar de las distancias en la que se fueron a trabajar. Aprendí de la realidad, aunque creí que ya la conocía. También me di cuenta cómo se vive en otra parte del país. Considero que sería interesante para la comunidad y para nosotros continuar esta experiencia por más tiempo; sé que no es posible por el costoso traslado.

Aprendí a escuchar, a observar y ser parte de un equipo.

Br. Pablo: “Me sentí muy cómodo, una experiencia irrepetible e inolvidable; pensé que la realidad era distinta. Creo que nuestro trabajo era necesario porque los vecinos nos solicitaron y colmamos sus expectativas, que se veían reflejadas en sus miradas atentas durante su participación en el taller. Aprendí que la extensión requiere planificación y que da sus beneficios. Aprendí haciendo. Lamenté no haber podido realizar otros folletos para las instancias educativas por falta de recursos financieros”

Br. Cecilia: “Sentí diferentes sensaciones; por un lado la impotencia de ver las condiciones deficitarias de muchas familias de estos barrios, tristeza por no saber si podía hacer algo por ellos; sin embargo con el equipo me sentía muy bien, estuve nerviosa cuando di la clase en el taller, pero cuando finalizamos y nos saludamos fue impagable por el afecto que recibimos.

Aprendí del choque entre la teoría y la realidad, aprendí a trabajar en equipo y en la parte práctica vi mis limitaciones. Con la profesora muy bien, me sentí más cerca; formamos un equipo, sentí su apoyo, se rompió la verticalidad.

Br.Natalia “Me sentí muy bien, no pensé que me iba a sentir tan bien; yo creía conocer la realidad, pero me sorprendieron las condiciones de las personas que asisten al CAIF y al merendero.

Aprendí que la gente esta más dispuesta a escuchar y a recibirnos, son personas muy abiertas. Me gustó participar del taller, y armándolo encontré aspectos que tengo que corregir, mi ortografía, mi expresión al hablar.”

Br. Romina, “Sentí muchas cosas opuestas, impotencia por las condiciones en que vive la gente, a pesar de que veo esta realidad todo los días por la localidad donde vivo. Entendí que debo brindar mi tarea con afecto, porque a la gente se llega no sólo con los conocimientos, sentí alegría por el equipo que formamos. Aprendí a organizarme para trabajar en equipo y con la gente; que esta tarea nos sensibiliza.”

Br. Roxana. “Me sentí feliz y cómoda con comunidad, con lo profesionales del lugar y con nuestro equipo. Ser guía de mis compañeros -como pidió Stella- fue un lindo desafío pero también una gran responsabilidad. Reforcé conocimiento y adquirí otros, entre ellos, comunicarme con otras disciplinas y en sus lugares de trabajo; fue una experiencia muy positiva”

Prof. Stella “Me sentí como ustedes, muy feliz. Como coordinadora del equipo de extensión Artigas debo señalar que los resultados alcanzados se debieron a la rigurosa planificación de las mismas y al excelente trabajo en equipo logrado junto a ustedes y a los compañeros de Artigas. Debo destacar el compromiso con que asumieron su tarea. El compromiso es la vocación por dar lo mejor de cada uno de nosotros y creo que su resultado es lo que sentimos como satisfacción y felicidad después de realizar el trabajo de extensión. También la satisfacción de que nuestra profesión dio respuesta a una necesidad sentida por la población y logramos aportar nuestro granito de arena para que ellos sigan trabajando con un elemento más.

Comprobé que si enseño desde una relación afectiva, de sensibilidad pedagógica, logro mejores resultados. El docente en la extensión actúa como articulador de las diferentes formas de ser de sus estudiantes y con ello logra un exitoso trabajo en equipo. Roxana acá jugo un rol muy importante y lo asumió con responsabilidad. Aprendí que debo de estar más atenta a transmitirles formas de relacionamiento con diversos actores social, y con las instituciones; para que tengan confianza y puedan atender a los medios de comunicación por ejemplo. Aprendí que dar respuestas a las demandas de otras instituciones favorece la imagen de la Universidad en la sociedad. Aprendí de las formas de trabajo de los equipos locales y de lo complejo de la cultura de la organizaciones en el interior del país. Estoy feliz por haber aceptado este desafío laboral- que requiere mucho esfuerzo individual y que es poco valorado- porque me ha enriquecido como persona. Aprendí de mis alumnos.

Reflexionamos desde la práctica.

La extensión es el escenario en el cual estudiantes, docentes y comunidad interactúan, donde se trabaja y se aprende de forma integral; sin embargo esta forma de enseñanza y aprendizaje carece de jerarquización en la Universidad y por ello los recursos asignados son escasos, sobre todo para desarrollarla en el interior del país. Como universitarios entendemos que es fructífero personal y profesionalmente trabajar en el medio conociendo la realidad desde sus problemas y realizar nuestro aporte comprendiendo que este es un proceso de servicio y de aprendizaje. Por lo tanto requiere continuidad

El contacto con la realidad (aprender-haciendo-sentir) requiere a posteriori una instancia de abstracción y reflexión para incorporar al “banco de conocimientos disciplinares” lo que aprendimos de forma diferente. Sólo así el estudiante y el docente incorporarán a sus nuevas prácticas estos saberes; de lo contrario sólo pasarán a ser una buena experiencia en el ámbito universitario.

Reconocer que pretendiendo transformar la realidad, nosotros debemos transformarnos; somos actores de un proceso que nos incluye.

Equipo de Extensión Artigas: Brs Cecilia Rial, Roxana Gomez Natalia de la Vega, Romina Silveira, Agustina Silva, Pablo Yglesias. Profesora adjunta Stella Maris Soria

Bibliografía

- Conde S. Leal M.(1999) Salud Comunitaria –Diagnóstico-Estrategía-Participación.Buenos Aires, Ed. Espacio
- Puiggros A.(2002) Educar entre el acuerdo y la libertad.Buenos Aires Ed. Ariel
- FEUU Hacia la revalorización de la extensión universitaria. Ier. Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria. Melo (1998)
- Carlevaro Pablo (1998) La extensión universitaria en el programa Apex-Cerro. Publicación Entre Todos.
- Max van Manen El tacto en la enseñanza- El significado de la sensibilidad pedagógica (1998) España Ed. Paidós

El “Programa Integral de Extensión Universitaria en la zona Guichón (Paysandú, Uruguay)”

Reflexiones sobre un proceso de intervención

Virginia Rossi⁴⁸ y Pedro de Hegedüs⁴⁹

1. Introducción

En los últimos cuarenta años, el proceso de modernización de la agricultura en Uruguay fue acompañado por una importante reducción en el número de explotaciones agropecuarias, fundamentalmente de las más pequeñas. La difusión de tecnologías productivistas de tipo “Revolución Verde”, altamente excluyentes de los modos de vida y de trabajo de los productores familiares, también resultó en la pérdida de capital social de numerosas comunidades rurales. Según datos censales, en el año 2000 había casi 30 mil predios menos que en 1960, lo que refleja la desaparición de dos explotaciones por día durante ese periodo. El estrato de predios de menos de 100 hectáreas es el que registra la mayor disminución: 97% de las 30 mil explotaciones que desaparecen corresponden a este estrato (Censos generales agropecuarios de 1960, 1990 y 2000).

A pesar de este proceso, aún hoy la estructura productiva del sector agropecuario del país sigue estando constituida por una gran mayoría de predios pequeños de tipo familiar que ocupan en conjunto un área muy pequeña, y una minoría de grandes establecimientos que ocupan un área muy importante. Según Piñeiro, (2004), “la imagen más probable de un productor familiar en el Uruguay es la de un pequeño o mediano productor dedicado a la producción de carne, de lana o de leche, y que tal vez combine ese rubro principal con alguna actividad agrícola de carácter secundario. Solo una proporción minoritaria de los productores familiares tiene a la agricultura (huerta, frutas, cereales) como su rubro principal”. Este mismo autor, estima que de las 57 mil explotaciones agropecuarias del país 10 mil son explotaciones empresariales y 47 mil son de productores familiares. Basado en que el productor familiar es el que emplea principalmente mano de obra familiar en las tareas de su explotación, concluye que a pesar de representar el 82% del total de los productores del país, los productores familiares detentan sólo el 25% de las tierras. En relación al otro tipo de productores presentes en la estructura agraria uruguaya, caracterizados como empresariales en función de que utilizan principalmente mano de obra asalariada en los establecimientos, éstos representan el 18% del total y controlan 12 millones de hectáreas, es decir el 75% de las tierras explotadas.

El sistema de generación y transferencia de tecnología del país, del que la Universi-

48 Ingeniera Agrónoma. Magíster en Ciencias Agrarias. Docente de Extensión Rural, Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Agronomía, Universidad de la República www.fagro.edu.uy Estación Experimental “Dr. Mario A. Cassinoni” (EEMAC).// virossi@fagro.edu.uy

49 PhD, Profesor de Extensión Rural, Dpto. de Ciencias Sociales, Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Montevideo, URUGUAY// phegedus@adinet.com.uy

dad de la República (UdelaR) forma parte, trabajó históricamente acompañando la corriente productivista, desarrollando en forma predominante tecnologías de alta producción. Tecnologías dirigidas a aumentar la productividad de los factores de producción, tierra y capital, que son los más importantes en los predios grandes pero no en los predios familiares pequeños, en los cuales el factor mano de obra juega un rol mucho más relevante (Figari, Rossi y Nougué, 2002). Es decir que las tecnologías más difundidas en Uruguay responden a un modelo de producción (factores tierra y capital más abundantes y factor trabajo más escaso o más caro) que no es el que predomina en los predios familiares pequeños; y a una lógica empresarial de producción (la maximización del beneficio económico como objetivo primordial) que es distinta a la lógica familiar de producción (Figari et al., 1998).

En este sentido, los productores familiares lecheros se vieron severamente afectados por el proceso modernizador de aplicación de tecnología, altamente exigente a nivel de inversiones en infraestructura y maquinaria⁵⁰. Un importante número de productores familiares fueron quedando “afuera del sistema” debido a la necesidad de realizar inversiones que estaban fuera de su alcance. En este marco y contra-corriente de un discurso “oficial” que afirmaba la inviabilidad del sector más numeroso del agro uruguayo, a mediados de los 90 un equipo de docentes universitarios⁵¹ toma la problemática de la producción familiar como tema de estudio e inicia una experiencia de articulación de las actividades universitarias con el sector productivo denominada Programa Integral de Extensión (PIE) (Rossi, 1998; Figari et al., 1998; González y Rossi, 2000; Rossi et al., 2000). Se trata de una propuesta que surge como respuesta a una demanda de las gremiales lecheras, preocupadas por el futuro de sus pequeños productores, y ha estado basada en la práctica cotidiana de equipos docentes multidisciplinarios en zonas rurales concretas (Colonia 19 de Abril y Zona Guichón), con el objetivo de impulsar procesos de desarrollo rural que operen como experiencias piloto en las cuales generar y validar nuevas formas de intervención técnica a nivel rural (Figari et al., 2003a).

El presente trabajo da cuenta del proceso de intervención llevado adelante desde el año 2001 por equipos docentes universitarios en una zona de productores familiares ganaderos, denominada Zona Guichón. Se analizan críticamente los pasos seguidos a través de varios proyectos de extensión para la animación de un proceso de desarrollo rural. Se hace referencia a la situación actual y se plantean los desafíos para adelante de esta experiencia universitaria.

⁵⁰ La lechería uruguaya tuvo un empuje importante desde la década del '70 apoyado en una sólida articulación entre el agro, industria y servicios. El aumento sostenido de la productividad fue posible mediante la aplicación de un modelo tecnológico basado en insumos agroquímicos. En este sentido, de la dieta basada en avena y ración, se evoluciona a un proceso de praderización, seguido de una etapa donde el ensilaje y henificación ocupan un rol central.

⁵¹ En el departamento de Paysandú, a 400 km de la capital del país, se localizan dos dependencias descentralizadas de la Universidad de la República: la “Estación Experimental Dr. Mario A. Cassinoni” (EEMAC) y el Centro Universitario de Paysandú (CUP). Las Facultades que tienen docentes radicados en estas dos dependencias son las Facultades de Agronomía y Veterinaria en la EEMAC y diferentes Servicios del Área de la Salud (Medicina, Odontología, Psicología) en el CUP.

2. Antecedentes

La UdelaR realiza un acercamiento a los problemas de la familia rural de la zona de influencia de una de sus estaciones experimentales (EEMAC), a través de un proyecto de Extensión que se inicia en Paysandú, en la Colonia 19 de Abril, en 1996. Esta determinación surge a partir de planteos realizados por dos gremiales locales de productores frente a la desaparición de las pequeñas explotaciones lecheras de la cuenca lechera de la región, en momentos en que también se asistía al desmantelamiento de los servicios de extensión a nivel nacional (Rossi et al. op.cit).

A partir de esta primera experiencia se diseña el PIE como programa que conjuga las tres funciones universitarias a través de distintos subprogramas. Así, en el PIE se comparten objetivos dirigidos hacia la comunidad (extensión), vinculados a la formación de profesionales (docencia), y con la generación de conocimientos (investigación). Los objetivos de carácter académico se orientan a la producción de conocimientos en dos ejes temáticos: la producción familiar y el desarrollo rural. La concepción teórico-metodológica aplicada privilegia el trabajo en dos aspectos: la organización socio comunitaria y los sistemas de producción familiar (Figari et al., 2003b).

Debido a que en 1999 los logros del programa en Colonia 19 de Abril son reconocidos por el máximo órgano legislativo local, la Junta Departamental de Paysandú⁵², ésta declara al pie de "Interés Departamental" y solicita a la UdelaR una nueva propuesta de extensión universitaria que comprenda otras zonas y problemáticas del departamento⁵³. A partir de esta solicitud, desde el año 2000 se pone en marcha un proceso ampliación y profundización de actividades de extensión rural en la región, lo que requiere la conformación de nuevos equipos universitarios y trabajos de investigación territorial orientados a la selección de la nueva área de extensión donde la ganadería de tipo familiar fuera su principal actividad.

Como principales características que distinguen desde el inicio a esta nueva propuesta de extensión universitaria de la anterior, se destaca que esta experiencia en la zona ganadera surge dentro de un programa preexistente (PIE) y a partir de demandas institucionales que vienen tanto desde adentro como desde arriba (a nivel universitario y del legislativo comunal). El que los proyectos y el equipo se constituyan en el marco del PIE (indicador del qué hacer), determinan que los mismos tengan un fuerte referente metodológico en la experiencia con productores familiares lecheros desarrollada en la zona Colonia 19 de Abril.

De este modo, desde 2001 las actividades del programa fueron desarrolladas en forma coordinada por equipos docentes universitarios, en dos zonas de la región: Colonia 19 de Abril, zona próxima a la capital departamental donde predomina la lechería como rubro principal; y Zona Guichón (ZG), extensa área ganadera, ampliamente colonizada y zona de influencia de la segunda ciudad del Departamento de Paysandú (Gonzalez, Figari y Rossi, 2003a).

En particular, el subprograma de extensión del PIE, dirigido prioritariamente a canalizar objetivos comunitarios, contó durante ocho años con el apoyo financiero de

⁵² El territorio uruguayo está dividido administrativamente en 19 Departamentos, cuyos órganos legislativos son las Juntas Departamentales y los ejecutivos son las Intendencias Municipales.

⁵³ Decreto No. 3737/99 de la Junta Departamental de Paysandú, 2 de Diciembre, 1999 y Nota elevada por la Junta al Rector de la Universidad de la Republica, 20 de marzo de 2000, respectivamente.

la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (UdelaR), por la vía de proyectos concursables y equipos multidisciplinarios que lideran los procesos de intervención en las dos zonas. Como factor común, estos equipos se constituyen integrando las perspectivas y saberes de disciplinas del campo de las ciencias psico-sociales y agronómicas, en aplicación directa a la solución de los problemas identificados por la comunidad, modalidad que ha estado presente en todos los proyectos ejecutados.

3. Enfoque metodológico del PIE

En las zonas de intervención elegidas, las acciones del PIE se orientan a generar procesos de desarrollo que puedan continuar en forma independiente una vez finalizada la intervención de la Universidad, basadas en el protagonismo de los actores y en un fuerte trabajo interinstitucional. Desde el punto de vista teórico el enfoque de trabajo se enmarca en la corriente del desarrollo sustentable.

Si bien el PIE surge desde un equipo docente con un perfil marcadamente agrario (Facultades de Agronomía y Veterinaria) desde los orígenes apunta a desarrollarse hacia la interna de otros servicios universitarios. Desde el punto de vista de los equipos interdisciplinarios de extensión radicados en Paysandú, la extensión rural tiene sentido en función de su contribución a la mejor formación de docentes y estudiantes universitarios y a la producción de conocimiento científico. Esto significa que cuando los docentes se involucran en un proceso de intervención, localizado en una zona rural de productores familiares, la experiencia que se inicia pretende aportar en un doble sentido: (i) como situación de aprendizaje en el trabajo concreto con la población beneficiaria; y (ii) a través del relacionamiento de la extensión con la docencia e investigación, integrando no sólo funciones universitarias sino también conocimiento académico y los distintos saberes comunitarios (González y Rossi, op cit.).

Desde el punto de vista de su concepción teórico-metodológica el PIE tiene tres ejes en tanto formas de aproximación a esta problemática: (i) es territorial: se desarrolla en dos espacios geográficos definidos (Colonia 19 de Abril desde 1996 y Zona Guichón desde el año 2001) que operen como áreas piloto en las cuales generar y validar nuevas metodologías y formas de intervención a nivel rural; (ii) es integral: se articulan las tres funciones universitarias (docencia-investigación-extensión) en un proceso de intervención comunitaria; (iii) es sistémico: en todos los niveles de intervención (predial, grupal, comunitario, etc) se trabaja con la perspectiva del enfoque sistémico, en el entendido de que una realidad compleja no puede ser comprendida desde el paradigma reduccionista simplificador (Figari et al., 2003b)

El carácter integral y articulador de la experiencia ha sido un sello distintivo del PIE y de sus proyectos. Este carácter, que se relaciona conceptualmente con el enfoque sistémico, se aprecia tanto a nivel interno como a nivel externo. Dentro de cada nivel, y a su vez entre ambos, se han desarrollado dispositivos de integración para generar a nivel del conjunto mayor sinergias en beneficio de todos los actores involucrados. En el nivel interno (universitario) la integración se observa a tres niveles: entre funciones (docencia, investigación y extensión); entre diferentes disciplinas; y entre diferentes servicios universitarios, procurando que la experiencia tenga impacto en la UdelaR y

repercuta en una mejora en la formación de los estudiantes. En el nivel externo, la integración procura articular el trabajo de diferentes actores sociales (los productores, la comunidad y sus organizaciones) para que la experiencia tenga impacto en el territorio y repercuta en una mejora en las condiciones de vida de la población.

Desde el enfoque sistémico, los proyectos de extensión universitaria son proyectos de investigación-acción que actúan sobre problemáticas que pueden ser entendidas como sistemas complejos. Por este motivo las estrategias de intervención deben reconocer y respetar la existencia de diferentes niveles jerárquicos donde se desarrollan simultáneamente los procesos de extensión, en un abordaje tridimensional: (i) el sistema territorial o local, (ii) el sistema familia-explotación (Osty, 1978)⁵⁴ y (iii) el sistema de producción. Esto quiere decir que para el desarrollo de los sistemas de producción familiar de una zona, es necesario un abordaje que distinga a ésta como ámbito mayor donde se articulan y desarrollan las explotaciones agrícolas familiares (sistemas familia-explotación) ya que hace posible la comprensión de su funcionamiento más allá de los límites prediales (Figari, Rossi y Nougué, op cit.). A su vez, trabajar a nivel de las explotaciones agrícolas familiares implica considerar unidades de análisis mayores a las comprendidas en los sistemas de producción propiamente dichos, objeto de estudio privilegiado por el asesoramiento agronómico “tradicional” y donde operan los subsistemas animal y vegetal. Por último, y como característica principal de las propuestas de investigación-acción, investigadores y actores participantes deben convenir, en un ámbito de negociación a construir, cuál es la problemática común que los convoca para acordar luego un proyecto común. Para ello es necesario instaurar dispositivos logísticos y metodológicos que mantengan abiertos los espacios de negociación, donde se asiste a la modificación recíproca de los saberes involucrados, a la producción de nuevos conocimientos y a la construcción de soluciones (Casabianca y Albaladejo, 1997). La coordinación interinstitucional y la articulación con otros actores presentes en el territorio constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo del trabajo y una práctica necesaria para la intervención. Paralelamente, la intervención universitaria crea en el ámbito de los equipos de extensión los espacios de negociación de significados (perspectivas disciplinarias, culturales) necesarios para la construcción del conocimiento interdisciplinario (González y Rossi, op cit.; González, Figari y Rossi, 2003b). Así, resolver problemas implica que los propios actores-sujetos sociales involucrados sean quienes asuman poder en la toma de decisiones. En términos de extensión agraria, se trata de pasar de una lógica de difusión de resultados de investigación a una función de ayuda en la identificación de las preocupaciones de los productores y en la traducción de sus preocupaciones en acciones de investigación y desarrollo.

4. Los proyectos del PIE en la zona ganadera

Los objetivos generales del PIE apuntan a mejorar la formación de los estudiantes universitarios de los servicios participantes del programa, que se desarrolla desde

⁵⁴ Denominación propuesta por el autor para remarcar que el sistema familiar y el sistema productivo son una unidad funcional y la lógica de su funcionamiento no puede ser comprendida si su estudio se aborda en forma independiente.

dependencias descentralizadas de la UdelaR, en Paysandú.

El PIE se plantea dos objetivos específicos: (i) fortalecer y difundir la inserción conjunta de servicios universitarios en el medio rural, articulando docencia, investigación y extensión; y (ii) contribuir al desarrollo de sistemas de producción que permitan mejorar la calidad de vida de los productores familiares.

En el marco de este programa el proceso de intervención en la ZG se desarrolló a través de tres proyectos de extensión centrados en la problemática de los productores ganaderos familiares: Nueva Zona de Extensión de la EEMAC (etapa 2000-2001); Desarrollo de la producción familiar en la región de la EEMAC (etapa 2002-2004) y Zona Guichón - Grupo quesero y Grupo ganadero-agrícola (etapa 2005-2006). Los objetivos generales de los proyectos ejecutados apuntaron a contribuir al logro de los objetivos específicos del PIE, es decir que éstos constituyen los objetivos generales de los proyectos.

4.1 Primer proyecto (2000-2001)

El primer proyecto, Nueva Zona de Extensión de la EEMAC, desarrollado durante 2000-2001 en dos periodos de seis y ocho meses respectivamente, puede considerarse la etapa inicial de elección y diagnóstico de la zona ganadera. Esta etapa se planteó como objetivos específicos: (i) Consolidar un nuevo equipo docente de trabajo interdisciplinario y multiprofesional, para actividades de extensión; (ii) Generar espacios de interacción y capacitación en común con otros equipos docentes de extensión de los servicios universitarios presentes en la región; (iii) Fortalecer y difundir la inserción conjunta de servicios universitarios en el medio rural; (iv) Definir y caracterizar una nueva zona de extensión en la región de la EEMAC, que responda a la problemática de los pequeños productores agrícola-ganaderos; y (v) Validar la metodología de intervención utilizada en la Colonia 19 de Abril en la primera etapa de diagnóstico, elección de zona, devolución de información y formulación de propuestas.

Una vez conformado el equipo de trabajo y acordado el dispositivo metodológico, en el periodo 2000 se identificaron varias zonas homogéneas en el departamento, donde sería posible ubicar la nueva zona de extensión⁵⁵ (Figura 1). Finalmente se eligió y delimitó una de ellas, de aproximadamente 25.000 hectáreas, cuya denominación responde al nombre del centro poblado de influencia más cercano (Guichón). Para ello el equipo relevó todas las fuentes de información secundaria disponibles, realizó diversos itinerarios cartográficos y procesó numerosas entrevistas a los informantes calificados definidos.

El proceso de intervención en esta zona ganadera da inicio en la segunda etapa del primer proyecto implementado (periodo 2001), en la cual se caracterizó la zona elegida (ZG) desde el punto de vista socio-económico y productivo y se identificaron los temas prioritarios para iniciar acciones. El primer contacto con las familias rurales de esta comunidad se realiza a través de visitas de tipo censal a todos los establecimien-

⁵⁵ Homogéneas desde el punto de vista del suelo, orientación productiva, residencia de la familia en los predios, unidad cultural y social. Para delimitar tales zonas homogéneas dentro del departamento de Paysandú el equipo de trabajo acordó primariamente elegir una zona de productores caracterizada por (i) la extensividad de la ganadería, que debería ser la principal actividad económica, con predominancia de ovinos y bovinos, (ii) preferentemente una zona no forestal, (iii) con bajos índices de productividad, (iv) predios de escala reducida, (v) considerando como criterio excluyente la no residencia del productor en su establecimiento.

tos de la zona, efectuadas durante dos meses por el equipo de extensión. Se ubicaron en mapas todos los establecimientos visitados y se ordenó en una base de datos la información obtenida sobre los sistemas de producción.

En función de los procesos colonizadores presentes en la historia de la región, en la zona delimitada se reconocen claramente cuatro subzonas, tres de las cuales se corresponden con unidades territoriales administradas por el Instituto Nacional de Colonización (INC). Fueron visitados 67 de los 73 establecimientos existentes; en ellos viven un total de 72 familias, representando una población de 289 personas. El conjunto de inquietudes y la información generada a través del relevamiento de la ZG fueron discutidas y enriquecidas por la comunidad en la devolución realizada por el equipo en dos escuelas rurales, a partir de la cual se identificaron y priorizaron áreas de trabajo⁵⁶. Algunos productores de la ZG también participaron de una Jornada Anual de Presentación de Resultados en el Predio de Referencia de la Colonia 19 de Abril y de la Jornada de Puertas Abiertas de la Universidad en la EEMAC, donde se designaron referentes de las distintas subzonas a los efectos de avanzar en la discusión con los vecinos, desarrollar con el equipo la propuesta de profundización de actividades para el siguiente periodo y coordinar con el equipo las primeras actividades con la comunidad en el año siguiente (Figura 2). Se realizaron además entrevistas en profundidad a dos familias de gran arraigo en la zona que permitieron una reconstrucción primaria de la historia de dos de las colonias⁵⁷.

Este primer proyecto permitió ajustar y sistematizar una metodología de intervención adaptada a la realidad de estos sistemas de producción ganadera familiar, analizando comparativamente la metodología de elección de zona utilizada en la Colonia 19 de Abril y en la nueva zona. Aunque existieron variadas dificultades en la gestión del proyecto⁵⁸, el grado de cumplimiento de los indicadores de evaluación propuestos, que se relacionan con los objetivos específicos, ha sido alto.

4.2 Segundo proyecto (2002-2004)

El segundo proyecto, “Desarrollo de la producción familiar en la región de la EEMAC”, constituye una propuesta de profundización del proyecto anterior, que se desarrolla durante los siguientes dos años. Luego, durante 2004, se prorroga durante ocho meses, a los efectos de realizar la transición hacia la etapa actual. En este proyecto se priorizaron los siguientes tres objetivos específicos: (i) Contribuir al fortalecimiento de equipos docentes de trabajo interdisciplinario y multiprofesional, para actividades de investigación-extensión; (ii) Organizar y consolidar acciones colectivas que apunten a la formación y a la capacitación de los productores ganaderos familiares de la

⁵⁶ La información así generada (18/09/01) fue también compartida y analizada con las instituciones locales que avalan el proyecto en el Centro Universitario de Paysandú (4/10/01).

⁵⁷ Trabajo de campo realizado en octubre de 2001 por la socióloga Ana Lafourcade y la Ingeniera agr. Margarita Heinzen, miembros del equipo de extensión. La información generada está disponible en las bibliotecas de las escuelas rurales N°40 y 56.

⁵⁸ Una de las principales restricciones externas al proyecto sucedió en mayo del 2001 con la aparición de la fiebre aftosa, cuando la estación experimental debió cerrar sus puertas y luego restringir las salidas a predios durante todo el periodo de vacunación.

ZG; (iii) Profundizar en la comprensión de los sistemas productivos ganaderos y contribuir a la elección de predios de referencia en la zona ganadera.

Se apuntó a consolidar un espacio de participación en la ZG a través de reuniones generales donde comunidad y equipo discuten y planifican las acciones a lo largo de todo el periodo. En este sentido, en acuerdo con los productores, se realizan reuniones mensuales del equipo universitario con la comunidad en un día fijo del mes y en forma alternada en las dos escuelas rurales de ZG.

Las primeras actividades económico-productivas se desarrollaron en establecimientos de la zona, y fueron definidas y planificadas participativamente en estas reuniones, tomando como punto de partida las inquietudes surgidas en las actividades del año anterior. Así, se priorizan: la problemática sanitaria en los ovinos (pietín, parasitosis); el manejo del campo natural; y la producción de forraje (gramilla, manejo del pastoreo, mejoramiento). También se realizaron actividades relacionadas al manejo de los rodeos de cría y manejo reproductivo de toros. La coordinación interinstitucional potenció las actividades desarrolladas en este sentido, ya que las mismas se realizaron de manera conjunta de técnicos locales de diversas instituciones regionales y nacionales (INC, Secretariado Uruguayo de la Lana SUL, Instituto Plan Agropecuario IPA, Cooperativa Agropecuaria CADYL-Guichón). En cuanto a las alternativas tecnológicas probadas en los ensayos demostrativos, ellas apuntan fundamentalmente a mejorar la productividad de las pasturas tanto naturales como sembradas, el control de los engramillamientos y el manejo del campo natural (Figura 3). Los estudios prediales y los ensayos demostrativos desarrollados en diversos predios de productores en este periodo, confirman la necesidad del equipo de avanzar en la comprensión de estos sistemas productivos, por lo que se buscó profundizar los conocimientos a nivel del funcionamiento del sistema familia-explotación a través del estudio de un predio ganadero-quesero, donde se aplicó la metodología del “Enfoque Global de la Explotación Agropecuaria” (EGEA)⁵⁹. Se elaboró un diagnóstico y se acompañó a la familia en el proceso de sistematizar los registros económicos. Estos trabajos realizados por el equipo dan continuidad a otros iniciados por estudiantes franceses en su pasantía en el PIE. Ellos realizaron los primeros EGEAs en la ZG60 y profundizaron, a partir de la base de datos del proyecto, en la caracterización de los sistemas familia-explotación ganaderos, teniendo en cuenta variables tales como la relación ovino-bovina y la presencia de producción de leche y queso dentro de los sistemas, entre otras.

En cuanto a lo socio-organizacional, se llevaron adelante actividades dirigidas a los escolares y a los jóvenes de la zona en coordinación con diferentes instituciones a nivel local, regional y nacional. Otros aspectos desarrollados fueron en el área de la prevención en salud, a través de charlas y talleres en los temas que demandaba la comunidad, a la que también se acompañó en la organización del aniversario de los 80 años de las primeras escrituraciones en la colonia más antigua de la ZG, donde se rindió

⁵⁹ La base conceptual de esta propuesta metodológica, de origen francés, se enmarca en dos postulados principales: (i) la explotación agrícola es un sistema complejo, que comprende el sistema de producción, la familia, el sistema de decisión, y el contexto; y (ii) los productores tienen razones para hacer lo que hacen.

⁶⁰ Se trata de las pasantías de las estudiantes francesas Sophie Laura y Berengere de Mont Marin, del Etablissement National d'Enseignement Supérieur de Dijon (ENESAD). En el primer caso la pasantía constituyó el trabajo de campo de la tesis de grado de la estudiante, en el segundo se trató de una pasantía de prácticas, correspondiente al segundo año de la carrera de ingeniero general, cuyo objetivo fue realizar una primera aproximación a la diversidad de los sistemas ganaderos de la zona mediante estudios monográficos utilizando la metodología EGEA.

homenaje a los vecinos que permanecen en la zona desde la etapa fundacional. Se desarrollaron diversas actividades que contribuyeron al seguimiento y evaluación de esta etapa, las que fueron lideradas por los autores de este trabajo. La primera se realizó con los productores a los seis meses de comenzado el trabajo de campo; la segunda de tipo taller se realizó a la interna del equipo; la tercera y la cuarta consistieron en dos talleres de intercambio de experiencias con el equipo de extensión que trabajaba en Colonia 19 de Abril; la quinta nuevamente con los productores al año de la primera; y finalmente la sexta jornada, de carácter interno, se realizó en la última reunión del equipo en 2003.

Con el doble objetivo de llevar adelante una estrategia de alianzas institucionales que amplíara la perspectiva local y que mejorara las posibilidades de financiación de las actividades de extensión, en el 2004 se realizó un convenio entre la UdelaR y el Programa Uruguay Rural (PUR) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP). La prórroga del proyecto durante parte del 2004 estuvo unida a la determinación de la CSEAM de elaborar una política de alianzas con este programa ministerial para la financiación de proyectos universitarios de extensión, lo que lleva a priorizar acciones para elaborar una propuesta piloto para la siguiente etapa, en base a proyectos de tipo grupal (Figura 4).

4.3 Tercer proyecto (2005-2006)

Durante la etapa 2005-2006 comenzó así una nueva propuesta de extensión en la ZG con un acercamiento mayor a nivel predial, mediante acciones de asistencia técnica predial a integrantes de dos grupos de productores (el Grupo Queseros y el Grupo Ganadero-agrícola), los que se resuelven de acuerdo a la presencia de la producción lechera en estos sistemas de producción ganadera familiar.

Al principio se plantea retomar las actividades de tipo masivo, con el fin de especificar las áreas de interés, y más recientemente (2005) se evolucionó hacia actividades de asesoramiento técnico a los integrantes de los dos grupos de productores. Las actividades se centran en los aspectos económico-productivos de los sistemas, a través de jornadas de campo, cursos de capacitación, actividades demostrativas, seguimientos prediales y talleres de discusión. Se realizan visitas a predio y diagnósticos prediales, generando propuestas particulares para cada establecimiento. Surge en este marco la necesidad de cinco productores integrantes del Grupo Queseros de llevar adelante el proceso de habilitación de sus queserías (puede verse una de ellas en la Figura 5). Este proceso se desarrolla de manera conjunta mediante una experiencia piloto de articulación de programas publico-privados que ha resultado innovadora en el ámbito regional y nacional. Estas nuevas experiencias aún se encuentran en desarrollo y ofrecen una oportunidad importante de capacitación para los productores tanto a través de la asistencia técnica como de los talleres de discusión grupal de las distintas problemáticas.

5. Dispositivos metodológicos de los proyectos en ZG

La puesta en funcionamiento de este tipo de proyectos implica la conformación de equipos interdisciplinarios que utilicen dispositivos metodológicos adecuados para la comprensión de la realidad productiva con la que interactúan. Además de la puesta

en marcha de dispositivos de integración (internos y externos) como los mencionados anteriormente, se trata de desarrollar metodologías apropiadas para trabajar en cada uno de los tres niveles donde simultáneamente se desarrolla la intervención. Se mencionan a continuación los principales aportes metodológicos realizados por los equipos docentes que trabajaron en la ZG en cada nivel.

5.1 A nivel territorial y del trabajo

En la etapa de elección de zona, los referentes metodológicos para el proyecto se centraron en la experiencia de Colonia 19 de Abril y en la aplicación de nuevas metodologías de origen francés, adaptadas y desarrolladas por el INTA en Argentina (Chia, Deffontaines, Dorado, 1998, Rossi et al., op cit.). Así, el modo de intervención se centró en dispositivos combinados de análisis de información secundaria, entrevistas a informantes calificados e itinerarios cartográficos, experiencia que ha sido sistematizada en el marco del PIE. El trabajo con la población parte de la devolución de las visitas censales y de las ideas de los delegados transitorios de las zonas, y se trabaja integralmente con el conjunto de las cuatro subzonas. Las reuniones generales, mensuales y preestablecidas en meses alternados en las dos escuelas de la zona delimitada, las planifica y convoca el equipo docente, quien durante los dos primeros proyectos marca el “hilo conductor” del proceso y organiza las actividades para la comunidad (sociales y productivas). Las actividades comunitarias fueron dejando de realizarse de forma preestablecida para pasar a responder a la dinámica local más que a la del tercer proyecto en ejecución, (por ej. operativo regional contra la seca, implementación de medidas ministeriales tales como la trazabilidad) que continúa el proceso de asesoramiento predial con instancias colectivas. Un emergente de esta última etapa es el proceso de refundación de la “Sociedad de Fomento Rural” de la ZG, apoyado con recursos técnicos por la institucionalidad local y nacional y que comienza a funcionar, integrada por los productores de toda la ZG, de manera autónoma pero coordinada con el proyecto.

5.2 A nivel del sistema familia-explotación

Se tomaron como antecedentes metodológicos las experiencias piloto de registros económicos, el trabajo en el predio de referencia (Figari, Nougé y Rossi, op cit.) y la aplicación de la metodología francesa del EGEA en Colonia 19 de Abril (Chia et al., 2003). El principal modo de intervención en la ZG a este nivel fue la aplicación de esta metodología a dos predios distintos durante el segundo proyecto, facilitada en un principio a través de la práctica de dos pasantes francesas y de la visita del Dr. Eduardo Chía (investigador del INRA-SAD)⁶¹.

Durante el segundo proyecto se realizó desde el equipo un acercamiento a la problemática de los sistemas productivos, a través del trabajo conjunto o con una familia que fue seleccionada a tales efectos (EGEA, diagnóstico, registros). En la tercera etapa se profundizó el trabajo a nivel del asesoramiento técnico de otros sistemas familia-

⁶¹ La discusión de metodologías de intervención para el desarrollo de los sistemas de producción familiar y los procesos de investigación-acción desarrollados en el marco del PIE han sido el tema central en las visitas de intercambio científico realizadas por el Dr. Eduardo Chía a la EEMAC.

explotación. Como punto de partida, con el trabajo en pareja de técnicos del área agraria y del área social, el equipo realizó diagnósticos de la situación de cada familia integrante de los grupos a este nivel, combinando metodologías tradicionales con enfoques globales del tipo EGEA, siendo posible extraer regularidades que se extrapolaron a la ZG y dieron las pautas para su tratamiento en las reuniones de productores. Estas recomendaciones debieron adecuarse no sólo a la situación de los sistemas productivos sino a las condiciones de cada familia para su implementación. En la visita generalmente se recorre el predio, se intercambian inquietudes y opiniones y se hace un seguimiento de la información económico-productiva a través de una dinámica implementada con “cuadernos de registros”. Se verifican las recomendaciones técnicas realizadas en visitas anteriores para corroborar su ejecución y acordar nuevas recomendaciones si resulta pertinente (Courdin, Arbeletche y Rossi, 2006). Más que responder a necesidades del propio proceso de intervención, este aspecto se impuso para formalizar el convenio con el PUR y obtener los recursos financieros.

5.3 A nivel de los sistemas de producción

Pesaron como antecedentes metodológicos la realización de charlas técnicas y cursillos, las experiencias de cría artificial de terneros y los ensayos de siembra directa, así como las reuniones en casa de productores realizados por el equipo de extensión en Colonia 19 de Abril (de Hegedüs, González y Rossi, 1999; de Hegedüs et al., 2000). Como distintivo, el modo de intervención predominante en la ZG para desarrollar este tipo de actividades consistió en el fomento de la inter-institucionalidad, tanto a nivel de las charlas técnicas como de las jornadas de campo. Los ensayos de referencia realizados en ZG hicieron énfasis en el control de Gramilla (en situaciones de campo natural y chacra vieja) y en el mejoramiento de campo natural con Lotus Rincón. Como innovación metodológica a este nivel se construye un ámbito colectivo de formación y discusión del equipo con los productores (los “Talleres de Pasturas”), basado en la discusión de la situación de cuatro sistemas de producción de la zona (Heinzen, Nougue y Zanoniani, 2004). El asesoramiento técnico predial introducido con el tercer proyecto implicó una visita mensual a cada uno de los establecimientos de los productores integrantes de los dos grupos. En las reuniones de productores se discutieron las problemáticas particulares de los distintos sistemas y se construyeron en forma conjunta recomendaciones técnicas. El proceso no previsto originalmente de habilitación de las queserías implicó también el seguimiento reproductivo y sanitario de los rodeos de cinco establecimientos y un acompañamiento técnico específico de casi un año de duración. La combinación de dispositivos metodológicos durante esta etapa ha sido investigada en el marco de los estudios de posgrado de integrantes del PIE (Figari y Rossi, 2006).

6. Análisis del proceso de intervención

Desde los inicios del proceso, la estrategia de intervención del equipo priorizó el desarrollo de mecanismos de autogestión de la población local. El proyecto presentado para la ZG planteaba específicamente, “(que) en las zonas de intervención elegidas,

Figura No 6. Esquema conceptual de un proceso de intervención en tres etapas.

Rol de la EEMAC

1. Indicador/ejecutor

Control de PIE



La Colonia es:

receptora

Grupos, ensayos, etc.

2. Organizador



participadora activa



control
compartido

3. Asesor



organizadora

Control de PIE

de Hegedüs, 1998/adptado de Gianotten, 1985; Feyerabend, 1997

las acciones del PIE se orientan a generar procesos de desarrollo que puedan continuar en forma independiente una vez finalizada la intervención de la Universidad, basadas en el protagonismo de los actores y en un fuerte trabajo interinstitucional.” 62 La dimensión territorial de la intervención y la participación de la población en el planteo de inquietudes, problemas y soluciones comunitarias, ilustran el pasaje de una lógica tradicional sectorial de abordaje de los problemas, hacia una lógica o visión global por parte de los equipos universitarios. Esto se relaciona con la direccionalidad del proceso generado, en donde las actividades generadas son al principio responsabilidad de un actor externo a los productores de la ZG, pero que con el avance del proceso mismo, y sujeto a la evaluación que la propia comunidad efectúa, deben necesariamente generar capacidades en los grupos y la comunidad (empoderamiento) para que sean éstas las que asuman gradualmente el control del proceso. También la coordinación interinstitucional y la articulación con otros actores presentes en el territorio constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo del trabajo y una práctica necesaria para la intervención.

En el esquema de la figura 6 se hace referencia al proceso deseado por el PIE, donde hacia el final del proceso de intervención el objetivo es lograr que la población se apropie de las actividades, pasando el equipo de extensión a cumplir un rol más de asesoramiento y apoyo a las actividades planteadas. Para ello resulta básico no sólo la conformación de equipos multi e interdisciplinarios sino buscar acuerdos de trabajo en conjunto con otras instituciones y desarrollar una estrategia de alianzas institu-

cionales que amplíe la perspectiva local y permita redefinir el rol de la Universidad en este tipo de intervención, de forma de avanzar en las etapas finales del proyecto desde un esquema en el que los actores principales son el equipo universitario y los productores de la zona, hacia un esquema tridimensional con nuevos actores.

Así, a lo largo de la etapa 1 del proceso se trabaja en las distintas subzonas de la ZG en función de construir un diagnóstico colectivo, facilitando a través de las historias de vida de algunos miembros de la comunidad, los puntos de reencuentro con lo fundacional de su propia historia de inmigrantes. Se trabaja a su vez en la generación de nuevas capacidades en torno al fortalecimiento de la identidad, la interpretación de su propia cultura y la disponibilidad de los recursos que poseen. Se inician procesos participativos y organizacionales en la comunidad en torno a dos escuelas rurales a través de los cuales se profundiza en el sentido de pertenencia a la ZG. El rol conductor se centra claramente en el PIE y es notorio el liderazgo del equipo en las primeras acciones del proyecto, con una presencia escasa de otras instituciones en esta etapa. Se puede decir que esta etapa coincide con la segunda parte del primer proyecto implementado y los inicios del segundo proyecto.

La etapa 2 implica un cambio gradual en la estrategia del PIE, dentro de la cual se ubican los proyectos. Cambia también la integración del equipo, tomando el área social un rol más central en la coordinación interna de las acciones y en la movilización de la comunidad rural para la organización de la misma. A través del segundo proyecto, en el grueso de esta etapa, el PIE contó con recursos propios de los servicios universitarios involucrados más el apoyo de la CSEAM a través de los cuales se realizaron numerosas acciones dirigidas a los productores familiares de la ZG. Si bien los actores básicos involucrados fueron el PIE y la comunidad de ZG, existieron articulaciones locales para coordinar actividades entre una pluralidad de actores (ONGs, cooperativas, gremiales, intendencia departamental, etc)⁶³. Para los involucrados en el proceso, el principal logro en esta etapa fue el tratamiento de lo agronómico y lo social como un todo, tal y como se lo propone el proyecto desde el inicio en su base teórica y metodológica. Otros alcances (sobre todo desde el punto de vista de los productores) son referidos al logro de la participación conjunta de las familias de toda la zona, al incremento del grado de integración, tanto entre ellos como con otros actores de la ZG, situaciones que retroalimentan la noción de grupo, de consolidación y de permanencia.

Llegando al final de este periodo, el equipo visualiza la necesidad de búsqueda de actores estratégicos, tales como el programa ministerial Uruguay Rural y la Intendencia Departamental de Paysandú, debido a la menor disponibilidad de tiempo de los integrantes por otros compromisos, y a la escasez de recursos. Es decir, no solamente porque el marco conceptual de la intervención apunta a la subsidiaridad (de ahí la importancia del empoderamiento) sino porque además la propia dinámica del proceso hace que los actores (todos) tengan otros roles (otros proyectos en sentido general, tanto de trabajo como de vida).

En este sentido, el desafío de la etapa 3 fue incorporar gradualmente a este esquema otros actores (locales o nacionales) a la vez de consolidar una nueva integración del equipo de intervención, de forma que el rol del PIE se ubicara más en el asesoramiento al proceso que se efectúa, insertándose en la dinámica generada como un actor

63 En la etapa 2 hubo restricciones a nivel externo (grave crisis del país del 2002, no asignación de recursos) e interno (falta de continuidad en la dedicación de los docentes que afectó el compromiso para las tareas de grupo), que generaron un marco de inestabilidad e incertidumbre que afectó a la ejecución. Esto significó que se acotaran las posibilidades, pero no impidió que las actividades se cumplieran con fuerte voluntad de acuerdo a la realidad existente. En este sentido la estrategia del proyecto apuntó a buscar relacionamientos institucionales para la coordinación de actividades.

más, que no estará necesariamente involucrado en la ejecución directa de las actividades iniciadas en los proyectos. Es decir que la elaboración del tercer proyecto representa en cierta forma un desprendimiento del PIE del control del proceso, a la vez que un acercamiento a una nueva institucionalidad.

A través de estudios de caso y en el marco de estudios de maestría, durante esta etapa de mayor interinstitucionalidad se pudo apreciar que, junto con el enfoque metodológico del PIE, que también está presente, los actores que intervienen usan y aplican también estrategias que se corresponden con otro tipo de marcos teóricos (Figari y Rossi, op cit.). La investigación constata que en algunos casos se han aplicado estrategias o instrumentos de tipo difusionista, y en otros se han usado también en algunas instancias herramientas metodológicas de corte más analítico que holístico o sistémico. En el mismo sentido que coexisten a la interna del equipo que lleva adelante la intervención posturas si no divergentes, al menos no del todo convergentes. Se pone de manifiesto que en la práctica no es posible “encasillar” una intervención en un paradigma, en un estilo, en un enfoque único. Por el contrario, se concluye que esta experiencia es un ejemplo de cómo se pueden combinar en la práctica herramientas provenientes de distintos paradigmas y de distintos marcos y enfoques teóricos para resolver los problemas que la intervención plantea. No es el cómo —el tipo de instrumentos— lo que termina caracterizando en definitiva una intervención, sino el porqué, el para qué, y sobre todo el para quién; los propósitos, las metas y los fines que orientan la intervención.

7. Conclusiones y desafíos pendientes

En términos metodológicos, se destacan tres aspectos innovadores del proceso de intervención; la modalidad de trabajo en equipo multidisciplinario, procurando alcanzar el nivel interdisciplinario, con énfasis en la planificación, discusión operativa, y desarrollo de procedimientos de seguimiento y evaluación; el abordaje tridimensional (territorial, familia-explotación y predial); y las metodologías de trabajo empleadas en cada nivel (ej., reuniones, ensayos prediales, talleres de discusión de predios).

La modalidad de trabajo en equipo multidisciplinario desarrollada es una característica identificatoria. La dinámica interna de trabajo del equipo se desarrolló en el plano de lo multidisciplinario, en donde cada uno aporta su “saber”. Como el propio equipo sugiere en las instancias de evaluación, se necesita mayor capacitación a nivel del equipo para avanzar en la dirección deseada, desde lo multidisciplinario a lo interdisciplinario. Esta capacitación podría continuarse en el tema de sistemas de producción, en donde, como algún integrante del equipo señala, “existen diferentes formas de entender el concepto de sistema”. Nos referimos a la necesidad de avanzar en la interacción, integración y construcción de saberes. Esta construcción cuestiona la explicación causal que se efectúa desde las disciplinas aisladas. No es fácil avanzar en este proceso, porque el saber disciplinario da poder a las personas, y porque existe el convencimiento de que con eso alcanza para solucionar los problemas (la visión reduccionista o “hard”). Es difícil adoptar un actitud de humildad, tolerancia, y ceder parcelas de poder, admitiendo que el conocimiento propio no alcanza (visión “soft”). Las tensiones en el equipo reproducen estos elementos, pero indican que se avanza en el proceso. La actitud de humildad implica aceptar que la intervención se desarrolla en un contexto de “ignorancia óptima”. No sabemos todo en el presente ni estamos

en condiciones de anticipar qué va a pasar exactamente en el futuro. Tampoco podemos controlar ese futuro en la dirección deseada. Los mecanismos de planificación, seguimiento y evaluación reflejan el carácter sistémico de la experiencia y adquieren una visión de proceso más que de resultado. Para ello una de las mayores dificultades que surgen a lo largo del proceso y a la interna de los equipos, se encuentra en el diferente grado de participación y la participación discontinua de sus integrantes. Se debe tener en cuenta que, a diferencia de los recursos contratados por el proyecto, los demás integrantes del equipo son docentes inmersos en una dinámica institucional propia de cada servicio, y que en ella el peso de las actividades de extensión es escaso. Elegir un espacio territorial para este abordaje implica que la búsqueda de soluciones a los problemas parte desde una comunidad interactuando con su entorno. Para los equipos de extensión esto implica un cambio en la dirección o abordaje clásico del asesoramiento técnico a nivel agronómico, ya que invierte el punto de partida en la búsqueda de problemas y soluciones a nivel de los sistemas productivos. Se trata de la aplicación de un nuevo modelo teórico sobre el funcionamiento de la explotación agrícola familiar, donde los subsistemas funcionales de la explotación agropecuaria no son los rubros ni las diferentes actividades productivas. El funcionamiento resulta no sólo de las decisiones de producción, sino también de los objetivos del grupo familiar, de la estructura, de la situación económica-financiera, del contexto socio-económico y ambiental en el cual la explotación se desarrolla, de la historia y del proyecto futuro del productor y la familia. En el marco del Segundo Proyecto, se observa la capitalización en algunos aspectos de la experiencia previa del equipo de extensión de la Colonia 19 de Abril, a través del intercambio con docentes del área agraria vinculados al mismo, en términos de asesoramiento y participaciones puntuales. En esta línea, la búsqueda de una forma de asesoramiento técnico acorde a la postura de intervención del PIE lleva a proponer el diseño de dispositivos menos estandarizados, basados en nuevas combinaciones de “técnicas conocidas”. En el campo del asesoramiento técnico agronómico proponer una postura más abierta y menos estructurada se traduce en la utilización de combinaciones de técnicas productivas ya conocidas, pero de un modo abierto y flexible, en contraposición al uso de los paquetes tecnológicos cerrados (Figari et al, 2003b).

En este sentido, de la información analizada sobre la última etapa del proceso, se deduce que se trata de un tipo de intervención esencialmente participativa y con un enfoque de tipo “educativo”, aunque tal vez difícil de encuadrar con una escuela específica. Claramente se ha tenido especial precaución en diseñar dispositivos para habilitar la participación de la gente en todos los niveles, se ha tratado en lo posible de respetar y atender las necesidades planteadas por los propios involucrados, se han readecuado y reorientado las acciones en función de las necesidades (la habilitación de las queserías que no era algo que estuviera originalmente previsto) y también de las urgencias o los imprevistos, como por ejemplo la seca. El tipo de relación que se establece entre los técnicos que participan de esta experiencia y los productores involucrados parece ser una relación de respeto, horizontalidad, transparencia. No es un proyecto asistencialista aún cuando se trata de un proyecto cuyo eje es la asistencia técnica y aún cuando en algunas circunstancias se han realizado intervenciones que parecen más asistencialistas que educativas. Tampoco se puede decir que es a partir de una visión única, homogénea o consensuada que determina el curso de acción, sino la construcción colectiva del proyecto, con sus acuerdos y desacuerdos, con sus

virtudes y sus defectos, la que termina marcando el “sendero” de la intervención, donde lo que verdaderamente importa es mantener el rumbo (Figari y Rossi, op cit.). Si hay alguna certeza que el camino recorrido genera es ésta: la mejora de la calidad de vida sólo se puede dar a través del involucramiento real de las personas, son ellas las que “salen” de un círculo de limitaciones y procuran generar procesos de desarrollo sustentables. Para “salir” las personas deben participar y empoderarse. El PIE ha apostado fuertemente al empoderamiento, es decir al desarrollo social, procurando una mejora en las capacidades de las personas y en su autoestima. Se ha tratado de construir “capital social”, entendiendo este concepto como la capacidad de asociarse para trabajar en común entre diferentes actores.

La pérdida de capital social de la población rural, que se manifiesta a través de la desintegración y la ruptura de los vínculos sociales, la pérdida de la identidad y el deterioro educativo, puede considerarse como una de las principales causas de su exclusión social (Sili, 2005). El proceso de intervención analizado supuso para la ZG transitar hacia un proceso inclusivo de las familias rurales mediante la mejora de su capital social y educativo y el desarrollo de estrategias de movilización de la identidad y la cultura rural. Los impactos del PIE en la ZG en este aspecto están siendo actualmente investigados a través de una tesis de maestría que pretende profundizar en la aplicación de metodologías de evaluación de proyectos de desarrollo.

Desde el comienzo está presente la búsqueda de empoderamiento y de construcción de capital social. El empoderamiento significa que las personas se “apoderan” de las oportunidades generadas. Aquí apoderarse significa “aprehender”. La pregunta es: ¿qué oportunidades generan los proyectos del PIE? Ciertamente las oportunidades brindadas se circunscriben básicamente al contacto e interacción en el marco de los proyectos con los miembros de los equipos, y de otras instituciones, para acceder al asesoramiento técnico y la capacitación.

La apuesta es que esta oportunidad aprehendida por los productores de la ZG conduzca a procesos de desarrollo, en donde la autogestión les permita una mayor conciencia crítica de la situación que experimentan, un mayor desarrollo de la organización comunitaria, y un mayor acceso a recursos como el conocimiento, el financiamiento, el asesoramiento técnico y otros, que permitan desarrollar la producción familiar. La autogestión implica que en los proyectos se apunta a que los productores se conviertan en los protagonistas reales de su ejecución, o dicho de otra manera, responsables de las propuestas en cuanto a las actividades que se efectúan. Esto los ubica en otro lugar como personas, donde la relación técnico-productor deja de ser en términos de comunicación una relación simétrica (D/d: Dominante de un saber/dominado), como es tradicional tanto en agronomía así como en otras disciplinas, para transformarse en una relación complementaria, donde prima el respeto y la noción de “diferente”. En definitiva, es un aspecto que empodera a los actores, tanto para adquirir capacidades como para influir directamente en su autoestima. ¿Que capacidades son las que la población va adquiriendo? La capacidad de análisis crítico, el respeto por lo diferente, la creatividad para el uso de los recursos que poseen, la visión de futuro, la identificación de objetivos/metás, etc.

En la medida que el concepto de desarrollo encierra varias dimensiones, el crecimiento, la equidad, la participación y la sustentabilidad, la interrogante que surge es: ¿alcanza con esta apuesta para que la producción familiar pueda salir? Hasta el presente, en la coyuntura en que el PIE ha transitado y por su propia naturaleza ins-

titucional, la estrategia ha sido la de priorizar el desarrollo social, y en lo agronómico jerarquizar manejos y tecnologías de bajo costo y sobre todo, la reorganización de los recursos disponibles para no exponer a los productores a situaciones de riesgo frente a las cuales pueden quedar al margen del proceso. *Si pensamos en términos de desarrollo sustentable debemos priorizar un desarrollo que responda a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de responder a sus propias necesidades*⁶⁴.

Si pretende ser sustentable el objetivo de contribuir al desarrollo de sistemas de producción compatibles con la producción familiar deberá también tener en cuenta simultáneamente cuatro elementos i) un sistema de producción viable dentro del plan económico en su estado actual; ii) la preservación y la valorización de los recursos naturales de base de las explotaciones agrícolas; iii) la preservación o la valorización de otros ecosistemas afectados por la actividad agrícola; y iv) la creación de un marco natural agradable y de cualidades estéticas. Muchos de estos desafíos superan las posibilidades del PIE. Implican necesariamente un escenario distinto, en donde existan otras posibilidades de proponer políticas y articular alianzas. Éstas permitirán un mejor uso de esta experiencia en provecho del conjunto de la producción familiar del país.

⁶⁴ Desde 1987 las Naciones Unidas elaboraron esta noción de desarrollo sustentable, que luego fue generalizada en la Conferencia de Río cinco años después.

8. Referencias

- Casabianca, F y Albaladejo, C. 1997. Des multiples légitimités de la recherche-action. In : La Recherche-action Etudes et recherches sur les Systèmes agraires et le développement No. 30. INRA-SAD, pp 11-25.
- Chía, E.; Deffontaines, J.P.; Dorado, G. 1998. Seminario-Taller Análisis Espacial de Problemas de Desarrollo. En CD Seminario INTA-INRA-IDEAS.
- Chía, E. Testut, M. Figari, M. y Rossi, V. 2003. Comprender, dialogar, coproducir: reflexiones sobre el asesoramiento en el sector agropecuario. Revista Agrociencia 7(1):77-91. Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- Courdin, V.; Arbeletche, P. y Rossi, V. 2006. Extensión universitaria y desarrollo rural sustentable: una experiencia con productores familiares ganaderos en Paysandú, Uruguay. XIII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y V del MERCOSUR. Esperanza, Provincia de Santa Fe, 20, 21 y 22 de Set. de 2006. Argentina.
- DIEA. CENSO GENERAL AGROPECUARIO; 1960; 1990 y 2000. Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca. Montevideo, Uruguay.
- De Hegedüs, P., González, R. y Rossi, V., 1999. El productor de la Colonia 19 de Abril ante la adopción de tecnología : un estudio de caso. Revista Agrociencia, vol III, No. 1, pag. 71-76. Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Uruguay.
- De Hegedüs, P. Krall, E.; Lamarca, H., Gianechini y dos Santos, C. 2000. Metodología de capacitación para productores. Análisis de tres experiencias. Revista CANGÜE 20:26-31.
- Figari, M.; Favre, E.; Rossi V. y González, R. 1998. Producción familiar y desarrollo: un abordaje territorial. Revista CANGÜE (14):11-17. EEMAC, Universidad de la República, Uruguay.
- Figari, M.; Rossi, V. y Nougúé, M. 2002. Impacto de una metodología de asesoramiento técnico alternativo en sistemas de producción lechera familiar. Revista Agrociencia, 6(2):61-74. Facultad de Agronomía, Universidad de la República, Uruguay.
- Figari, M.; Nougúé, M.; Rossi, V. y Favre, E. 2003a. El Predio de Referencia de "Colonia 19 de Abril", un enfoque alternativo para el asesoramiento a productores familiares. Revista CANGÜE (24):31-40. EEMAC, Universidad de la República, Uruguay. Número Especial.
- Figari, M., González, R., Favre, E., y Nougúé, M. 2003b. Estudio de las prácticas en la agricultura familiar del Uruguay. Análisis del funcionamiento de predios lecheros familiares. Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario (CEDERUL) 2003(7):145-154. Zaragoza, España..
- Figari, M. y Rossi, V. 2006. Estrategias de intervención en una experiencia de extensión universitaria: El Grupo Queseros de Zona Guichón. XIII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y V del Mercosur. Esperanza, Provincia de Santa Fe, 20, 21 y 22 de Setiembre de 2006.
- González, R. y Rossi, V. 2000. Agricultura familiar y desarrollo. Bases conceptuales para la investigación-acción universitaria. Trabajo presentado en el 16° IFSA/4° IESA, Santiago de Chile, 27-29 nov. Chile.
- González, R.; Figari, M. y Rossi, V. 2003a. El Programa Integral de Extensión Universitaria en Paysandú (PIE) Resumen. In: Taller de extensión universitaria, Area de Ciencias Agrarias. Facultad de Veterinaria, Agosto 2003. Dpto. de Publicaciones, Facultad de Agronomía. 100p.
- González, R.; Figari, M. y Rossi, V. 2003b. Articulación Docencia-Investigación-Extensión. Aportes presentados por el PIE. In: Taller de extensión universitaria, Area de Ciencias Agrarias. Facultad de Veterinaria, Agosto 2003. Dpto de Publicaciones, Facultad de Agronomía. 100p.

- Heinzen, M., Nougé, M. y Zanoniani, R. 2004. Actividades productivas en Zona Guichón, un recorrido metodológico. Revista Cangué 26:15-19.
- Osty, P. L. 1978. L'exploitation agricole vue comme un système. Diffusion de l'innovation et contribution au développement. Bulletin Technique d'Informations (BTI) Paris. 326: 43-49.
- Pineiro, D. E. 2004. En busca de la identidad. La acción colectiva de los conflictos agrarios de América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, BsAs, Argentina. Capítulo VI. pp253-294.
- Rossi, V., 1998. Proyecto de Extensión de la EEMAC. Revista de la Asociación Argentina de Extensión Rural. AADER. Segunda Serie N°2. Agosto 1997. Buenos Aires. pp112-116.
- Rossi, V. et al., 2000. La Colonia 19 de Abril: una experiencia de extensión universitaria desde la EEMAC. Equipo interdisciplinario del Programa Integral de Extensión. Departamento de Publicaciones, Facultad de Agronomía. Universidad de la República. Montevideo. 72p.
- Sili, M. 2005. La Argentina rural; de la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales. Buenos Aires, Ediciones INTA.108p.

Extensión en Obra

Experiencias, reflexiones, metodologías
y abordajes en extensión universitaria

“Extensión en obra” es una compilación de artículos vinculados a la extensión universitaria, con el objetivo de que pudiera ser una herramienta para la formación de quienes se encuentran desarrollando prácticas desde los distintos servicios universitarios. Formación que necesariamente deberá provenir de la experiencia misma y de su reflexión crítica, siendo estas producciones escritas un elemento de apoyo y de ayuda para las prácticas de extensión.

Este libro es también producto de su contexto, de lo alcanzado hasta este momento por un sector del demos universitario, esperando que las nuevas experiencias produzcan nuevas teorizaciones.

El material aquí publicado es fruto de un llamado abierto, y estas características amplias dotan a esta producción de una diversidad de abordajes sin delimitaciones de ningún tipo. Dicha diversidad busca respetar la heterogeneidad de miradas que forman parte de quienes se encuentran en este momento vinculados a la extensión universitaria. Amplificar las distintas concepciones y perspectivas manejadas implica un compromiso con una lectura crítica de lo expuesto, intentando articular con las experiencias que se están llevando adelante y los debates que están por darse.