

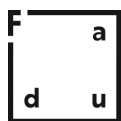
IN EXTENSO

NOVIEMBRE 2022
MONTEVIDEO
URUGUAY



FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO





**Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo**
UDELAR



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

✕ Créditos de la publicación

Universidad de la República

Rodrigo Arim
Rector

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Marcelo Danza
Decano

Consejo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Orden estudiantil:

Belén Acuña
Darío Silva
Rodrigo Galván

Orden docente:

Diego Capandeguy
Laura Cesio
Juan Carlos Apolo
Fernando Tomeo
Cristina Bausero

Orden de egresados:

Patricia Petit
Teresa Buroni
Alfredo Moreira

Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio (2022)

Asistentes académicas:

Micaela López
Lucrecia de León

Orden Estudiantil

Romina Barrios
Belén Vila

Orden Docente

Cecilia Lombardo (titular)
Andrea Blanco (alterna)

Orden Egresados

Sonia Prieto
Luis Blau

EUCD

Carolina Arias

LDCV

Sebastián Calabria

LDP

Victoria Sánchez

LDI

Paula Durán
Angelina Graziano

Coordinación general

Servicio de Investigación
y Extensión

Coordinación editorial

Gustavo Hiriart

Diseño y producción

Juan Martín Minassian

Edición

Sandra Moresino

Corrección

Rosanna Peveroni

Distribución

Servicio de Comunicación y
Publicaciones: Maite Bigi

Impresión

XXXXXXX

Depósito legal

N°xxxxxxx

ISBN: 978-9974-0-1959-1

© Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo, 2022

© Los autores, 2022

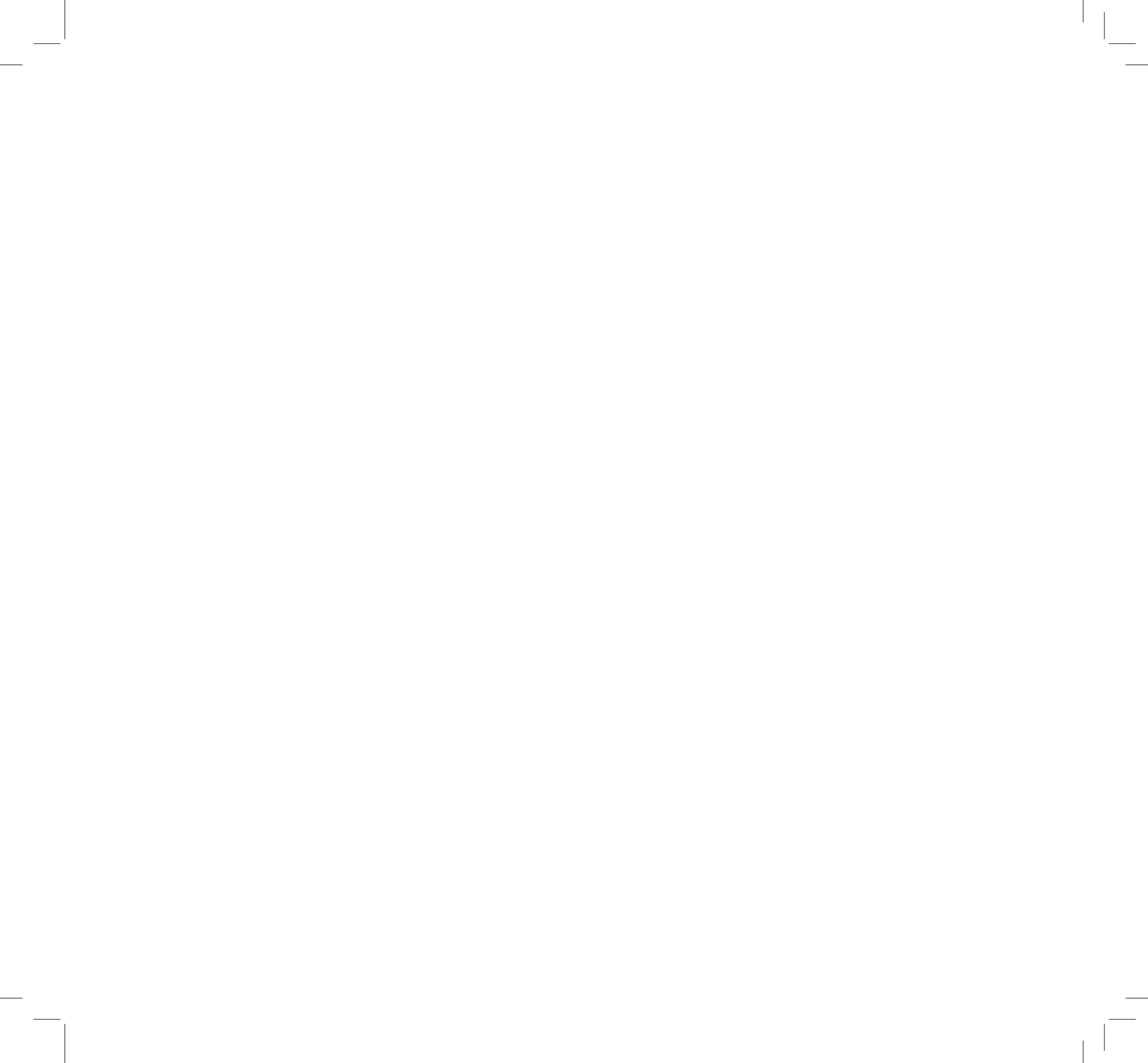
Los textos son de exclusiva
responsabilidad de sus autores,
no reflejan necesariamente
la opinión de la Facultad
de Arquitectura, Diseño y
Urbanismo o de la Universidad
de la República.

Queda autorizada la
reproducción total o parcial de
los artículos, siempre que se
mencione la fuente.

Facultad de Arquitectura, Diseño
y Urbanismo

Universidad de la República
Br. Artigas 1031 C.P. 11.200
Montevideo, Uruguay
Tel. (+598) 2400 1106
www.fadu.edu.uy
publicaciones@fadu.edu.uy
sie@fadu.edu.uy

Montevideo,
noviembre de 2022





IN EXTENSO

x x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

x x x x x x x x

Herramientas y propuestas
para el desarrollo de
prácticas integrales desde
la extensión crítica

x x x x x

x x x x x

● ÍNDICE

14	La necesaria tensión Marcelo Danza	39	Herramientas teórico-metodológicas	86	Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional Emiliano Guedes Martín Fabreau Humberto Tommasino
20	Hacia la construcción colectiva de políticas de Extensión y Actividades en el Medio de FADU: proceso y aportes Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio	40	La investigación participativa Humberto Tommasino Marcelo Pérez Sánchez	100	Cartografías y perspectiva de construcción de redes como herramientas de la extensión crítica Eloísa Ibarzabal Humberto Tommasino
30	Extensión e investigación al servicio Luis Contenti Guillermo Lago Tatiana Rimbaud (Servicio de Investigación y Extensión de la FADU)	60	Procesos de construcción de demanda desde la perspectiva de diálogo de saberes y construcción interdisciplinaria, con relación a las herramientas de línea de tiempo y mapeo de problemas Delia Bianchi Ayelén Gandolfo	115	Reflexiones desde la práctica
		76	Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas Delia Bianchi Leticia Musto Verónica Nusa Andrea Rodríguez	116	Los interrogantes de la extensión en La Tablada Nacional Alberto de Austria Jesús Arguiñarena

126 Impaciente paciencia

Daniel Bergara
Cecilia Giovanoni Pérez
Flores Lista
Jessica Mesones

**140 Habitar Malvín Norte
y Punta de Rieles**

Andrea Suárez
Laura Bozzo
Sebastián Calabria
Verónica Romero
Virginia Cavallaro

**152 Urbanismo táctico como
práctica de formación
integral**

Guillermo Berrutti Pesce
Alberto de Matteo
Carolina Dufrechou Arrúa
Pablo Fernández Musso
Johana Hernández Araque
Javier Mañana Illich
Magdalena Ponce de León
Rodríguez
Carolina Rodríguez Ponce
de León
Álvaro Trillo Sommaruga,
Camilo Zino García

**162 FADU en Casavalle. Informe
de actuación 2019-2021**

José de los Santos
Eloísa Ibarzabal
Jessica Mesones
Luca Praderio
Claudia Varín
Lucas Butler
Bruno Álvarez

**191 Aproximación a propuestas
de Espacios de Formación
Integral**

192 Dibujando Memoria

Daniela Garat
Estela López
Ethel Mir
Laura Pazos
Magdalena Peña

202 Ciudad Vieja sensible

María Pascale
Andrés Nogués

**216 Plataforma de formación
integral en el taller de
arquitectura**

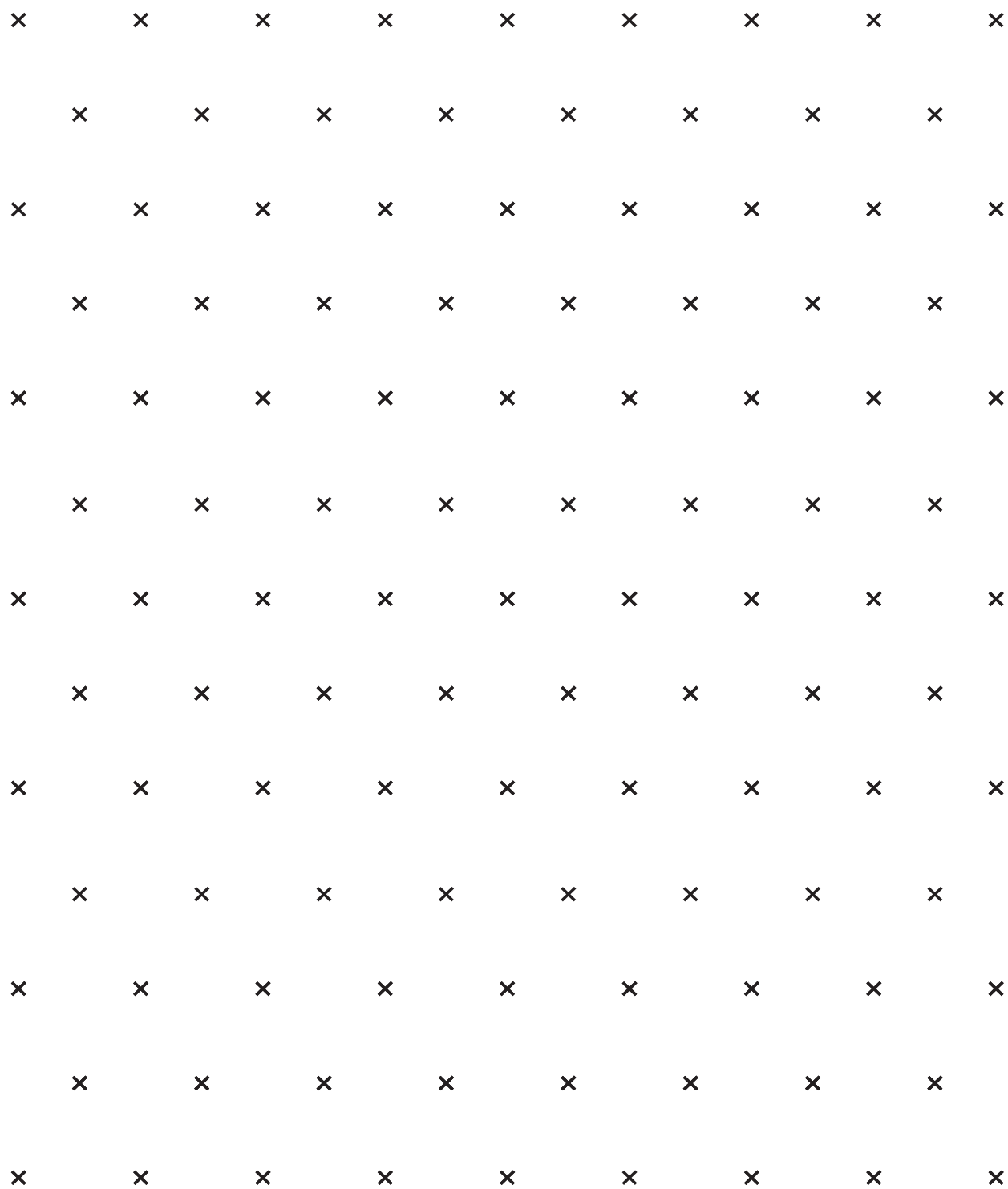
Alberto de Austria
Ana Fernández
María Fernanda Moreira
Jesús Arguiñarena
Luis Contenti
Romina Laprovitera
Sandra Segovia

219 Cierre

**220 Extensión crítica e
integralidad en tiempos
de pandemia: sus aportes
para una universidad
latinoamericana en la
encrucijada**

Humberto Tommasino
Luis Barreras





La necesaria tensión

× Marcelo Danza

| BIO

Marcelo Danza. Arquitecto (Udelar). Decano de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Udelar). Profesor titular de Proyecto de Arquitectura y Urbanismo (FADU-Udelar).



La extensión universitaria ha sido objeto de diversas construcciones teóricas y de no pocas controversias a lo largo del tiempo. Definir su alcance, su sentido, su importancia en la vida académica y sus implicancias tanto para la enseñanza como para la investigación continúa siendo un tema de renovado interés para la universidad. En facultades como la nuestra, con un origen y un desarrollo histórico fuertemente vinculados a la actividad profesional, este tema se hace especialmente relevante y vigente.

Es importante reconocer en este contexto que no ha sido sencillo encontrar en nuestra facultad un espacio para el desarrollo sostenido de la extensión.

Las prácticas de extensión desencadenan procesos complejos que involucran y ponen en relación diferentes dimensiones de la vida universitaria y por eso suele valorárselas desde perspectivas muy diversas. Si bien el retorno que la universidad brinda a la sociedad para sostener sus estructuras está en las bases mismas de la extensión, su importancia va mucho más allá.

La extensión es también un importante instrumento de desarrollo universitario. Es uno de los factores relevantes en la generación de la necesaria tensión que la vida académica necesita para mantenerse abierta, vigente y sensible a las problemáticas de su tiempo y su espacio. Es significativo que las universidades

se enfrenten a realidades que las interpelen en sus propios límites y saberes, y por eso la extensión es también un punto de apoyo importante para desencadenar la necesaria superación.

Los bagajes de conocimientos custodiados y transmitidos por la academia tienden a estabilizarse y a perpetuar certezas tranquilizantes que necesitan ser puestas en crisis periódicamente para avanzar. En este sentido, por su capacidad cuestionadora, las prácticas de extensión son una herramienta importante. Es esa necesaria incomodidad la que está en la base de la difícil tarea de ampliar los límites del conocimiento. No hay avances en la cultura sin crisis, sin el reconocimiento de la vulnerabilidad de los equilibrios aceptados y sin el cuestionamiento a lo establecido. Allí la extensión juega un rol importante como nutriente de esa incomodidad. Es una irrenunciable fuente de inestabilidad, un generador del revulsivo necesario para provocar movimientos y ensanchar el conocimiento.

Si bien el estado normal del saber universitario debiera ser el del cuestionamiento de sus propias certezas, esto no siempre ocurre, y por eso la extensión es también una

herramienta más en esta difícil tarea. Es una generadora de esa tensión necesaria. Por ello su estímulo es irrenunciable.

Esta publicación contribuye al cuestionamiento de las certezas. Recoge artículos y elaboraciones en el marco del curso sobre extensión y prácticas integrales destinado a docentes que se desarrolló en la FADU en 2021. Además, pretende brindar herramientas a toda la comunidad universitaria para abordar las prácticas con sentido crítico e integral y promover la reflexión sobre su impacto tanto dentro como fuera de la universidad.

El resultado del camino transitado en los últimos años y el involucramiento que ha demostrado la FADU con la extensión universitaria reafirman la importancia de generar políticas concretas para su consolidación, desarrollo y fortalecimiento.

La singularidad de estos últimos años vividos en contexto de pandemia ha hecho especialmente evidente la importancia de continuar construyendo lineamientos de políticas académicas claras para avanzar en los caminos de apertura de la facultad al medio.

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

x x x x x x x x x

INTRODUCCIÓN

Hacia la construcción colectiva de políticas de Extensión y Actividades en el Medio de FADU: proceso y aportes

- × Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio

INTEGRANTES

Micaela López
Cecilia Silva
(asistentes académicas)
Romina Barrios
(orden estudiantil)
Cecilia Lombardo
(orden docente)

Sonia Prieto
(orden egresados)
Lucrecia de León
(EUCD)
Beatriz Amorín
(Unidad de Extensión EUCD)
Victoria Sánchez
(LDP)

Federico Valdés
(LDCV)
Paula Durán
Angelina Graziano
(LDI)

Integración y roles

Esta publicación brinda la oportunidad de reflexionar sobre los proyectos de extensión de manera tal de poder comprender el abordaje que hace la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-Udelar) de esta función universitaria. Además, permite visualizar el papel que juega la Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio (CAE) en este proceso. La CAE es una de las comisiones permanentes que asesoran al Consejo de Facultad y, en este caso, lo hace sobre el desarrollo de las distintas actividades de extensión y relacionamiento con el medio. Su integración está establecida institucionalmente como ámbito de cogobierno, por lo cual están presentes los tres órdenes –el docente, el estudiantil y el de egresados/as– y el equipo de asistentes académicos.

Sin embargo, los cambios que se han producido en la Udelar y en particular en la FADU, relacionados con la diversificación de las carreras universitarias, hicieron necesario rever la disposición sobre la integración de las comisiones cogobernadas y ajustarla a un nuevo escenario con representación de todos los ámbitos académicos de la facultad. En el caso de

la CAE, en respuesta a la diversificación disciplinar aludida, progresivamente y desde 2012 se han integrado delegados de las distintas carreras, lo que ha permitido una mirada más amplia en relación con las temáticas abordadas. Aun así se mantiene el cuórum para sesionar y para tomar resoluciones, lo que determina que estas deban estar avaladas por al menos dos de los órdenes. Cabría pensar que la Udelar, en el marco de la discusión de los cambios en la Ley Orgánica, debería ponderar cómo incluir la opinión y la toma de decisiones de las distintas carreras en cada ámbito universitario y así poder contar con las dimensiones que aportan las especificidades de cada una, sin perder el cogobierno como eje central.

Con relación a este «nuevo» modo de integración y en lo que refiere al funcionamiento de la CAE, se ha logrado un intercambio fecundo en el abordaje de los temas a tratar, entre los que se han reconocido los énfasis de las distintas especificidades en el campo del diseño, lo que ha permitido desarrollar la tarea desde una perspectiva integradora. De este modo, la forma de trabajo se constituye en una oportunidad para poner en agenda la discusión sobre la participación de las nuevas carreras

en cuestiones relacionadas con el asesoramiento a los órganos de cogobierno.

Otro aspecto relevante de la CAE es que opera en un escenario de relacionamiento que ha permitido dar respuesta a la diversidad de temas que se abordan, y que, a pesar de no haber explicitado el posicionamiento conceptual y político, existe un consenso en la visión de la extensión y de las actividades en el medio que reúne las distintas miradas sobre los problemas a resolver y/o las políticas a impulsar.

Cabe destacar que los avances realizados por la CAE no hubieran sido posibles sin la participación del Servicio de Investigación y Extensión, el Servicio de Convenios y Pasantías, la Unidad de Extensión de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) y la sección Comisiones, que no sólo apoyan el funcionamiento de la CAE sino que también aportan en la gestión, el seguimiento y la sistematización de la información que se genera sobre los temas tratados, lo que facilita enormemente la puesta en práctica de los proyectos y acciones.

Por último, con el mismo espíritu de apertura, la CAE ha decidido proponer la integración de un espacio de diálogo amplio en el marco de la nueva estructura académica de la

FADU. En ese sentido, se propone establecer un diálogo fluido por medio de la conformación de un espacio ampliado que mantenga encuentros regulares en modalidad del plenario, en los cuales se pueda intercambiar sobre las políticas y prácticas de extensión, integralidad y relacionamiento con el medio en todos los ámbitos de la FADU. La invitación se cursó a los referentes de extensión de los múltiples ámbitos de la facultad –institutos, centros, departamentos y unidades académicas asociadas– y se espera que su instrumentación en 2022 amplifique cada vez más las políticas y estrategias de promoción de la extensión en la FADU.

Marco conceptual y posicionamiento político

Como fue explicitado, existe en la comisión cierto consenso sobre la visión de la extensión y de las actividades en el medio de la FADU. En ese sentido, esta publicación resulta una oportunidad para compartir con la comunidad académica los aspectos conceptuales y el posicionamiento político de la CAE para resolver la diversidad de problemáticas que se abordan.

Desde esta perspectiva, el trabajo que desarrolla la comisión se enmarca en las definiciones sobre la extensión universitaria de la Udelar que parten del artículo 2 de la Ley Orgánica, donde se establece:

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Con ese marco legal, el Consejo Directivo Central de la Udelar (CDC) explicitó el posicionamiento institucional respecto de la extensión:

La búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad,

dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados. (CDC Res. N°5, 27 de octubre de 2009)

"El conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados." (CDC Res. N°7, 6 de diciembre de 2011)

A partir de estas definiciones cabe precisar algunos conceptos. La colaboración entre los/as universitarios/as y otros actores se establece básicamente en dos tipos de vínculos con el medio. Por un lado, en lo que refiere al abordaje de los problemas de los sectores más postergados, se promueve la extensión crítica.

Se la concibe como un proceso educativo donde se establece un diálogo, que permite integrar los saberes de

los distintos actores, de manera tal de dar una respuesta pertinente a los problemas planteados. Como ha dicho el educador brasileño Paulo Freire, «Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre». Dicho proceso también involucra la investigación, ya que se produce conocimiento a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular, y es lo que se denomina extensión crítica. (Tommasino y Cano, 2016, citados en Lombardo, 2021)

Esto implica, por un lado:

[...] el desafío de realizar contribuciones a situaciones concretas de la realidad, promoviendo la participación de diferentes tipos de actores en las distintas etapas del proceso de intervención, propiciando el intercambio de conocimientos. Desde esta opción ético-política de cumplir con esa función social, se pretende integrar las funciones de investigación y enseñanza con prácticas de extensión, buscando hacer aportes concretos a nivel social, al tiempo que se llevan adelante nuevas formas

de enseñar, aprender y producir conocimiento. (Acosta, Bianchi y Folgar, 2016)

Por otro lado, las actividades en el medio «ponen a disposición de la sociedad los conocimientos generados, a partir de la difusión de los mismos, de asesoramiento a distintas instituciones y organizaciones, y/o las de transferencia tecnológica» (Lombardo, 2021).

Tomando en cuenta lo explicitado anteriormente, se puede identificar las distintas dimensiones que están involucradas:

La dimensión epistemológica

La extensión crítica propone que la relación que se establece en la producción de conocimiento no es sólo entre sujetos (investigadores) que se relacionan con un objeto de conocimiento (problema de investigación), sino que el vínculo que se establece entre sujetos es a partir de un relacionamiento dialógico que contribuye con su conocimiento a la producción de un nuevo saber. Los criterios de validez del conocimiento no están dados solamente por la coherencia interna entre datos y teoría

o por la evaluación entre pares (investigadores, académicos), sino que, partiendo de las reglas de la ciencia, se plantea la «búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis» (Fals Borda, 2014, p. 243).

La dimensión ético-política

Construcción de empoderamiento social y/o saberes sociales, en un marco de respeto del «otro», en tanto sujeto creador y transformador de sí y de su entorno. El abordaje no es ingenuo ni neutral, ya que la intervención siempre implicará una transformación en los sujetos o problemáticas que se trabajen, por lo cual se debe planear, desde el inicio, el carácter de la intervención y, al mismo tiempo, las derivaciones que se debe evitar.

La dimensión pedagógica

Se trata de la transformación de las relaciones implícitas en el acto educativo, donde se redefinen los roles del educador y el educando, en tanto que dicha relación tiende a ser más horizontal, ya que el objetivo es el de dar respuesta a las demandas de los distintos

colectivos con que se trabaja. Entonces, la extensión es fundamentalmente un proceso de formación que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones. Asumir este desafío implica una transformación del modelo pedagógico y de las relaciones que se establecen con el conocimiento. En otras palabras, se llevan adelante nuevas formas de enseñar, de aprender y de producir conocimiento.

Cómo funciona la CAE

Estas conceptualizaciones son el marco de actuación de la CAE y son las que han permitido orientar las políticas que lleva adelante la FADU. Sin embargo, resulta pertinente explicitar cómo se traducen en la toma de decisiones con relación a la variedad de temáticas que están involucradas en el quehacer de la comisión.

En la diversidad de las tareas que aborda la comisión se destacan la evaluación de los proyectos de extensión y de Espacios de Formación Integral (EFI), la elaboración de las bases para los llamados a proyectos financiados por la FADU

y la orientación en la realización de actividades en el medio. Asimismo, la CAE es la que asesora al Consejo con relación a todos los convenios de cooperación nacional.¹ Los convenios permiten generar conocimiento a partir de problemáticas reales en vínculo con el medio y brindan oportunidades de crecimiento académico a los distintos actores de la comunidad universitaria.

En lo que refiere a la evaluación de proyectos se ha priorizado aquellos que, desde el punto de vista metodológico, establecen el relacionamiento dialógico aludido. Pero además, y no por ello menos importante, aquellos proyectos de mirada interdisciplinar que promueven y fortalecen a las organizaciones sociales, vecinales y/o a emprendedoras, entre otros. De esta manera, se incluyen todas las dimensiones descritas anteriormente. Por otro lado, en la elaboración de las bases se plantea la importancia de los aportes a la formación académica del estudiante y el trabajo con la comunidad.

En lo que refiere a las actividades con el medio se despliega una diversidad de proyectos que van desde las cuestiones más generales a aquellas que abordan situaciones específicas «que abarcan desde el asesoramiento,

la elaboración de productos concretos, hasta los proyectos de transferencia tecnológica» (Lombardo, 2021). El criterio aplicado para llevarlos adelante es que en todos los trabajos debe existir un saldo académico, entendiendo por tal la importancia de incorporar sus resultados a los procesos de enseñanza e investigación.

En síntesis, se puede decir que a partir de estas actividades la CAE ha iniciado un proceso de elaboración de las políticas de extensión, convenios y actividades en el medio de la FADU, que aún se encuentra en construcción. Estas discusiones se entienden imprescindibles para la construcción académica e integral de la facultad, ya que, como expresa Boaventura de Sousa Santos:

La extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su servicio, la reforma universitaria debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión (con implicancias en el currículum y en las carreras de los

1. La política de convenios de la FADU está siendo revisada y discutida en el seno de la comisión con los siguientes lineamientos: promover la inserción de la FADU en el medio, colaborando proactiva y productivamente en la solución de problemas, necesidades y demandas de la sociedad en su conjunto, ya sea con actores públicos, privados u organizaciones sociales, entre otros; impulsar acuerdos de trabajo conjuntos con contrapartes nacionales, en los

que se intercambie conocimientos, experiencias, prácticas y asesoramientos con aporte académico a la facultad; desarrollar conocimiento académico mediante el estudio de problemáticas desde el abordaje específico del campo disciplinar de la arquitectura, el diseño y el urbanismo; promover la integración y articulación de las carreras de la FADU y con otros servicios, comisiones y redes universitarias para un abordaje integral de la demanda a trabajar.

docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural. (2010, p. 48)



Referencias bibliográficas

Acosta, B., Bianchi, D. y Folgar L. (2016). «Singularidades de la docencia integral: relaciones de aprendizaje entre estudiantes, docentes y actores sociales». Ponencia presentada en el 10^{mo} Congreso Internacional de Educación Superior, 15 al 19 de febrero de 2016. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

Cano, A. y Tommasino, H. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades UDUAL, México, 67.

Lombardo, C. (2021). «Y si hablamos de extensión... en la pandemia?» *R. acciona*, Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, 2020–2021, 16–18. Montevideo: FADU–Udelar.

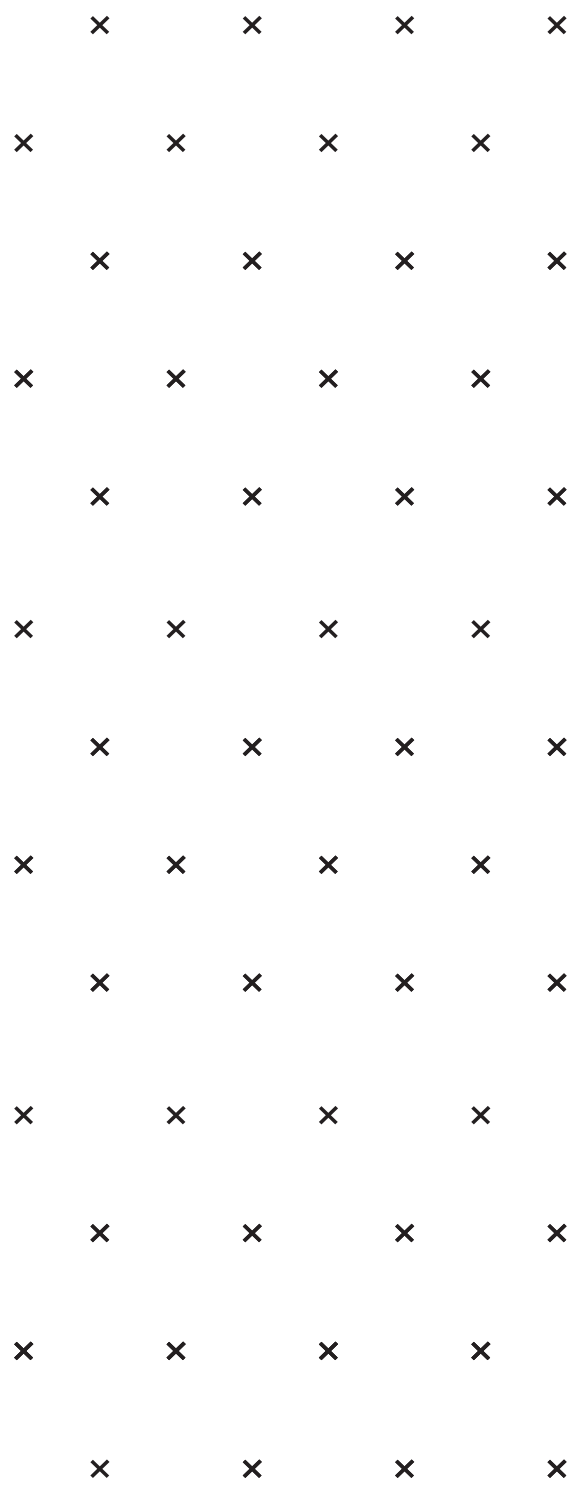
Santos, B. D. S. (2010). *Universidad del siglo XXI*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

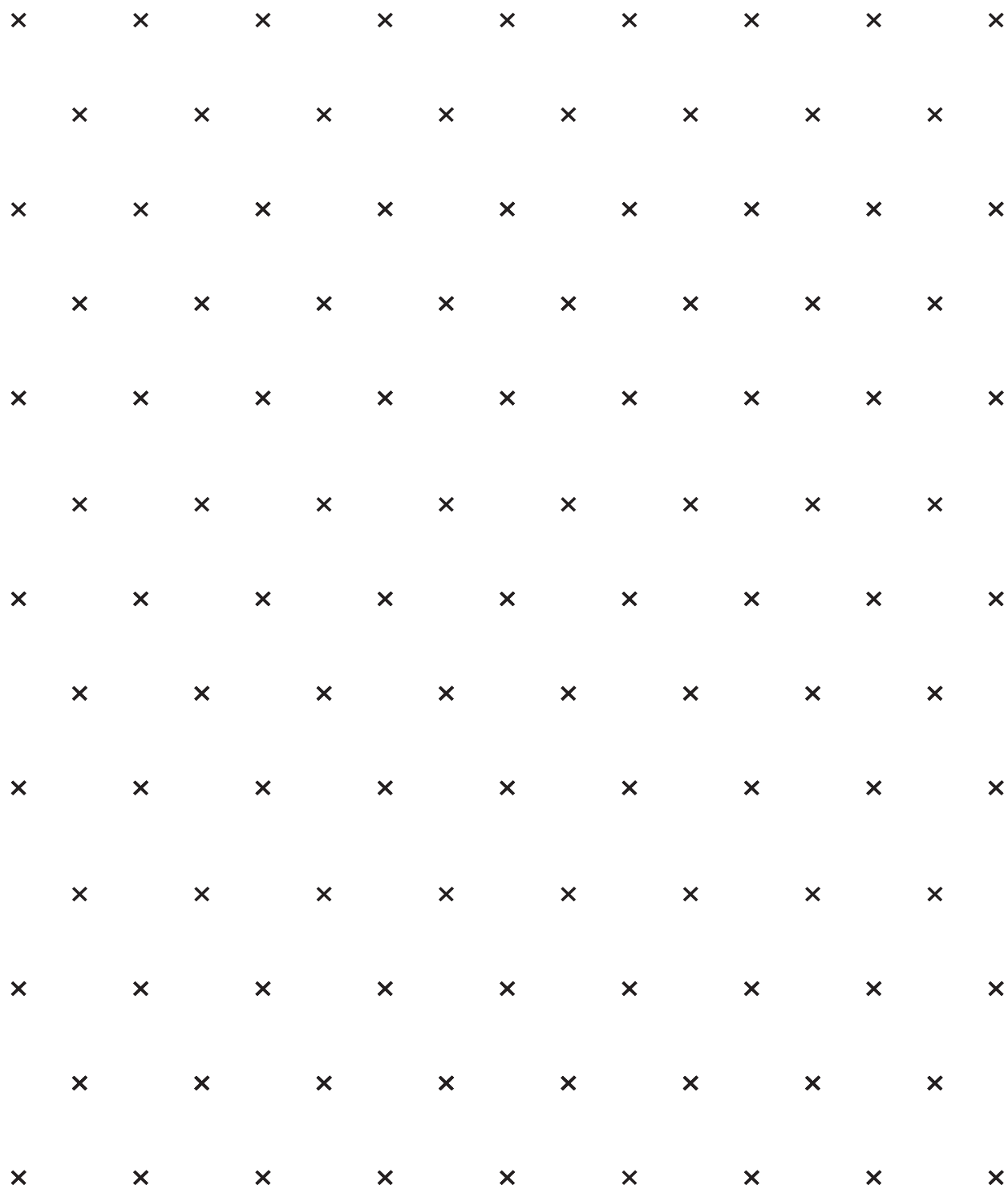
Universidad de la República, Consejo Directivo Central (2009, octubre 27). Res. n.º 5: Aprobar en general el siguiente documento titulado «Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio» (15 en 17). Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

Universidad de la República, Consejo Directivo Central (2011, diciembre 6). Res. n.º 7: documentación elevada por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (Distribuido N° 847/11) para la consideración del punto «Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y la generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República». Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dc->

[c003b9031/29c03fbf9f0be-d030325795800578706?OpenDocument](http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument)







Extensión e investigación al servicio

× Servicio de Investigación y Extensión

| BIO

Tatiana Rimbaud. Arquitecta (Udelar). Magíster en Arquitectura (Udelar). Profesora adjunta del Servicio de Investigación y Extensión (FADU-Udelar).

Luis Contenti. Arquitecto (Udelar). Ayudante del Servicio de Investigación y Extensión (FADU-Udelar).

Guillermo Lago. Diseñador Industrial (MEC-Udelar). Ayudante del Servicio de Investigación y Extensión (FADU-Udelar).

Desde su origen en 2012 el Servicio de Investigación y Extensión (SIE) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-Udelar) apoya la investigación y la extensión en sus diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Junto a la Comisión de Extensión trabaja en la generación de insumos para la reflexión sobre las políticas de promoción y desarrollo de la extensión en la facultad. Por otra parte, tiene como una de sus principales tareas la difusión y gestión de todas las convocatorias, llamados y programas relativos a la investigación y extensión, ya sean internos o externos, destinados a docentes, estudiantes o egresados de las distintas carreras de la FADU. En ese aspecto, brinda asesoramiento y apoyo en la presentación o formulación de los proyectos y se encarga de la sistematización de los proyectos realizados.

El SIE ha tenido una política sostenida de difusión de prácticas de extensión e integralidad. Cabe destacar, en primer lugar, las cuatro publicaciones –y eventos asociados– realizadas: *Extensión en tensión* (2012), *Intenciones integrales* (2014), *Seminario-taller Ideas y Acciones Integrales* (2016), *Paréntesis: Encuentros de*

formación integral (2019); en segundo lugar, los repositorios de proyectos de Extensión y Espacios de Formación Integral que se actualizan periódicamente.

Los cambios en las orientaciones de la Udelar y la FADU ya mencionados encuentran al servicio con una rica acumulación de experiencia y el potencial dinamizador de futuras sinergias, teñido por un delicado estado de incertidumbre institucional. El equipo está convencido de la necesidad de establecer estrategias de promoción, apoyo y soporte que garanticen el desarrollo académico de las tres funciones universitarias. La articulación de la enseñanza, investigación y extensión requiere espacios y apoyos que deben ser garantizados por la institución. Es así que se visualiza la oportunidad de conformar un nuevo espacio de promoción académica que funcione como sitio de apoyo en el desarrollo de las funciones universitarias para todos los ámbitos de la FADU y cuya construcción requerirá un importante trabajo colaborativo. Un ámbito que tenga como función principal el desarrollo, la promoción y el aporte a la consolidación de una cultura académica universitaria.

Este espacio, que puede estar organizado en distintos sectores que faciliten su trabajo, debe responder por lo menos a la promoción de las tres funciones universitarias: la enseñanza, la investigación y la extensión (en grado y posgrado). Asimismo, deberá ser un espacio integrado por docentes de la FADU que, como tales, se desempeñarán en el marco de los estatutos aprobados. Las oportunidades y potencialidades que se despliegan en una propuesta de este tipo redundan en beneficios para la facultad, en sus capacidades para desenvolverse en la enseñanza, la investigación y la extensión, en constante vinculación con la sociedad. Queda planteado, entonces, el desafío colectivo de llevar adelante un espacio académico con estas características.

Esta publicación se enmarca en un conjunto de actividades llevadas adelante por el SIE con el objetivo de promover, difundir y fortalecer el desarrollo de prácticas de extensión e integralidad en nuestra facultad.

A partir de la confluencia de dos directrices complementarias en la organización de las tareas docentes se vislumbra una oportunidad para el fortalecimiento de la extensión, la investigación y la integralidad. Por un lado, el

Reglamento de Organización y ejercicio de las funciones docentes en la FADU y, por el otro, el Estatuto de Personal Docente (EPD) de la Udelar. Estas directrices guían el camino para el desarrollo de las funciones universitarias de los docentes, que se traducen en la vida académica de la institución. En términos generales, muchos docentes actualmente abocados al cumplimiento de una única función universitaria –mayoritariamente la de enseñanza– comenzarán a desarrollar también actividades de investigación y de extensión. Las transformaciones a realizar en la tarea docente de acuerdo con los reglamentos citados implican nuevos esfuerzos individuales y colectivos que deberán ser acompañados por la institución.

En este contexto de cambios, el SIE –en acuerdo con la Comisión Asesora de Investigación y la Comisión Asesora de Extensión y Cooperación con el Medio– ha estado abocado al diseño y la implementación de recursos de apoyo para el desarrollo de las prácticas de extensión, investigación e integralidad.

Una de las primeras acciones llevadas adelante durante 2021 fue la realización de una encuesta dirigida

a los docentes para relevar la necesidad manifiesta de formación tanto en investigación como en extensión. Las preguntas se focalizaron en los siguientes aspectos: si el docente contaba con experiencia en actividades de investigación y prácticas de extensión; el interés en participar en instancias formativas; las temáticas en las que quisiera formarse y la modalidad preferencial (desde cursos con evaluación a recursos para la autoformación). De los resultados emerge que, en primer lugar, mientras que casi 75% de los encuestados cuenta con experiencia en investigación, poco más de 50% manifiesta tenerla en extensión; en segundo lugar, la gran mayoría manifiesta tener interés en formarse tanto en investigación como en extensión; y, en tercer lugar, las temáticas de mayor preferencia en extensión tienen que ver con lo herramental.

A partir de este insumo se decidió invitar a un equipo, externo a la facultad y con destacada trayectoria en la temática, con el doble cometido de brindar un curso de formación docente y elaborar una publicación de consulta como recurso para la autoformación presente y futura de los docentes de la FADU.

El curso estuvo enfocado en el fortalecimiento de la formación de los docentes en la formulación, puesta en práctica y revisión de proyectos de extensión e integralidad, en el entendido de la necesidad de problematizar estas prácticas, así como también en la generación de condiciones de posibilidad para el desarrollo de prácticas integrales desde la perspectiva de la extensión crítica.

Cabe destacar que el curso –dictado entre el 26 de julio y el 13 de agosto de 2021– superó las expectativas tanto en lo relativo a la cantidad de docentes participantes y la diversidad de antecedentes en prácticas de extensión como en lo que refirió a la riqueza de los intercambios mantenidos y la potencialidad de los trabajos finales elaborados, los cuales dan cuenta de un amplio espectro de posibilidades para el desarrollo y la profundización de prácticas de extensión en la FADU.

Los textos que se presentan a continuación fueron elaborados en el contexto del curso «Extensión y prácticas integrales en la FADU» por quienes participaron tanto en calidad de asistentes como de expositores –Delia Bianchi, Ayelén Gandolfo, Eloisa Ibarzabal y Humberto Tommasino–.

La publicación se estructura en tres apartados: el primero de ellos –a cargo del equipo docente del curso– recoge y amplía los temas abordados con el objetivo de constituir un insumo para la autoformación de docentes que se inician o quieren profundizar en las prácticas de extensión e integralidad; el segundo recoge un conjunto de reflexiones sobre experiencias desarrolladas desde nuestra facultad; finalmente, en el tercero se presenta un conjunto de propuestas elaboradas en el marco del curso que, se espera, redunden en el desarrollo de nuevas prácticas integrales en distintos ámbitos de la FADU. El libro se cierra con una reflexión de Humberto Tommasino y Luis Barreras acerca de la extensión crítica en el contexto particular de la pandemia.



01

× Herramientas teórico-metodológicas

Este apartado presenta un conjunto de herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo de la extensión crítica. En primer lugar, Humberto Tommasino y Marcelo Pérez proponen un estudio comparativo de las producciones de algunos referentes de la investigación participativa; a continuación, Delia Bianchi y Ayelén Gandolfo abordan el proceso de construcción de la demanda en un marco interdisciplinario y de diálogo de saberes; luego, Bianchi, Leticia Musto, Verónica Nusa y Andrea Rodríguez exponen la herramienta del mapeo de problemas a partir de una experiencia desarrollada en el marco del Programa Integral Metropolitano; seguidamente, el artículo de Tommasino, Emiliano Guedes y Martín Fabreau se enfoca en el mapeo de actores sociales y su utilidad para acceder de manera rápida a la trama de relaciones sociales dadas en una zona determinada; para finalizar, Eloísa Ibarzabal y Tommasino se centran en el uso de cartografías y la perspectiva de construcción de redes como herramientas de la extensión crítica.

01

La investigación participativa

× Humberto Tommasino
Marcelo Pérez Sánchez

Estudio comparativo de algunas de sus principales propuestas para contribuir a la reflexión teórico-metodológica de la extensión crítica

BIO

Humberto Tommasino. Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria (Udelar). Maestro en Extensión Rural (UFSM, Brasil). Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo (UFPR, Brasil).

Marcelo Pérez Sánchez. Licenciado en Ciencia Política (Udelar). Máster en Estudios Políticos Aplicadas (FIIAPP-AECID, España). Magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina (FCS-Udelar). Profesor adjunto del Programa Integral Metropolitano (CSEAM-Udelar). Profesor adjunto de Metodología de la Extensión (FDER-Udelar).

Resumen

En el presente trabajo se propone un estudio comparativo de las producciones de algunos referentes de la investigación participativa (IP). Se revisan algunos de los textos de Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent, María Teresa Sirvent y Joel Martí. Este trabajo se inscribe en el proceso reciente de transformación universitaria en Uruguay, en particular, en una de sus iniciativas: integración curricular de la extensión a través de lo que se ha denominado «prácticas universitarias integrales». En este marco, la reflexión teórico-metodológica sobre la extensión crítica y las prácticas de investigación acción conectadas con ella resultan fundamentales para dotar a las iniciativas en curso de mayor pertinencia académica y potencial transformador.

↳ Palabras clave:

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA,
EXTENSIÓN CRÍTICA

1. Introducción

En un pasado reciente (período 2007–2014) la Universidad de la República (Udelar) comenzó un momento de transformaciones que procuró alcanzar tanto a sus políticas educativas, de investigación y de extensión como a su organización académica, sus modos de gestión y su ley orgánica. En este contexto, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar (SCEAM) impulsó un conjunto de iniciativas dirigidas a generalizar las experiencias de extensión en todas las áreas de conocimiento y espacios académicos universitarios procurando su integración al quehacer educativo curricular de los estudiantes y a los procesos de investigación. A su vez, se procuró fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad, las organizaciones sociales y los sujetos populares, a través de programas universitarios con base interdisciplinaria y territorial y experiencias de trabajo con organizaciones en el medio urbano y rural.

Este proceso de desarrollo de la extensión en los sentidos mencionados ha provocado una serie de desafíos teóricos y metodológicos, al tiempo que ha interpelado nuestras prácticas y concepciones de extensión en sus dimensiones pedagógicas y epistemológicas. ¿Cómo interviene la extensión en el proceso formativo de los estudiantes? ¿Es campo de aplicación de contenidos curriculares disciplinares o es fuente de provocación de problemas novedosos para la interpelación

interdisciplinar? ¿Cómo se integra la extensión a los procesos de creación de conocimiento? ¿Es el lugar donde acuden los investigadores en busca de problemas y aporte de respuestas o es la extensión parte del propio proceso de investigación y transformación? Por último: ¿es posible concebir experiencias en las que las prácticas de formación de estudiantes y de creación de conocimiento se den dentro de y junto a los procesos de transformación social y sus protagonistas? ¿Cuáles son las teorías y metodologías que nos ayudan a concebir y emprender estos desafíos? El presente trabajo se enmarca en este conjunto de interrogantes y reflexiones y en la preocupación por robustecer el debate teórico-metodológico en y de la extensión.

Desde sus diferentes conceptualizaciones y experiencias, la investigación participativa (IP) aporta a nuestras prácticas educativas algunos elementos que permiten problematizar los modos hegemónicos de producción de conocimiento en general y en las propias universidades. De manera particular tiene como objetivos procurar procesos epistemológica y metodológicamente alternativos. Dicha diferencia radica, al menos, en los siguientes tres elementos: a) en la IP, a la vez que se investiga, se actúa sobre la realidad procurando su transformación; b) la participación de todos los sujetos es condición fundamental-necesaria; c) dicha participación no sólo da cuenta de la toma de decisiones a lo largo de los procesos de intervención, sino que los reconoce también en tanto

NOTA

Este artículo fue publicado por Humberto Tommasino y Marcelo Pérez Sánchez en Revista Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, volumen 7(1), 2022, pp. 01–21. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>.

Aquí se reproducen los contenidos originales solamente ajustados a elementos de estilo de la presente publicación.

poseedores de un saber propio y los habilita como coproductores de un conocimiento nuevo.

Orlando Fals Borda entiende que

en la investigación participativa se combinan por lo menos dos elementos observables que la deslindan de otras formas de trabajo científico o investigativo: a) una estructura valorativa o ideológica con actitudes críticas relacionadas con el conocimiento y su utilización, el contexto social y patrones culturales en vías o en necesidad de mejoramiento y cambio; b) una batería de técnicas de encuesta multidisciplinarias combinables, derivadas de una sola lógica immanente de investigación científica y de una epistemología holística o extensa, como viene explicado. En consecuencia [...], la investigación participativa puede definirse como un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es intero multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza. (2009, pp. 319-320)

En el presente trabajo procuraremos dar cuenta sintéticamente de los elementos centrales de la obra de algunos autores de referencia de la IP: Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent, María Teresa Sirvent y Joel Martí. Algunos de estos autores trabajan específicamente la propuesta de investigación acción participativa (IAP), como Fals Borda, otros la denominan investigación acción (João Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent y Joel Martí), otros incluyen a la IAP como un tipo específico de IP (Sirvent). Fals Borda, principal referente del tema, nombra a esta concepción y metodología de investigación como IAP en la primera etapa de su obra, y luego pasa a referirse a ella como IP (en algunos artículos habla de investigación militante). La inclusión de Freire como uno de los autores que han aportado a la propuesta de la investigación participativa se fundamenta en la propuesta metodológica de los procesos de «posalfabetización» que describe fundamentalmente en su obra *Pedagogía del oprimido* (1987). De este modo, aquí hablaremos en general de la IAP, incluyendo la nominación específica cuando hablemos de la propuesta particular de cada autor.

Los autores seleccionados provienen de contextos histórico-sociales y académicos diferentes, pero tienen en común la preocupación central por generar prácticas de investigación desde y para la transformación de la sociedad con la participación directa de los sujetos involucrados.

Como parte de un debate vivo y heredero de la praxis, creemos que la comparación de las semejanzas y diferencias entre estos autores, así como el punto de partida de la inclusión de los sujetos populares en la orientación del trabajo académico, plantea un necesario conflicto con la concepción hegemónica de producción de conocimiento, desarticulando el rol estereotipado –e ideológicamente conservador– del intelectual como único depositario del saber.

2. Historia y raíces de la investigación participativa

Esta sección responde al interés de evidenciar los rastros históricos que aparecen en la investigación participativa al revisar las referencias bibliográficas.

En dicha revisión bibliográfica tomamos contacto con diversas producciones teóricas que hacen descripciones de los antecedentes teórico-conceptuales de la investigación participativa, pero hay dos que nos permiten seguir cierta línea del tiempo de forma organizada y en los cuales nos apoyaremos, las de Orlando Fals Borda y María Teresa Sirvent.

Siguiendo a Fals Borda podemos constatar que hay ciertos elementos conceptuales que ofician de «raíces» de la investigación participativa, entre ellos encontramos: «la psicología social (Lewin), el marxismo (Lukacs), el

anarquismo (Proudhon, Kropotkin), la fenomenología (Husserl, Ortega) y las teorías liberales de la participación (Rousseau, Owen, Mill)» (2014, p. 260).

A esas raíces, dice Fals Borda, se les sumaba la preocupación de las metodologías participativas por recuperar de forma rigurosa y pertinente los saberes de la «gente común» en la producción de conocimientos, enfrentándose para ello a los metarrelatos predominantes (liberalismo y desarrollismo) y al planteo hegemónico de ciencia y conocimiento.

Todo esto lo lleva a significar ciertos cuestionamientos al pensamiento científico y sus aportes, dando cabida a un movimiento en los 60 y los 70 que al calor de los procesos políticos latinoamericanos¹ fue recuperando experiencias e iniciando caminos de investigación participativa. Es así que Fals Borda señala a 1970 como un año crucial en el que distintos trabajos impulsaron los referidos caminos. Entre ellos vale mencionar:

- La aparición del denominado «Ejército de la Tierra» de la India, que realizaba masivas tomas de tierras de forma pacífica, que contó con un dirigente llamado Kaluram con formación social que sentó los principios de la IP.
- La organización y puesta en marcha de la ONG Rosca de Investigación y Acción Social, que cooperaba con los campesinos e indígenas en su lucha contra el latifundio en Colombia; en dicho colectivo participaba el propio Fals Borda.

- La experiencia de inmersión participativa de la antropóloga Marja-Liisa Swantz en la aldea de Bunju de Tanzania.

- Las lecturas clandestinas de los aportes de Paulo Freire durante la dictadura brasileña y de su exilio en Suiza.²

- Las acciones críticas de ciertos intelectuales en la Universidad Nacional Autónoma de México, a la vez que otros críticos como Stavenhagen, que desde Ginebra trabajan en torno a cómo descolonizar las ciencias sociales.

- Ciertos esfuerzos en París, México y Ginebra convergieron en publicaciones críticas que se plasmaron en la revista *Aportes*, en la serie de lecturas de conferencias del Foyer John Knox y en la casa editorial Nuevo Tiempo, a lo cual se suma la presencia pública de integrantes de la escuela de Frankfurt (tras el mayo de 1968) como Bottomore, Lefebvre y Hobsbawm, desafiando la institucionalidad dominante.

- Asimismo, la publicación del libro *Contra el método* de Feyerabend, colega de Kuhn,³ el cual suministra fuerza a los planteos de transformación sociopolítica de las sociedades a través de interrogar desde la filosofía anarquista a la epistemología y a las prácticas científicas (Fals Borda, 2010).

Por su parte, Sirvent plantea que estos procesos de repensar la investigación dieron cabida a que los científicos sociales y educadores se comenzaran a preguntar con más fuerza y a la luz de la realidad cuál es la pertinencia de los

trabajos científicos: *para qué*, y la naturaleza de los «beneficiarios»: *para quién*. En definitiva, a cuestionar el paradigma hegemónico de ciencia y conocimiento.

También, señala Sirvent (2008), la investigación participativa está inscrita en la historia de las metodologías de las ciencias sociales y en particular en los métodos cualitativos. En dicha historia se encuentran ciertos antecedentes vinculados al *cómo* se produce el conocimiento; mencionemos algunos:

- En la sociología americana, a partir de 1920, se difunde el uso de documentos personales y la observación participante como metodologías cualitativas, a las cuales se les van sumando otras en las décadas de los 60 y los 70.

- En 1967, el libro *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, de Glaser y Strauss, donde «se plantea el “método comparativo constante de análisis cualitativo” para la generación de teorías y el uso flexible de datos» (p. 80).

De esta forma toman fuerza la investigación participativa, el interés por el contexto del descubrimiento frente a la verificación de datos, y la utilización de métodos y técnicas que aportan a la comprensión de un objeto que empieza a verse como sujeto. Lo participativo surge como clave fundamental tanto en el relevamiento como en el análisis de los datos (Sirvent, 2008).

Analizando históricamente el recorrido de la investigación participativa podemos encontrar

1. Dichos procesos políticos latinoamericanos iban desde la guerrilla rural y urbana, y las democracias populares, hasta el socialismo cubano, entre otros.

2. En 1970 Paulo Freire publicó su obra *Pedagogía del oprimido*, que para nosotros se constituye en la obra más significativa de la exuberante producción intelectual del autor.

3. Kuhn (1970) introdujo con fuerza la noción de paradigma.

tres grandes elementos que confluyen: las ciencias sociales críticas, el trabajo junto a movimientos sociales, y la búsqueda de acciones educativas orientadas a la transformación social en América Latina.

Con base en los mismos tres grandes elementos y en el mismo contexto histórico, se desarrolló un importante número de experiencias que se fueron cobijando bajo el nombre de «educación popular». Afirmar Sirvent que, más allá de las diversas experiencias y elementos presentes en la educación popular, comparte con la IP una serie de elementos coincidentes vinculados a la intencionalidad política y pedagógica. Pero cabe destacar que al ámbito de la educación se le suma el de la sociología como raíces de la investigación participativa (Sirvent, 2008).

Para dar cuenta de esas raíces es bueno apoyarse en el esfuerzo de sistematización y clasificación que realiza Marcela Gajardo (1984). Por un lado, señala en el ámbito de la sociología y las ciencias sociales críticas un quiebre con la investigación científica a partir de exigir una toma de partido por las realidades que se abordan y un sentido de transformación social de su tarea, además de plantear la necesaria relación entre teoría y práctica y replantear la relación objeto-sujeto. En la misma dirección, Fals Borda retoma y resignifica, junto a otros colegas, como los integrantes de la ONG Rosca de Investigación y Acción Social, la investigación acción en el

ámbito de la sociología. Ese trabajo, que tiene como principio tomar partido por los intereses de los movimientos populares y hacer de estos actores *activos* de la investigación, tanto en la definición de contenidos como parte del proceso investigativo, terminó configurando la metodología de IAP. Por otro lado, nos encontramos en ese mismo ámbito con la investigación militante, que nace en la Venezuela de 1970 tomando como eje central el compromiso y participación político-partidaria. En dicha estrategia es central la idea gramsciana del intelectual orgánico, por lo cual la producción de conocimiento nace y tiene como fin favorecer la práctica política.

En el ámbito de la educación, siguiendo a Gajardo (1984) y a Sirvent (2008), nos encontramos con el aporte central de Paulo Freire y la educación popular en el contexto de reforma agraria en distintos países de América Latina, así como otras experiencias de educación para adultos realizadas desde 1960 en el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, tras tomar como antecedente la perspectiva francesa del grupo *Peuple et Culture*. En ese mismo momento histórico, siguiendo a Jorge Bralich (2006), en Uruguay se desarrollaron varias experiencias de extensión en la educación superior y educación popular que tienen entre sus expresiones más significativas las «misiones sociopedagógicas» en el medio rural. De esa variada gama

de experiencias de investigación participativa vinculadas a los procesos de educación para adultos de sectores populares se puede distinguir (Gajardo, 1984; Sirvent 2008):

- a. la investigación temática, que tuvo una de sus principales e iniciales experiencias en el Chile de 1960 con la estrategia del estudio colectivo de la cotidianidad de los campesinos, y que favoreció la toma de decisiones educativas. Se da en esos procesos «un movimiento dialéctico donde se articulan tres aspectos: investigación, tematización y problematización» (Sirvent, 2008, p. 89);
- b. investigación-acción en los procesos de planificación local y organización comunitaria. Este tipo de investigación participativa da cuenta del proceso que tiene como referencia la obra de João Bosco Guedes Pinto desde 1974 que, a partir de la propuesta metodológica de su Taller Nacional de Educación de Adultos en Áreas Rurales, dio lugar en Brasil a múltiples experiencias en órganos vinculados a la acción comunitaria y el desarrollo rural. Dicha metodología cuenta con tres momentos clave: investigación, tematización y programación;
- c. investigación en la acción, asociada a una variada gama de experiencias de corte evaluatorio en el marco de la educación participativa. Es en la educación y no en la investigación donde está presente el componente participativo. Un ejemplo es la experiencia «Programa

para padres e hijos» que se desarrolló en Chile desde 1974 (Sirvent, 2008);

d. investigación participativa, que surge en los años 70 en el contexto de regímenes autoritarios y modelos de desarrollo caracterizados por la concentración de la riqueza y el poder. Parte de la base y sintetiza las propuestas anteriores, así como el análisis crítico de experiencias desarrolladas en 1976 en seis aldeas de América Central que partieron de la noción de necesidades educativas básicas –no como justificación de una educación para pobres o limitada, sino basada en la idea de democratizar la educación en los sectores populares y propiciar una educación crítica permanente–. A partir de dicho análisis Guy Le Boterf (1979) elaboró los lineamientos generales de la investigación participativa. Esta variante da cuenta de «que no existe un modelo único de investigación participativa, ya que se trata de adaptar el proceso a las condiciones específicas (recursos, limitaciones, contexto sociopolítico, objetivos seleccionados) de cada situación concreta» (Sirvent, 2008, p. 93).

Sin lugar a dudas, este breve relato histórico de la investigación participativa nos sirve para encuadrar los capítulos siguientes donde a partir de un grupo de autores realizamos un análisis comparativo de determinadas dimensiones sin desconocer los contextos donde desarrollaron sus aportes.

3. Elementos para una definición de la investigación participativa

3.1. Bases epistemológicas de la investigación participativa

Según Fals Borda, en los orígenes de la propuesta de la investigación participativa confluyen «tres grandes retos» que tienen que ver con el plano epistemológico de la propuesta: el primer reto, «las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; el segundo, con la dialéctica entre teoría y práctica; y el tercero, con la tensión entre sujeto y objeto» (2010, p. 241).

El contexto general de la confluencia de estos «retos» era la pretensión de descolonizar la producción de conocimiento básicamente desde pensadores latinoamericanos (pero también en conocimiento y articulación con pensadores de países asiáticos y africanos).

Con relación a las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón, la principal asunción que se realiza desde la propuesta de la investigación participativa es que la ciencia es una construcción social y, como tal, «queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento» (Fals Borda, 2010, p. 242). En este sentido se postula que «el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas» (p. 242). En esto que podríamos catalogar como «populismo epistemológico», Fals Borda adelanta que se trata de un «rescate

crítico de lo popular» y no de una «apología del populismo» (p. 242).

En *La ciencia y el pueblo* Fals Borda sostenía que la ciencia se construye

mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico. (1981, p. 20)

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, lo que se plantea es la «búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis» (Fals Borda, 2010, p. 243), partiendo de la reflexión crítica de pensadores como Camilo Torres y Paulo Freire, entre otros. Freire abordaba la praxis como un elemento sustantivo, que puede ser

[...] comprendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora. Se opone a las ideas de alienación y domesticación, generando un proceso de actuación consciente que conduce a un discurso sobre la realidad para modificar esta misma realidad. (Rossato, 2008, p. 7)

Uno de los niveles que tienen mayor incidencia en la delimitación de la propuesta de la investigación participativa es la relación sujeto-objeto. En este sentido, la síntesis que hace Fals Borda parte del concepto de «reciprocidad simétrica» de Agnes Heller que

[...] incluye respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto. Además, la resolución de esta tensión se nos convirtió en otra forma de definir lo que es una auténtica participación, distinta de las versiones manipuladoras [...] y como fórmula para combinar diferentes clases de conocimiento. Al aplicarse plenamente, esta filosofía participativa podía producir cambios en la conducta personal, y también transformaciones sociales y colectivas, como en los movimientos políticos. (Fals Borda, 2010, p. 245)

De aquí se deriva la idea o propuesta de una epistemología holística o extensa (Fals Borda, 2009).

Estos fundamentos son la base de la propuesta de «devolución» o «restitución sistémica» que tiene la finalidad de «facilitar la apropiación social del conocimiento» (Fals Borda, 2010, p. 245)

3.2. La investigación participativa como «nuevo paradigma»⁴

Sistematizando las discusiones de ocho reuniones de la Red Internacional de Investigación Participativa, realizadas entre 1977 y el año 2000 en diferentes partes del mundo, Fals Borda postula que en ese período de tiempo se afianzó la propuesta inicial de la búsqueda de un paradigma alterno al paradigma positivista dominante. La síntesis de la orientación general de este nuevo paradigma surge a partir de

[...] combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo relacional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en el concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriethnicidad en los proyectos. Pero este paradigma no aparece aún como algo redondeable o final: sigue vivo el rico desafío estratégico de la apertura del proyecto que la IAP no se construya como algo excluyente o totalista. (Fals Borda, 2010, p. 249)

El carácter de este paradigma emergente es que está basado en la alteridad: «reconocer y valorar el saber del otro» pero además «rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido» (Fals Borda, 2009, p. 336).

Este carácter abierto y en permanente construcción del paradigma emergente de la investigación participativa coexiste con los procesos de institucionalización de la participación tanto en políticas públicas diseñadas a nivel transnacional como en su aplicación nacional y local. Fals Borda plantea la preocupación de los efectos que la «cooptación del método participativo» por parte de organismos como el Banco Mundial o la Organización de las Naciones Unidas pueda generar sobre estas políticas y particularmente sobre los sujetos que son sus destinatarios (Fals Borda, 2010, p. 263).

En este sentido, Fals Borda sostiene que para evitar una cooptación negativa del método participativo los trabajos de la investigación participativa deben ser «reconocidos como “esfuerzos emancipatorios” o liberadores y no como expresiones de *expórtese*, es decir, como logros para corregir procesos desequilibrados y/o injustos de cambio social, alienación y devastación ecológica» (Fals Borda, 2009, p. 334).

3.3. Los avances del paradigma de la IP

Los avances que este nuevo paradigma en construcción ha logrado a partir de la expansión de la investigación participativa son los siguientes:

1. Ciencia/conocimiento interdisciplinario centrado en realidades y problemas propios.
2. Construcción de una ciencia/conocimiento útil al servicio de los pueblos.

4. La definición de paradigma es tomada de Thomas Samuel Kuhn, quien sostiene que es un conjunto de creencias compartidas por la comunidad científica y sus instituciones (universidades, consejos de investigación) con base en las cuales se juzga la pertinencia de cada investigación y se determina

el qué, el cómo y para qué investigar. Cuanto mayor es la aceptación de las creencias, la comunidad científica puede orientar mejor su investigación empírica. El concepto de paradigma puede entenderse también como el conjunto de las teorías aceptadas por una disciplina científica, los

objetos de estudio que de ellas resultan, los métodos de investigación adecuados a los objetos y las prácticas que de estas se desprenden (Kuhn, 1987).

3. Construcción de técnicas que faciliten la búsqueda del conocimiento en forma colectiva.
4. Búsqueda mutuamente respetuosa de la suma de saberes entre el conocimiento académico formal y la sabiduría informal y/o experiencia popular.

5. Transformación de la personalidad/cultura del investigador participante para enfatizar su vivencia personal y compromiso moral e ideológico con las luchas por el cambio radical de las sociedades (Fals Borda 2010, p. 264).

Sirvent nos hace notar que entre aquellos que se adscriben a la investigación participativa hay diferencia respecto de si puede llegar a consolidarse como «un nuevo paradigma». Ella misma considera que, si bien son esfuerzos importantes, dicha investigación «no constituye por el momento un paradigma alternativo a la investigación clásica, ni es la única estrategia alternativa válida» (2008, p. 98).

La investigación participativa está basada en una concepción dialéctica de la realidad y coherente con un proceso de generación de conocimiento que busca dar respuesta a condiciones históricas específicas y no con un abordaje del objeto de estudio en términos acumulativos. En tal sentido, se aleja de la visión de la investigación participativa como nuevo paradigma de las ciencias sociales que sostienen autores como João Francisco de Souza (Sirvent, 2008).

4. Las propuestas metodológicas según diferentes autores

Como fue expresado en el inicio de este trabajo, haremos un comparativo de las propuestas metodológicas diseñadas por los principales autores en el tema. Para realizar esta comparación se tomarán las tres fases o etapas centrales en las propuestas metodológicas de los autores considerados: etapa exploratoria, etapa de producción y socialización de conocimientos y etapa de transformación.

El siguiente cuadro síntesis nos permitirá ordenar la presentación de las propuestas y dará pautas de las fases o etapas que componen los distintos despliegues metodológicos.

4.1. La propuesta de posalfabetización de Paulo Freire

La propuesta de Paulo Freire vinculada a los procesos de posalfabetización⁵ ha sido precursora de varias iniciativas de investigación acción, particularmente las de João Bosco Guedes Pinto y Fals Borda. En este último caso, Fals reconoce que uno de los orígenes de la propuesta de IAP que estaba en gestación es el pensamiento de Freire.

Entre aquellos trabajos de 1970 que tuvieron efectos considerables en nuestras subsecuentes actividades con el empleo de la Investigación (Acción) Participativa que se fue formando, destaco los siguientes [...]

[enumera varias influencias y menciona la obra freiriana de esta manera] La comunicación subterránea, de mano en mano, que facilitó la lectura en el Brasil del clásico libro de Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, antes de su publicación por fuera del país durante el mismo año. (Fals Borda, 1999, pp. 74-75)

La síntesis de esta propuesta de Freire la tomamos de un trabajo anterior (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006) en el que analizamos estos planteos con cierta profundidad.

Al comienzo del citado trabajo se realiza una búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador. Esta primera etapa, a la que Freire denomina «investigación temática», implica investigar el conocimiento y las formas de pensar de los sujetos participantes del proceso. Esta instancia se realiza a nivel de los «círculos de investigación» y es donde se descubren los «temas generadores».⁶

Luego de contactos iniciales en los territorios de trabajo es necesario que algunos de los asistentes a las primeras reuniones sean parte del equipo investigador, con una presencia activa en el proceso. Es vital la participación de los integrantes de la población, por lo que el seminario (nominación de la instancia de intercambio colectiva) debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de «decodificación», instancia de «readmiración» de la realidad «admirada» por el equipo.

AUTOR/A	PROPUESTA	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PAULO FREIRE	PROCESOS DE POSALFABETIZACIÓN	CÍRCULOS DE INVESTIGACIÓN TEMÁTICA TEMAS GENERADORES	CÍRCULOS DE CULTURA ESPACIO PEDAGÓGICO PROBLEMATIZADOR	CENTROS DE ACCIÓN POLÍTICA
ORLANDO FALS BORDA	IAP INVESTIGACIÓN MILITANTE	ANÁLISIS DE CLASE INCIDENCIA ETNOCULTURAL Y DEMOGRÁFICA SOBRE CONCEPCIÓN DE CLASE Y TRABAJO POLÍTICO	GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS IDENTIFICACIÓN DE TEMAS CON POBLACIÓN INVESTIGADORES LOCALES RAÍCES DE LAS CONTRADICCIONES LUCHA DE CLASES	DEVOLUCIÓN SISTEMÁTICA POR PARTE DE LOS INVESTIGADORES MILITANTES
JOÃO BOSCO GUEDES PINTO	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	MOMENTO 1: INVESTIGACIÓN CÍRCULOS DE INVESTIGACIÓN	MOMENTO 2: TEMATIZACIÓN	MOMENTO 3: PROGRAMACIÓN ACCIÓN CÍRCULOS DE ESTUDIO
MARÍA TERESA SIRVENT	INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA	CONFORMACIÓN GRUPO DE TRABAJO DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y PROBLEMAS	ESPACIO DE EDUCACIÓN POPULAR	ORGANIZACIÓN DE ACCIONES DE TRANSFORMACIÓN
MICHEL THIOLLENT	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	FASE EXPLORATORIA DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS	FASE SEMINARIO PROBLEMATIZACIÓN TEORIZACIÓN	PLAN DE ACCIÓN
JOEL MARTÍ RED CIMAS	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	GRUPO CONOCIMIENTO CONTEXTUAL	ETAPA EXPLORATORIA TRABAJO DE CAMPO TALLERES	PROGRAMA DE ACCIÓN INTEGRAL PAI

Cuadro 01
Fases de las Metodologías de Investigación Acción según autoría.
Fuente: elaboración propia.

Nos acercamos aquí a los «núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias» de la población. Es clave estudiar los niveles de percepción que se tienen sobre los núcleos de contradicciones, incluidas las contradicciones principales de la sociedad. Las «situaciones límites» como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas circunstancias y situaciones límites. Freire (1987) nos propone que el nivel de conciencia real de los individuos a veces no permite ver más allá de la «situación límite». No se puede visualizar lo que Freire llama el «inédito viable». Para visualizar lo «inédito viable» la acción debe elevar el nivel de conciencia a la «conciencia máxima posible». El «inédito viable», o el sueño posible, «se concreta en una acción». El «inédito viable» en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Captadas las contradicciones básicas, debe tomarse alguna de ellas y construir las «codificaciones» que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Las codificaciones deben contener situaciones conocidas por los sujetos, lo que posibilita su reconocimiento. Su «núcleo temático» no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático; conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

La decodificación permite analizar la «percepción de la percepción anterior», un

conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente, conduce a la percepción crítica de lo concreto (Freire, 1987).

La tercera fase de «investigación temática» comienza con el funcionamiento de los «círculos de investigación temática», con un máximo de veinte personas. Durante el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de educadoras y educadores no es solamente oír, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un «cuadro general de ciencias», lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo, los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos, y

todo este material será ofrecido a los «educadores-educandos» de los *círculos de cultura*. El equipo podrá introducir algunos temas que no fueron identificados en los *círculos de investigación*. Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de educadores, educadoras, educandas y educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A estos, por su función, los llama «temas bisagras o plegables» (Freire, 1987).⁷

Junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por educadoras y educadores de base. De esa manera quedan instalados los «círculos de cultura», en los cuales se procederá con la misma metodología «problematizadora» y «concientizadora» partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, y su superación, en la acción. Sistemáticamente se reflexionará sobre la práctica y de ella surgirá una práctica cada vez más crítica así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en «dialéctico y dinámico». La tarea del «contexto teórico» del «círculo de cultura» es superar la «inmersión» que determina la cotidianidad, llegando a comprender la razón de ser de la propia condición de explotación. Pero teniendo claro que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como «empeño desmitificador» se da solamente en la acción y

5. En su libro *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en proceso*, Freire (1978) plantea el vínculo entre los procesos de alfabetización y posalfabetización. Visualiza también la posibilidad de que

procesos de trabajo dialógico-participativos con la población vinculados a la resolución de problemas concretos puedan conducir a procesos de alfabetización.

6. *Temas generadores* son aquellos temas o problemas que tienen la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite (Freire, 1987).

7.. La función de los «temas bisagras» es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados. Uno de los temas «dobradiza», bisagra, articulador, es el «concepto antropológico de cultura».

en la reflexión, y por eso los «círculos de cultura», de acuerdo con cada realidad local, buscarán caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive, en «centros de acción política».⁸

4.2. La propuesta de Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda

La propuesta de IAP de Orlando Fals Borda⁹ y su grupo es tal vez la de mayor importancia e influencia a la hora de pensar el trabajo junto a los sectores populares latinoamericanos. En torno a la década del 70, el grupo comenzó a sentar las bases de la IAP.

Este compromiso-acción, inspirado en la praxis, encontró fundamento en la actividad iconoclasta de líderes del Tercer Mundo como el sociólogo-sacerdote-guerrillero Camilo Torres en Colombia, a quien delineamos como prueba del «subvertor moral», del educador Paulo Freire tomamos el atrevido modelo de la «concientización dialógica», del Mahatma Gandhi, la práctica de la no-violencia y del presidente tanzano Julius Nyerere, sus políticas de «ujamaa» para el progreso y la justicia en las atrasadas aldeas africanas. (Fals Borda, 1999, p. 79)

Sostiene que persigue como guía de la práctica el «binomio teoría/praxis» y que el conocimiento debe estar al servicio de mejorar la práctica, como lo plantearon los educadores

vinculados a la concientización (1999, p. 79).

Su propuesta establece una postura que se aleja de la «distinción positivista entre sujeto y objeto» derivada de las ciencias naturales, impidiendo de esta manera la «mercantilización o cosificación» de los procesos humanos que se da en el marco de la investigación clásica y en las políticas desarrollistas (1999, p. 80). De esta forma entiende

contra-productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al «experto» y los «clientes», como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres «sentipensantes», cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente. (1999, p. 80)

Su planteo recupera ideas de Antonio Gramsci y sostiene que se propone transformar el sentido común en el «buen sentido», de forma de sobreponerse a las concepciones autoritarias de la religión y el propio sentido común, procurando generar «transformaciones libres» dirigidas a la acción social.

Su propuesta incluye procesos de «restitución» o «devolución sistemática» a los efectos de generar apropiación social del conocimiento generado. Establece formatos y técnicas diferenciales de comunicación según los niveles educativos de los sectores con los cuales se vinculan

los equipos. Aquí recupera y rectifica la «historia oficial o elitista» reinterpretándola en el sentido de los intereses diferentes de clase social. Además de utilizar técnicas de la educación popular, afecta el estilo de escritura e introduce un estilo literario al que denomina *Logos-Mythos* de dos lenguajes combinados y simultáneos (Fals Borda, 2002).

En uno de sus textos, Fals Borda propone abordar la IAP en cuanto investigación militante. En un texto de 1986 propuso sus principales características y fases. En esta obra plantea una primera etapa a la que designa «análisis de clase». Aquí se analiza la estructura de clases que se despliega en el territorio. Se vincula sobre todo con el proletariado y con el campesinado y sectores vinculados a la agricultura, la pesca, la madera o la minería.

En una segunda fase, a la que designa «generación de conocimiento», el «investigador» intenta visualizar los temas y enfoques que son objeto de preocupación para los grupos con los cuales se trabaja. Con esos grupos se eligen los temas y se elaboran y trabajan de acuerdo con el «nivel de conciencia política y capacidad de acción que allí se encuentra». No se parte del nivel de conciencia política del investigador sino del nivel de los sectores populares con los cuales se trabaja. Se utilizan técnicas de estudio activas, van emergiendo los «investigadores locales» y se comienza a generar el conocimiento dentro de los grupos.

8. En palabras de Freire: «Mas, por outro lado, precisamente porque a consciência não se transforma a não ser na práxis, o contexto teórico não pode ser reduzido a um centro de estudos desinteressados. Neste sentido, o "Círculo de Cultura" deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos

quais se alongue em centro de ação política". Sem uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser

de sua própria realidade. É que o desvelamento da realidade que não esteja orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma, bem definida, clara, não tem sentido. Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da quotidianidade, como

expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza» (Freire, 1981, p. 110) [los resultados son propios].

La tercera etapa se denomina «recuperación crítica» y consiste en buscar las «raíces históricas de las contradicciones» que generan la lucha de clase de la región, especialmente las «instituciones» que sirvieron al pueblo «para defenderse de sus explotadores».¹⁰

Plantea finalmente una etapa a la que designa como «devolución sistemática» que consiste en comunicar a los grupos de manera «sistematizada, ordenada y racional». Afirma que no se trabaja para publicar e incluso observa que esto puede ser un inconveniente táctico.

Como forma de síntesis de esta propuesta de Fals Borda podemos recuperar su concepción con relación a estas intervenciones.

(Nos manifiesta que se puede) ver a la IP no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales. (Fals Borda, 1999, p. 82)

Complementa estas afirmaciones planteando que

La IAP no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más

profundo de la IAP como proyecto histórico. Por lo tanto, ethos de liberación/emancipación va relacionado con un nuevo desafío intelectual; la construcción de un paradigma práctica y moralmente satisfactorio para las ciencias sociales, con el fin de hacerlas congruentes con el ideal de servicio. (1999, p. 85)

4.3. La propuesta de investigación acción de João Bosco Guedes Pinto

João Bosco Guedes Pinto ha sido uno de los autores y prácticos de esta metodología con mayor influencia en los procesos vinculados a la extensión rural en América Latina, particularmente en Brasil. En este contexto, fue uno de los impulsores del «repensar de la extensión» que acontece en la década del 80 del siglo XX. Su influencia junto con la obra de Paulo Freire *Extensión o comunicación* ha sido decisiva para cuestionar el paradigma de la extensión clásica difusionista en la extensión brasileña y ha dado lugar a un proceso que algunos denominan «humanismo crítico». Son notorias las influencias de Freire en las obras de Pinto; se observa en particular una clara vinculación entre las propuestas de investigación temáticas y de problematización que Freire plantea desde los círculos de investigación y de cultura. Pinto plantea en sus fases metodológicas, como puede observarse a continuación, el desarrollo de círculos de investigación y círculos de estudios que tienen un abordaje muy semejante a los

planteos freirianos del capítulo 3 de *Pedagogía del oprimido*.

En algunas de sus obras Pinto (1973, 1986) postula tres grandes momentos para su secuencia metodológica: un primer momento de investigación, un segundo de tematización, y un último momento de programación acción.

El momento 1, denominado investigación, comienza con la discusión y elaboración de un marco teórico común. Continúa con un proceso vinculado a la selección de área y unidad específica, en el que se hace una aproximación a la unidad específica, con la identificación y formación de grupos estratégicos. Es un momento de investigación participante de la problemática y de percepción de la unidad específica. Tiene como uno de sus principales cometidos la generación de códigos para posterior decodificación por parte de los participantes. Aquí aparece muy claramente la influencia freiriana desde su propuesta de procesos de «posalfabetización». Como punto culminante y final del momento 1 se inauguran los círculos de investigación, en los que se descubren los temas generadores de la propuesta participativa.

En el momento 2, llamado tematización, se lleva a cabo la «reducción teórica», identificación de los elementos de los procesos y de las relaciones entre los elementos. Existe un proceso de reducción temática en el que se comparan los conceptos de teorización y percepción de los sujetos con quienes se trabaja.

9. Orlando Fals Borda nació en Barranquilla, Colombia, en 1925. Falleció en Bogotá en 2008. Fue sociólogo y en 1959, junto a Camilo Torres Restrepo, fundó la primera Facultad de Sociología de América en la Universidad Nacional de Colombia.

10. En el cuadro hemos unificado estas dos etapas en una sola.

A continuación se elabora un programa pedagógico que comprende la elaboración de material didáctico y la formación de los coordinadores para los círculos de estudio.

El momento 3, de programación acción, se desarrolla con la puesta en práctica de los círculos de estudio, en los que se priorizan los problemas y se seleccionan las ideas proyecto.

Corresponde luego la irradiación de la acción educativa, la presentación a la población y la selección colectiva de alternativas.

Finalmente, se realiza la elaboración del proyecto comunitario, en la que se considera tanto el equipo de trabajo como los recursos materiales. Son claves en este punto la asignación de tareas y responsables, la capacitación, la ejecución y la evaluación del proceso.

4.4. La investigación participativa de María Teresa Sirvent¹¹

En una de sus propuestas vinculada a la educación comunitaria, Sirvent (1984) propone el abordaje participativo junto a las comunidades en que toma la investigación participativa como fuente de esta práctica. En este texto la autora presenta las características generales de una investigación participativa y plantea:

[...] se intenta en este tipo de investigación transformar el tradicional objeto de investigación en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real, en la investigación de

todas las personas envueltas [...] se intenta también, en este nuevo estilo, redefinir el papel del investigador superando las limitaciones de sus características tradicionales. [...] Se cree que el investigador no deba trabajar de fuera o de arriba sobre la comunidad-objeto de estudio sino que también hace parte de su función generar las condiciones necesarias para un gradual compromiso y real responsabilidad de todos en la investigación. (p. 52)

En obras más recientes, Sirvent (2008) reafirma algunos de estos conceptos y plantea varios «puntos críticos actuales» sobre la IP. Reflexiona, por ejemplo, sobre la relación con el paradigma de las ciencias sociales. Plantea que se han realizado variadas críticas a la idea de IP como un «paradigma nuevo y alternativo en las ciencias sociales» (p. 97). Sostiene al respecto que la IP no es por el momento un paradigma alternativo a la investigación tradicional «ni la única estrategia alternativa válida». Plantea claramente una etapa de construcción en esa dirección.

Otro nodo problemático lo vincula a la generación de conocimiento científico. Plantea que se la vincula a una escasa producción. Reflexiona que la falta de aportes al conocimiento científico es «una de las notas más preocupantes». Acuerda que se deben satisfacer ciertas condiciones de realización de la investigación y exigencias de controles epistemológicos que no son necesariamente positivistas o idealistas ni responden sólo a los intereses de los portadores

de una mentalidad capitalista incrustados en la ciencia y en la filosofía.

Identifica otro punto de tensión en la relación sujeto-objeto. Rechaza la visión que entiende que en la IP desaparece el objeto de investigación. Entiende que en todo proceso de conocimiento hay una relación con un objeto que intenta ser conocido y plantea que «el proceso participativo como componente de la investigación social puede posibilitar que individuos y grupos comprometidos con él, “objetivicen” colectivamente su realidad cotidiana» (2008, p. 103).

Descarta el rol pasivo del investigador. Sostiene: «no es un rol pasivo. Su “métier” está caracterizado por una serie de componentes (procedimientos, destrezas mentales) que busca transferir a lo largo del proceso investigativo, facilitando el desarrollo colectivo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad» (2008, p. 104).

También identifica el proceso participativo como un punto a repensar. Plantea que no es un «juego» y que «implica la ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común». Hace énfasis en considerarla un proceso, «a veces doloroso, de ruptura y aprendizaje: es una conquista» (2008, p. 106).

Con relación a lo metodológico, nos presenta lo que entiende como «modelo global

11. María Teresa Sirvent es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y tiene maestría y doctorado en Filosofía en Estados Unidos. Profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es

autora de numerosas obras vinculadas a la educación e investigación participante. Tiene vasta experiencia práctica en la temática.

utilizado». Distingue varias fases y tareas principales. Plantea el modelo en trabajos vinculados a instituciones educativas.

En primera instancia, la «determinación de parámetros básicos de la IP con la institución educadora». Aquí se trabaja el «análisis de demanda institucional» y el origen de la institución. Se conforma el equipo central de la IP con participación de la institución y la comunidad. Se elaboran pautas de trabajo, tiempos, actividades, etcétera. Se realiza la capacitación del equipo. Se discute el rol de los investigadores sociales. En estas instancias se prefigura la metodología a implementar junto con la comunidad.

En segunda instancia, se seleccionan las comunidades y escuelas para las experiencias. Para esto se hacen visitas exploratorias. Se realizan los primeros contactos y el relevamiento general de la zona. Se constituye el equipo de trabajo. «Lo importante no es que todos participen en todo, sino la conciencia de que la participación real es un proceso gradual de aprendizaje y conquista» (2008, p. 132).

Se procesa la capacitación del equipo de investigación. Se procede a organizar la IP determinando «instituciones, grupos de población, determinación de roles y funciones, mecanismos de decisión, ordenamiento básico de las tareas, etcétera» (2008, p. 132). Se elabora el presupuesto y el calendario.

El siguiente paso consiste en la «capacitación en servicio del equipo de investigación» realizando un estudio preliminar de la zona, las

instituciones y la población. Toda esta etapa está signada por la realización de talleres de discusión. Sugiere abordar en esta etapa la historia de la comunidad, cuestiones estructurales, grupos, sectores sociales, clases y fracciones de clases, empleo, vivienda, educación, densidad demográfica, crecimiento poblacional, mortalidad, natalidad, migraciones, infraestructura. Se visualiza la red de relaciones formales e informales en la comunidad. Se relevan expectativas existentes frente al proyecto en marcha. Se determinan las fuentes de información y técnicas de captación de datos. Se realizan entrevistas varias, observación sistemática de la vida comunitaria. Se diseña un mapa social de la comunidad. Toda esta información será la base para las sesiones de retroalimentación y producción colectiva. Se busca la construcción de categorías para evidenciar raíces y causas de los problemas y posibilidades de acción.

Sirvent plantea que «se requiere la identificación, de ser posible, de la lógica de relaciones: problema-causas y consecuencias-posibilidades de acción expresadas por la comunidad como resultado de las experiencias de vida y de la lucha cotidiana» (2008, p. 137).

Luego comienza una etapa de realimentación mediante reuniones con grupos de la comunidad y de las escuelas. Se presentan los problemas detectados, su descripción, la identificación de las causas y consecuencias, la determinación de una acción colectiva para su resolución.

4.5. La propuesta de investigación acción de Michel Thiollent

Esta propuesta está presentada en detalle en su libro *Metodologia da pesquisa ação* (1988), en el que Thiollent entiende que la IA es una «investigación asociada a diversas formas de acción colectiva que es orientada en función de la resolución de problemas o de objetivos de transformación» (p. 7). Plantea que se puede aplicar a distintos campos de actuación, como por ejemplo la educación, la comunicación, la organización, el servicio social, la extensión rural.

La define como «un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de modo cooperativo o participativo» (p. 14).

Propone tres fases bien delimitadas a las que designa como «exploratoria», «seminario» y «plan de acción».

La «fase exploratoria» implica descubrir el campo de la investigación, los interesados y sus expectativas y establecer un primer levantamiento (o diagnóstico) de la situación, de los problemas prioritarios y de eventuales acciones (p. 48). El equipo debe determinar expectativas así como las características de la población. Se debe recolectar información secundaria y comenzar a dividir tareas. En esta fase se reconoce el área de trabajo, se consultan mapas,

se realizan discusiones directas con representantes de varias categorías sociales implicadas.

Thiollent plantea que los problemas a investigar se vinculan con inconvenientes o trastornos que exigen una solución. Muchas veces se relacionan con la no satisfacción de necesidades básicas. En esta fase es importante delimitar los principales problemas. Establece además que se debe plantear a partir del problema una «problemática», es decir, la definición del problema dentro de un cierto campo teórico o práctico.

Luego del levantamiento de todas las informaciones iniciales, los investigadores y participantes establecen los principales objetivos de la investigación. Los objetivos se relacionan con los problemas considerados prioritarios para el campo de observación, los actores y el tipo de acción que estarán focalizados en el proceso de investigación.

La segunda etapa o fase es el «seminario», en el que, a partir del acuerdo sobre objetivos y problemas, comienza la constitución de grupos que conducen el proceso y la investigación. La técnica fundamental es la del seminario, que reúne a los principales miembros del equipo técnico y miembros significativos del grupo de población implicada.

El rol del seminario es: 1) definir el tema y ecuacionar los problemas para los cuales la investigación fue solicitada; 2) elaborar la problemática en la cual serán tratados los problemas y las hipótesis; 3) constituir los

grupos de estudio y equipos de investigación y coordinar sus actividades; 4) centralizar las informaciones; 5) elaborar interpretaciones; 6) acompañar y avalar acciones; 7) divulgar resultados (p. 59).

La última etapa es el «plan de acción», que Thiollent entiende como una exigencia fundamental. En este punto se debe definir con precisión: 1) quiénes son los actores y las unidades de intervención; 2) cómo se relacionan los actores y las instituciones: convergencia, conflictos; 3) quién toma las decisiones; 4) cuáles son los objetivos o metas tangibles de acción y los criterios de su evaluación; 5) plan de actividades (logística, recursos humanos y económicos); 6) cómo dar continuidad a la acción a pesar de las dificultades; 7) cómo asegurar la participación de la población e incorporar sus sugerencias; 8) cómo controlar el conjunto del proceso y evaluar sus resultados. El investigador desempeña en esta etapa un papel auxiliar.

La acción se corresponde a lo que es necesario hacer o transformar para solucionar un determinado problema. Las acciones pueden girar en torno a lo educativo, comunicativo, técnico, político, cultural, sanitario, productivo, a problemáticas de género, etcétera.

4.6. La propuesta de investigación participativa de Joel Martí

Para hacer una descripción metodológica de esta propuesta nos valdremos de un trabajo de Joel Martí, integrante de la Red de Colectivos

y Movimientos Sociales (CIMAS). Este colectivo reúne un equipo de intelectuales, profesoras y profesores universitarios vinculados a la temática y en el que se destaca la presencia y conducción de Tomás Rodríguez Villasante.

A los efectos de entender lo que plantea la Red CIMAS sobre la temática, Tomás Alberich, integrante de esa red, plantea:

¿Qué es la IAP? Existen muchas definiciones y diferentes «escuelas» y denominaciones en la actualidad. Se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser «objeto» de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar. (2001, p. 47)

Alberich (2001) plantea varias fases y etapas para la IAP. Distingue una etapa de *preinvestigación*, en la que se develan los síntomas y la demanda y se elabora el proyecto. Luego, una primera etapa de diagnóstico, seguida por una de *programación* y otra final de *conclusiones y propuestas*.

La etapa de *preinvestigación* consiste en la detección de unos síntomas y concreción de una demanda de intervención desde instituciones o administraciones locales. En esta etapa se plantea la investigación y se negocia y delimita la demanda. Por otra parte, se elabora el proyecto.

A continuación se avanza hacia una *primera etapa de diagnóstico* que implica conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de documentación existente y de entrevistas con representantes institucionales y asociativos. Se constituye una *comisión de seguimiento* y se conforma el *grupo de la IAP*.

La segunda etapa, que se designa como de *programación*, es un proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, en la que se utilizan métodos cualitativos y participativos.

La tercera etapa continúa con la elaboración de conclusiones y propuestas. Se elaboran y negocian propuestas concretas. Se construye en esta etapa el *programa de acción integral PAI* y se elabora el informe final del trabajo.

Con relación al proyecto de investigación, el autor plantea que esta propuesta debe servir de base para el debate y la discusión pública. Debe contener la demanda inicial, justificación y objetivos generales, y contar con un diseño general que determine fases y técnicas a utilizar. Además, debe incluir un cronograma.

Con relación a los equipos de trabajo, distingue dos espacios. La *comisión de seguimiento* reúne a las entidades interesadas y difunde el proyecto. Debe estar integrada por el equipo investigador y representantes de la población.

Además existe otro espacio que se denomina *grupo de la IAP*, que es la instancia que construye el proyecto.¹²

Es interesante observar cuál es el tipo y objetivo de los análisis de las problemáticas de la IAP. Es importante definir posiciones, objetivos y estrategias sociales sobre el tema poniendo en evidencia contradicciones y conflictos. El esquema del proceso de análisis incluye cuatro lecturas: 1) general, de los grandes temas; 2) como habla (componentes de lenguaje, encadenamientos lógicos o reales –en este punto es necesario detectar los diferentes discursos que marcan las diferentes posiciones–; 3) quién habla y de quién habla, identificando posicionamientos; y 4) por qué se dice lo que se dice y por qué lo que no se dice.

El programa de acción integral PAI considera propuestas de actuación concretas y centradas en temas sensibles o generadores y en temas integrales.

Algunas reflexiones finales

Las propuestas participativas vinculadas a la IAP y a la IP han sido la base de los planteos emergentes de la extensión crítica en las

universidades públicas de América Latina y el Caribe. Esta propuesta de extensión crítica está vinculada inherentemente con los procesos de diálogo de saberes y de participación. Las diferentes versiones de IAP abordadas incursionan en profundidad en estos temas. Debe incluirse aquí, entre otras y otros autores, la propuesta de *ecología de saberes* de Boaventura de Sousa Santos, que ha influido con gran potencia en el pensamiento de la extensión crítica en las últimas décadas.

La obra de Pinto y las propuestas de IAP que recuperamos se ocupan con relativa profundidad sobre el tema de la participación y sus derivas. Sin dejar de considerar otras propuestas muy trascendentes, no puede dejar de ser resaltada la contribución de José Luis Rebellato, quien plantea en *Ética de la autonomía*:

Una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: formar parte, tener parte y tomar parte. Participar es en primer lugar formar parte, es decir, pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende. [...] Saber que se es parte de algo es también en potencia saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto, se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir por las consecuencias de mi singular modalidad de

12. En otro documento de RED CIMAS se designa este espacio como «grupo motor» que «Es un equipo mixto de personas, constituido por personas vecinas voluntarias y técnicas. Se trata de vernos con cierta estabilidad con algunas personas (tres-cuatro como mínimo) con las que es posible trabajar

de forma continuada, en sesiones semanales o quincenales» (Red Cimas, 2009).

incluirme–influir en ese todo. Un segundo sentido de participar es el de tener parte, es decir jugar algún rol o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte. [...] Por último, tomar parte, es decir decidir, completa la idea de lo participativo. Pone en juego un tercer aspecto como es la conciencia de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas, la evaluación lúcida de las alternativas y el balance de los recursos disponibles (la participación es un derecho). La toma de decisiones colectiva encarna la concreción de la participación real, y constituye la vía para el ejercicio del protagonismo ciudadano. A ella se alude una y otra vez en los proyectos sociales, pero también es frecuentemente dejada de lado en la práctica de la mayoría de dichos proyectos. (Rebellato y Giménez, 1997, p. 75)

Como vimos a lo largo de esta sección, es innegable la contribución e influencia del movimiento cultural de educación popular y, dentro de él, la de Paulo Freire en las distintas propuestas de IAP e IA. Su obra y su práctica han iluminado varias de estas alternativas teórico–metodológicas.

Hemos puesto en evidencia de forma global la presencia de tres fases fundamentales en

el despliegue metodológico de las propuestas: una primera vinculada al autodiagnóstico, una segunda de reflexión, teorización, problematización, y una tercera de acción. Estas tres etapas deben ser consideradas flexibles y no necesariamente secuenciales y estancas en un sentido estricto. Varias fases se reinician en el camino cuando se están desarrollando otras. La metáfora que mejor describe estas prácticas es la tan manida «espiral dialéctica», en donde fases que parecen estar separadas linealmente se ponen en contacto en determinados momentos de la historia de los procesos colectivos.

Existe una clara distinción entre metodologías participativas y cualitativas. Las primeras se realizan a través de las segundas, pero las segundas pueden ser extractivas. Con relación a este punto existe una clara ruptura con la relación sujeto–objeto instalada en las ciencias sociales y se plantea claramente una relación sujeto–sujeto. Esto se constata en la conformación de los equipos de investigación que trabajan para aprender y transformar radicalmente la realidad en tanto objeto. Un parteaguas neto se establece cuando en los equipos de investigación participan desde un primer momento, es decir, desde la definición de los objetivos y problemas de la investigación, los sujetos colectivos con los cuales se trabaja. Asimismo, la participación de todas las personas involucradas en el uso de los resultados es un elemento compartido por

todos los autores. Esta toma de decisión puede tener, como suele suceder, dos lógicas, que si no se explicitan y acuerdan pueden generar problemas: por un lado, la lógica de los académicos de publicar y validar entre pares sus resultados; por otro lado, la lógica de los sujetos colectivos de supeditar su uso al proceso de lucha en que están inmersos y que no necesariamente tiene en la divulgación su prioridad. En ese sentido, la politización de la práctica conexas al proceso de transformación y los acuerdos colectivos son fundamentales.

En la generalidad de los casos los equipos tienen constitución interdisciplinaria avanzando hacia una conformación que hace dialogar saberes populares y académico–científicos. Esto se busca de una manera crítica, que se aparta tanto de procesos basistas o espontaneístas como de procesos bancarios o de invasión cultural. La mutua interpelación crítica es la clave del diálogo de saberes. En varios casos se recuperan las ideas de Gramsci al respecto en torno a la filosofía de las praxis y la construcción de alternativas contrahegemónicas.

La praxis es la forma y la esencia de estas propuestas. La práctica o acción demanda, comprueba y genera teoría. Los procesos de transformación de la conciencia, como plantea Freire, se producen cuando se transforma la realidad.

Estas propuestas, en general, tienen un ámbito social de acción, un sujeto social con

el cual trabajar, que no se asienta en policlasmos y en consecuencia en espacios en donde existen contradicciones de clase. El sujeto social para y con la acción son los sectores subalternizados, oprimidos o dominados, al decir de Freire. Se rechaza la idea de compartir espacios de reflexión-formación-transformación con sectores o clases dominantes. La mayoría de las propuestas incluye un sujeto subalternizado heterogéneo que se aparta de pensar al proletariado como único sujeto revolucionario. Un concepto de clase ampliado, que entiende las configuraciones cambiantes de las estructuras de clase, y las diferencias entre el centro y la periferia del capitalismo, a la vez que se ensancha y reconoce en las diversas formas de opresión (patriarcal, colonial y étnico-racial) en necesaria interseccionalidad, cuyos elementos son constitutivos de los considerados sectores subalternizados.

Las metodologías expresivas tienen una influencia muy importante en la emergencia de la extensión crítica y son parte esencial de muchas de las propuestas que se recogen en este artículo. En particular, el psicodrama y el Teatro del Oprimido de Augusto Boal constituyen métodos muy utilizados en forma independiente o asociados a estas y otras metodologías participativas.

La incorporación de esta metodología, en un sentido amplio y flexible, con estas orientaciones ético-político-epistemológicas, es uno de los desafíos más trascendentes para

la consolidación de la extensión crítica en las universidades públicas latinoamericanas.

Dejamos constancia de que quienes escribimos este artículo estamos en compañía de muchas otras personas que contribuyen al desarrollo de estas y otras propuestas que exceden los límites de este trabajo y de nuestras posibilidades analíticas. No obstante, se plantea la necesidad de complementar esta tarea con otros trabajos que puedan recuperar otros aportes y discusiones actuales sobre la investigación participativa.



Referencias bibliográficas

Alberich, T. (2001). Perspectivas de la investigación social. En Rodríguez Villasante, T., Montañez, M. y Martí, J. (coords.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. España: Viejo Topo, Red de Colectivos y Movimientos Sociales.

Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural*. Lima: Mosca Azul.

Fals Borda, O. (1986). Irrumpe la investigación militante. En Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 205–209).

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político, Testimonios*, (38), 73–89. Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa 1, Mompox y Loba*.

Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República. Bogotá: El Áncora Editores.

Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico-prácticas. En Fals Borda, O., *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO–Siglo del Hombre.

Fals Borda, O. (2010). Situación contemporánea de la Investigación–Acción–Participativa y vertientes afines. En Herrera Farfán y López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*, (pp. 295–300). Buenos Aires: Lanzas y Letras–El Colectivo.

Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Montevideo: Lanzas y Letras–El Colectivo, Extensión Libros.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné–Bissau. Registros de uma experiência en proceso*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Pinto, J. B. G. (1973). Extensión o educación: una disyuntiva crítica. *Desarrollo rural de las Américas*, V(3). Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), Lima.

Pinto, J. B. G. (1986). A pesquisa ação como prática social. *Contexto e Educação*, Universidades de Ijuí, Ijuí, RS, 1(2), 27–46.

Red CIMAS. (2009). *Manual Metodologías participativas. Obra colectiva*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).

Rebellato J. L. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Montevideo: Roca Viva.

Santos, B. D. S. (2014). *Descolonizar el saber / Reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.

Sirvent, M. T. (1984). *Educación comunitaria a experiência do Espírito Santo*. San Pablo: IICA/Brasiliense.

Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. (Segunda edición ampliada). Argentina: Miño y Dávila.

Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa ação* (Cuarta edición). San Pablo: Cortez Editora, Autores asociados.

Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E., y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y de Hegedüs, P. (eds.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121–135). Montevideo: CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.



02

× Delia Bianchi
Ayelén Gandolfo

Procesos de construcción de demanda desde la perspectiva de diálogo de saberes y construcción interdisciplinaria, con relación a las herramientas de línea de tiempo y mapeo de problemas

| BIO

Delia Bianchi. Psicóloga (Udelar). Máster en Integración de personas con discapacidad (USAL, España – UCEN, Chile). Profesora agregada en el Polo de Salud Comunitaria (CENUR LN Sede Paysandú–Udelar).

Ayelén Gandolfo. Licenciada en Psicología (Udelar). Asistente Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamento Nacional e Internacional (FPSICO–Udelar).

↳ Palabras clave:

CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA,
DIÁLOGO DE SABERES, INTERDISCIPLINA

1. Por qué pensamos en procesos de construcción de demanda desde la extensión crítica

Partiendo de la idea de la extensión crítica como una idea instituyente y un significativo en disputa dentro de la institución universitaria (Tommasino y Cano, 2016) consideramos relevante enmarcar la propuesta teórico-metodológica del proceso de construcción de demanda (Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato y Marotta, 2001) en la discusión sobre los modos hegemónicos de hacer universidad y cómo disputan sentidos los modelos de transferencia-difusionista y de extensión crítica. La extensión es un significativo que dota de sentido el vínculo universidad-sociedad, pudiendo responder de qué formas los procesos de enseñanza y de creación de conocimiento se vinculan con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad (Tommasino y Cano, 2016).

A partir de nuestras inscripciones en diversas unidades académicas y el trabajo desde el modelo de la extensión crítica hemos transitado una serie de interacciones al desplegar los procesos de construcción de demanda (PCD), entendiendo que suponen una serie de pertenencias tales como una red de relaciones entre universidades y comunidades, movimientos sociales y organizaciones con los cuales establecemos relaciones de

involucramiento e interdependencias, intentando estar lejos de una posición de exterioridad, asumiéndonos como un actor que construye sus propias posiciones.

Estas relaciones suponen una estrategia de trabajo conjunto entre equipos universitarios que desarrollan una intervención investigativa y colectivos organizados de la población por medio de la cual se intenta construir un proceso de confianza y establecer los primeros acuerdos.

La estrategia busca comprender el problema que estamos construyendo, con el cual estamos trabajando e intentando habilitar la aparición de lo nuevo, de lo que desconocemos, siendo que es diferente a lo imprevisto, a lo espontáneo y a lo meramente circunstancial.

De acuerdo a la forma en que lo contextualicemos podremos decir que habrá PCD más identificados con una idea utilitaria, instrumental y reduccionista de su complejidad, simplificado en las estrategias de relevamiento de necesidades en las comunidades y en las maneras de organizar respuestas desde las universidades. La cristalización de esta idea es lo que queremos discutir en estas líneas para recolocar a los PCD como una dimensión de diálogo de saberes generadora de un conocimiento compartido (Saravia, 2017) entre saberes de las organizaciones sociales y conocimientos de los actores y actrices universitarias al poner en conexión las prácticas sociales enmarcadas en sus respectivos anclajes institucionales.

Pablo Saravia (2017) define el conocimiento compartido como algo híbrido y heterogéneo, que implica diversas maneras de ser interpretado: como mirada arqueológica a partir de la cual podemos identificar avances y retrocesos experimentados en contextos particulares; como mirada política, entendida desde la reciprocidad entre universidad y territorio trabajando juntos en la elaboración de metodologías y estrategias de generación de conocimiento, con la universidad como constitutiva del territorio y no como algo externo; y, por último, la mirada como espacio articulador, en el cual la universidad gestiona las demandas identificadas en el territorio.

Esta idea de asociación, hibridando las texturas de los equipos, supone la centralidad de atender a las prácticas sociales que tengamos capacidad de realizar tanto desde las instituciones universitarias como desde los movimientos y colectivos sociales, y la inventiva que podamos provocar para identificar, contradicción, confusa, *incertidumbreadamente*, los emergentes de conocimientos y saberes transformadores que vayamos pudiendo producir en esas prácticas sociales.

De acuerdo con Rodríguez *et al.* (2001), los PCD implican el interjuego entre un sistema de necesidades entendidas como carencia y potencia (Max Neef, 1993), la formulación de un pedido concerniente a la resolución de esas necesidades explicitado ante un actor a quien se le atribuye un saber y una posibilidad

de intervenir a partir de la identificación de las necesidades. Esto supone la elaboración de una propuesta/oferta con base en la consideración de las necesidades, la lectura del pedido y el análisis de los niveles del encargo como expectativas y supuestos asignados. Se puede problematizar todo el proceso y analizar las múltiples voces que se expresan (Rodríguez *et al.*, 2001).¹

En el artículo producido en la década de los noventa por Alicia Rodríguez, María José Bagnato, Luis Giménez, Cecilia Marotta y Clara Netto como equipo docente del curso Técnicas de Atención Comunitaria de la ex Área de Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, se plantea que el proceso de construcción de demanda se compone sistémicamente en la interacción de estos cuatro conceptos:

- Necesidad: carencia y potencia (Max Neef, 1993)
- Pedido: actores sociales lo formulan y lo explicitan a otro a quien le atribuyen un saber y una posibilidad para intervenir, a partir de identificar la necesidad.
- Oferta: alguien formula la propuesta.
- Encargo: supone expectativas y asignaciones.

Desde nuestra perspectiva, integramos el proceso de construcción de demanda dentro de las metodologías de intervención territorial (Carroza, 2017) de forma transversal a los procesos de intervención en ámbitos organizacionales, institucionales y comunitarios. Queda comprendida como una de las

metodologías iniciales concerniente al paradigma de la extensión crítica, articulado como un organizador teórico.

Como organizador teórico el paradigma toma prestado de la disciplina de la Psicología, para abordarse como objeto de investigación asociado a la extensión, conectado con conceptos tomados de la educación popular. Se compone, entonces, de nociones tomadas del campo psi y nociones tomadas del campo de la educación popular.

De acuerdo con Marcelo Luis López (2012, 2020), docente de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina), el paradigma de la extensión crítica toma prestado del análisis institucional los tipos de demanda, la idea del encargo, el concepto de transversalidad e implicación (Lourau, 1991) como lo que aparece siendo visible y lo que hay que desentrañar y permanece aún no visible. De la psicología social proviene la concepción de necesidad, y del psicoanálisis, la concepción de deseo.

La transversalidad permite analizar aspectos de la dimensión social de la demanda relacionados con las pertenencias institucionales que la atraviesan en una construcción que va más allá de los pedidos formulados por una persona o grupo.

La diferenciación «demanda bruta» y «demanda elaborada» permite arribar a la demanda indagada que devela sus aspectos ocultos, más allá del pedido (Lourau, 1991).

Sirvent y Llosa (1998, citados por López, 2011) establecen la siguiente clasificación de la demanda:

1. «La construcción de la demanda se elabora, reconstruye y ajusta durante el transcurso de la relación. A pesar de ello, el "momento inicial" es una etapa crucial en el desarrollo del mismo; aquí se establecen los primeros contactos, se identifica y define la necesidad o problemática y se realizan los acuerdos iniciales. Siguiendo

a Rodríguez *et al.* (2001), el momento inicial puede partir de tres situaciones diferentes, que tienen que ver con quién identifica la necesidad o problemática y cómo esta se transforma en punto de partida de una intervención social:

La necesidad es detectada por el grupo, organización

o institución, y a partir de ello, los mismos realizan un pedido al equipo universitario. La necesidad es detectada por el grupo, organización o institución, pero el pedido es realizado por un tercero al equipo de proyecto. La necesidad es detectada por el equipo universitario y este realiza una

oferta de trabajo al grupo, organización o institución. Esto implica que, desde el inicio de la intervención –o más estrictamente de un proyecto de intervención– nos realicemos preguntas relacionadas con la "necesidad": ¿Para quién es una necesidad? ¿Por qué es una necesidad? Concomitantemente debemos

problematizar el pedido o la oferta; sin perder de vista que ambos son parte de un proceso histórico que presenta características sociales y culturales estructurales, al tiempo que responde a rasgos coyunturales [...] La demanda, entonces, no está dada, ni es un

momento previo que hay que identificar; es una construcción constante que involucra a todos los actores (universitarios y no universitarios) relacionados con el proyecto o la intervención» (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], 2015, p. 38).

- Demanda potencial: aquello a lo que un grupo debería acceder en términos de necesidades (puedan o no explicitarlo).
- Demanda efectiva: lo que efectivamente se demanda, se pide, directa o indirectamente.
- Demanda social: ir más allá del pedido, elaborando aspectos ocultos.

Para dar paso al punto sobre los aspectos metodológicos de los PCD incluimos el siguiente esquema en el cual intentamos esclarecer las relaciones con algunas de las metodolo-
gías y técnicas que utiliza la extensión crítica. Claramente queda explicitada su ubicación temporal y su transversalidad.

2. Lo metodológico y el proceso de construcción de demanda

*Reflexionar sobre lo metodológico implica considerar nuestros contextos éticos en los cuales tomamos las decisiones sobre los conte-
nidos y formas que adquieren nuestras prác-
ticas educativas. Las mismas también generan hechos de cultura que portan gestos visibles y decodificables para los estudiantes y los inte-
grantes de la comunidad. (Acosta y Bianchi, 2010, p. 35)*

PARADIGMA de EXTENSIÓN CRÍTICA METODOLOGÍA IAP	Técnicas relaciones de poder: MAPEO DE ACTORES reconstrucción colectiva de la historia: LÍNEA DE TIEMPO	PROCESO
	Establecimiento de acuerdos: MAPEO DE PROBLEMAS	CONSTRUCCIÓN
		DE DEMANDA

Cuadro 01
Fuente: elaboración propia.

Las metodologías transversales como los PCD, la cartografía social, la articulación territorial remiten a la cara visible de la institución universitaria en el territorio y los procesos de devolución (Carroza, 2017).

El proceso de construcción de demanda como proceso relacional implica permanentes acontecimientos, negociación y establecimiento de acuerdos, lo que supondrá conflictos, tensiones, resistencias, alianzas y el trabajo con diferentes racionalidades: universitario-académica, burocrática, administrativa, comunitaria (Lapalma, 1998) y la generación de dispositivos durante el proceso que permitan el despliegue de múltiples voces afines y discrepantes que vayan legitimando el proceso, chequeando permanentemente qué es lo que vamos entendiendo a lo largo de él; no es de una vez y para siempre que queda claro lo que queremos hacer a partir del establecimiento de la relación inicial (Lapalma, 1998).

El proceso de familiarización (Montero, 2004) implica el desarrollo de procesos de conocimiento mutuo y recíproco con quienes trabajamos la construcción de la demanda, y desplegamos procesos psicosociales² naturalización/desnaturalización, problematización, desideologización.

En el inicio del trabajo psicosocial comunitario se da un proceso de conocimiento en doble sentido –desde afuera hacia adentro y desde la comunidad hacia afuera–, lo que permite la sensibilización de los agentes externos,

estudiantes y docentes con respecto a la comunidad como uno de los momentos privilegiados en que intentamos generar las situaciones de descubrimiento, construyendo los problemas (detección/identificación de necesidades). Desde el punto de vista de las actividades realizamos trayectorias por el territorio, conocimiento del acceso físico y de los actores y actrices, conocimiento de los lugares materiales y simbólicos.

La detección de las relaciones entre integrantes de la comunidad necesita, como paso previo, el establecimiento de situaciones de confianza: reconocimiento de las líneas invisibles, fronteras, límites; separaciones, exclusiones e inclusiones; obstáculos y situaciones ventajosas para el trabajo conjunto, de orden material, cultural, social, religioso, étnico, desde la perspectiva de género y de la accesibilidad. Requiere la búsqueda de informantes clave que puedan contar y transmitir historias, relatos, conocer sitios reales o virtuales, conocer las vías de comunicación, reconocer las redes visibles y las invisibles.

Se despliegan sentimientos y afectos de la reciprocidad y de las interdependencias como proceso mutuo, explicitan cualidades de anuncio, planifican las presentaciones, responden preguntas, practican la escucha y la apertura, generan claridad en el rol con franqueza, posicionamiento ético y no neutralidad.

3. El proceso de construcción de demanda y su contexto

El proceso se inscribe en un contexto de práctica educativa. Esto significa que estamos ante un proceso formativo en el cual vamos a tener intencionalidad de relacionar lo metodológico y lo pedagógico. Esperamos que haya producción de conocimiento e intercambio de saberes a partir de una concepción relacional de esa producción de conocimiento, asumiendo que en esa relación existen roles diferenciados: docentes, estudiantes y actores-acrices sociales, y que en el devenir del proceso pueden ser intercambiables y sustituibles en términos de enseñantes y aprendientes. Esto fundamenta su cualidad dialógica.

El proceso de construcción de demanda implica adjudicación y asunción de saberes, de roles, de poderes y potencialidades diversas, y será necesario hacerse cargo de estas responsabilidades y asimetrías. El contexto de práctica educativa implica que adquiere intencionalidad y direccionalidad, no es ingenua, ni voluntaria ni azarosa, exige una estructura metodológica para que se desarrolle, que organice objetivos y contenidos: el sentido de la práctica requiere dejar en suspenso parte de nuestro saber que opera como presupuesto. Esto habilita la aparición de lo nuevo, de lo que desconocemos.

¿Qué es lo que vamos entendiendo a lo largo del proceso? Este sentido de

2. «Proceso de carácter sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos inician o profundizan su conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encuentran puntos de referencia comunes, evalúan los intereses que mueven a

cada grupo, desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desarrollar un proyecto compartido» (Montero, 2006, p. 78).

coconstrucción narrativa (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000) hace que podamos entender la realidad porque somos capaces de construirla, más que por poder construirla porque la hubiésemos entendido previamente (Villasante, 2002). Necesitamos ir traduciendo, interpretando, trabajamos con procesos comunicativos, emocionales, cognitivos, personales, corporales y colectivos.

La metáfora de la construcción supone el montaje, la fabricación con materiales diversos durante la construcción y la expectativa de que se arribará a una estructura diferente como punto final no dado de antemano (Potter, 1996).

En este sentido, configurar los PCD como prácticas narrativas supone pensar el lenguaje como mediación y explicar la comunicación no desde la técnica sino sobre todo desde el ámbito de la comprensión, aquello que se encuentra en la narración como una metáfora viva, no como un juego de palabras, sino justamente como aquello que permite entender el mundo de la vida (Marroquín, 2017).

Significa comprender quiénes somos desde ambos lugares–campos–posiciones sociales y la realización del esfuerzo para comprender el mundo del otro y la otra, como primer paso para iniciar el diálogo desde las prácticas sociales.

Reflexionar sobre los PCD desde la perspectiva de práctica educativa implica la consideración de un doble movimiento: por un lado, reflexionar sobre sus alcances y efectos con relación a los contextos de los colectivos, actores y actrices

sociales con los cuales trabajamos; por otro lado, es imprescindible referirnos a los aspectos del vínculo entre docentes y estudiantes preguntándonos desde qué posicionamientos metodológicos pensamos nuestras aulas.

Esto implica interrogarnos por la coherencia entre lo metodológico–participativo de nuestro sistema pedagógico en correlato con el sustento epistemológico de metodologías integrales para el trabajo en campo.

Dicho de otra manera, si trabajamos con metodologías participativas con los actores y actrices sociales también deberíamos trabajar con metodologías dialógicas dentro de nuestras aulas, siendo coherentes con los modelos de extensión crítica y de integralidad (Tommasino y Cano, 2016).

Este último aspecto refiere a la vincularidad entre estudiantes y docentes, pudiéndolo considerar fundante cuando tenemos la intencionalidad de producir un sentido de trabajo desde la horizontalidad y asumirnos desde lugares de «incompletud». Las formas en las cuales los docentes habilitan la formulación de las preguntas, la circulación de afectos y emociones, la corporización de los conocimientos (Santos, 2019), los sentidos de cooperación y no de competencia y las formas de evaluar los procesos de aprendizaje sostienen «posibilidades de coherencia» para que, cuando estemos en campo, podamos trabajar desde esos aprendizajes realizados en esa producción de subjetividad. Una subjetividad que nos haya generado disfrute y compromiso para aprender y no

tensión por contextos de verticalidad que estereotipan al docente como quien sabe y al estudiante como alguien que no sabe.

Si el docente puede construir un vínculo estructurado como relación dialogante podrá habilitar el impulso motivador de estudiar y problematizar la realidad (Acosta y Bianchi, 2015). Esto conduce a incorporar «el arte del vínculo» aludiendo a la necesidad de desplegar procesos de formación y producción de conocimiento desde la construcción de respuestas a demandas sociales específicas (Acosta, Bianchi y Folgar, 2016).

A partir de la experiencia acumulada como docentes de programas integrales, «hemos observado que gran parte de la posibilidad para que la relación entre aprendizaje y demanda social sea efectiva se debe a la presencia de docentes que sostienen un vínculo pedagógico habilitante del establecimiento de los nexos y conectores potentes con el futuro ejercicio profesional y la necesidad de aprender de los problemas de la realidad concernientes al campo temático, en asociación con actores no universitarios» (Acosta y Bianchi, 2015, p. 18).

4. Proceso de construcción de demanda como construcción interdisciplinaria

Resignificar la idea de la formación en territorio implica también reflexionar sobre la dimensión política, haciéndonos cargo de contrarrestar

el efecto dilemático que a veces contrapone sólo visibilizar la formación humanizante, ciudadana, en detrimento de la formación disciplinar específica e interdisciplinar integral. Esa desvalorización atenta contra la consideración de la cualidad académica de esta formación.

Los PCD transparentan estereotipos sobre nuestras propias disciplinas y sobre aquello que les atribuimos a otros y otras, habilita la generación de procesos interdisciplinarios entre personas universitarias y no universitarias, establece cooperaciones entre profesionales, técnicos y oficios, pensando en las estrategias y no en las disciplinas. Ayuda a descompartimentar los supuestos sobre los cuales trabajamos y coopera con reestablecer complementariedades allí donde estamos habituados a ver fragmentaciones.

Como especificidad en los PCD identificamos múltiples procesos de aprendizajes interdisciplinarios activados simultáneamente, lo que nos interpela sobre con quiénes hacemos habitualmente el ejercicio de estos aprendizajes. Muchas veces el esfuerzo por trabajar interdisciplinariamente instala el desafío de reconfigurar nuestros currículos desde lo que se nos pide y nos prepara para desarrollar nuestras capacidades de flexibilizar y adaptar nuestros sistemas en virtud de los requerimientos.

El proceso de construcción de demanda supone un proceso de formación interdisciplinario, potencia la construcción de aprendizajes articuladores desde la demanda social,

colabora con desfragmentar y armonizar las historias de formación intentando generar nuevos relatos y significados.

Es interesante, en el marco de estos procesos, la identificación de distintos tipos de relaciones de saber-poder en las prácticas de construcción de interdisciplina, que nos permite plantear algunas de las formas que adquiere el relacionamiento entre las personas que pertenecen a las diferentes disciplinas. Es así que podemos cualificarlas de imperativas, utilitarias, vulnerables, jerárquicas e integrales.

Estas diferentes modalidades se hibridan en forma permanente. La perspectiva de interdisciplinarnos integralmente implica la conciencia de la «incompletud» y una concepción ética de la realidad compleja e indisciplinada.

La experiencia del trabajo en PCD desde las perspectivas interdisciplinarias genera efectos político-educativos en los currículos y en los procesos formativos, efectos político-técnico-profesionales en las prácticas que realizamos, en las formas en las cuales intervenimos; en las estrategias que realizamos concernientes a nuestra efectividad y eficacia; por tanto, no se trata de una postura idealista, romántica, utópica, sino que tiene efectos en las prácticas, en los procesos y en los resultados.

Por otra parte, desde la experiencia de trabajo en programas de formación interdisciplinaria podemos distinguir fases y momentos de construcción interdisciplinar (Bianchi, De la Cuesta, Falero y Ganzo, 2011) relativos a los tiempos de

zona de aproximación, las interpercepciones de los roles diferentes, las atribuciones que se adjudican mutuamente desde el encargo social y los supuestos que operan desde las especificidades de cada disciplina.

Finalmente, es importante atender al planteo de Guillermo Foladori sobre la homogeneidad del paradigma, los aspectos de las dinámicas grupales y las contradicciones derivadas del proceso de codificación disciplinar específico; plantea que en la construcción interdisciplinaria se pueden distinguir tres tipos de problemas:

- Técnicos: llamamos técnicos a los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etcétera.
- Metodológicos: Existen también problemas metodológicos, relativos a cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica, información que se ha venido organizando tradicionalmente de manera independiente
- De relacionamiento: existen dificultades de relacionamiento personal en cualquier equipo de trabajo, que presenta su especificidad cuando se trata de equipos interdisciplinarios. (Foladori, 1998).

A modo de resumen, el siguiente listado relaciona los PCD y la construcción interdisciplinaria.

- transparenta estereotipos sobre nuestras propias disciplinas y sobre aquello que atribuimos a otros
- habilita la generación de procesos interdisciplinarios entre los universitarios y no universitarios
- establece cooperaciones entre profesionales/técnicos y oficios, pensando en las estrategias y no en las disciplinas, categorías y sus fronteras
- descompartmenta los supuestos sobre los cuales trabajamos
- ayuda a restablecer complementariedades allí donde estamos habituados a ver fragmentaciones
- incluye la interdisciplina con relación a la práctica docente, como una especificidad en el PCD
- en las prácticas integrales hay múltiples procesos de aprendizajes interdisciplinarios activados simultáneamente
- interpela con quiénes hacemos habitualmente el ejercicio/esfuerzo de trabajar interdisciplinariamente
- establece el desafío de aprender desde lo que se nos pide
- desarrolla nuestras capacidades de flexibilizar y adaptar sistemas en virtud de los requerimientos
- podemos pensar en el tiempo como una variable relevante, definida por algo extremo: el cronograma a seguir, el tiempo curricular y el tiempo que se contruye en la trama relacional, qué es subjetivo
- al tiempo histórico-contextual, en que circunstancias y situaciones se realiza, que significados adquiere para los actores universitarios y no universitarios
- lo que acontece como noción de proyecto: ¿qué esperamos traer?, ¿trae alguna?, ¿la podemos identificar y trabajar?
- ¿o no identificamos ninguna y trabajamos con población sin ninguna expectativa?
- ¿cuánto podemos generar de frustración?
- interjuego entre esperanza-espectativa / proyecto / lo viable-posible: relación con lo que se proyectó y el aquí y ahora
- el tiempo de los recuerdos y los olvidos: dispara y activa recordar sobre otros acontecimientos, los selecciona, produce «olvidados», resignifica «lo que quedó en el tintero», los logros y las faltas, presencias y ausencias
- resonancias en los actores que direccionan, ¿qué temporalidades convoca?
- advertimos del pasaje espiralado por los mismos momentos metodológicos pero en tiempos distintos

5. Temporalidades y proceso de construcción de demanda

Podemos pensar en el tiempo como una variable relevante definida por algo externo que compone el cronograma a seguir; los tiempos curriculares y los tiempos de construcción de la trama relacional —que es subjetivo— y el tiempo de lo histórico-contextual.

Es importante interrogarnos sobre las circunstancias y situaciones en las que se realizan y formulan los pedidos, qué significados adquiere, para los actores y actrices —tanto sean de la Universidad como no—, lo que acontece como noción de proyecto: ¿qué esperanzas trae este PCD?, ¿trae alguna?, ¿la podemos identificar y trabajar?, ¿o no identificamos ninguna? ¿Cuánto podemos generar de frustración en este nuevo PCD?

El interjuego entre esperanza y expectativa, el proyecto y lo viable/posible tiene relación con lo que se proyecta y con el aquí y ahora. Debemos considerar el tiempo de los recuerdos y los olvidos: los PCD disparan y activan el recuerdo de otros acontecimientos, los seleccionan, producen «olvidos», resignifican «lo que quedó en el tintero», los logros y las faltas, las presencias y las ausencias, las resonancias en los actores y actrices que direccionan los PCD, qué temporalidades convocan. Debemos advertirnos del pasaje espiralado por los mismos momentos metodológicos pero en tiempos distintos.

6. Proceso de construcción de demanda conceptualizado desde el posicionamiento del diálogo de saberes

Entendemos que hay múltiples autoras y autores que abordan esta temática. Aquí recuperamos algunos de los planteos que consideramos pertinentes para lo que ha sido nuestra trayectoria compartida en el curso sobre extensión y prácticas integrales en la FADU.

El PCD como un proceso de diálogo de saberes desde la perspectiva freireana supone considerar las necesidades como productoras de «temas generadores» para desarrollar procesos narrativos que construyan aprendizaje conversacional sobre las prácticas sociales, significadas por los saberes académicos y saberes populares como formas generativas de producir conocimiento interdisciplinario que emerge de sus prácticas, sus sueños y sus luchas.

Para Paulo Freire (1968), la construcción dialógica del conocimiento exigía investigar el universo temático de las personas y los temas que son existencialmente relevantes para ellas: los «temas generadores», que conciernen a las condiciones concretas de existencia. El despliegue de un proceso de construcción de demanda desde un posicionamiento dialógico debería reconducir, entonces, a poder decir sobre los temas generadores.

Actualmente, despojándolos de su urgente apelación a la tarea alfabetizadora y focalizando

en la diversidad política y cultural de los procesos de resistencia, lo que «reclama nuevos tipos de orientaciones teóricas, epistemológicas, organizativas y pedagógicas» (Santos, 2019, p. 355) y, sumado a esto, nuestra época de apelación a las TIC y las redes informáticas y sociales permiten identificar otras condiciones para las posibilidades dialógicas del proceso pedagógico concernientes a PCD.

La perspectiva de práctica genérica nos permite trabajar sobre los procesos de creación dialógica como acontecimientos que, por medio de la reflexión, la producción de narrativas, el diálogo y el aprendizaje generativo entre personas, promueven la coconstrucción gradual en el tiempo de posibilidades, coordinación de acciones y conocimientos e innovaciones conjuntas (Fried Schnitman, 2016).

Esta perspectiva, tomada del contexto del campo terapéutico y de la intervención en procesos psicosociales, nos ofrece una oportunidad metodológica para aportar a los PCD. Les confiere particular importancia a los diálogos, a los procesos emergentes y a los posicionamientos generativos. Considera que el proceso emerge de las necesidades de los participantes que construyen alternativas y futuros posibles de acuerdo con problemas e intentando construir nuevos significados.

Desde el inicio de la formulación de un pedido es posible identificar nodos problemáticos que permitan construir un proyecto,

a partir de entender el nodo como punto de intersección o de unión de temas problemáticos que confluyen.

Este proceso generativo atraviesa varias fases en las que es vital la formulación de preguntas sobre cuáles son las expectativas, las líneas previas, los desafíos y problemas; cuáles los conflictos y crisis específicas, las posibilidades novedosas, con qué recursos y apoyos cuentan.

Los diálogos generativos son procesos emergentes en los que tiene lugar la creación dialógica como construcción gradual en el tiempo de algo nuevo entre los participantes (Fried Schnitman, 2016).

Nos vamos interrogando sobre quiénes participan, cómo construyen sus narraciones, en qué contextos y en qué momentos, a quiénes afectan y de qué modos, y cuáles serían los diálogos posibles. Los momentos generativos son variaciones de pequeños eventos que ocurren dando lugar a la creación de nuevos significados y oportunidades, creando los ciclos generativos. Estos permiten tomar conciencia de saberes implícitos, supuestos y sistemas explicativos que circulan en los colectivos y permiten reconectarlos de manera novedosa.

La matriz generativa es la trama relacional novedosa que permite la transformación mediante significados, perspectivas, valores, narraciones y acciones. El diálogo como proceso de construcción relacional de significados y acciones entre personas, espacios sociales en

los cuales se construye subjetividad, el sí mismo, las relaciones y la comunidad.

El ciclo generativo expande la visión sobre la temática y permite reconfigurar la comprensión sobre la situación y a partir de ahí construir una matriz generativa con relación al futuro, al deseo y al devenir. Entonces, podríamos asignar como resultado en el proceso de construcción de demanda el diagrama de una primera matriz generativa, la que permite dar continuidad al proceso, pausarlo, retomarlo y ser resignificado por otros actores y actrices universitarios y universitarias y organizacionales.

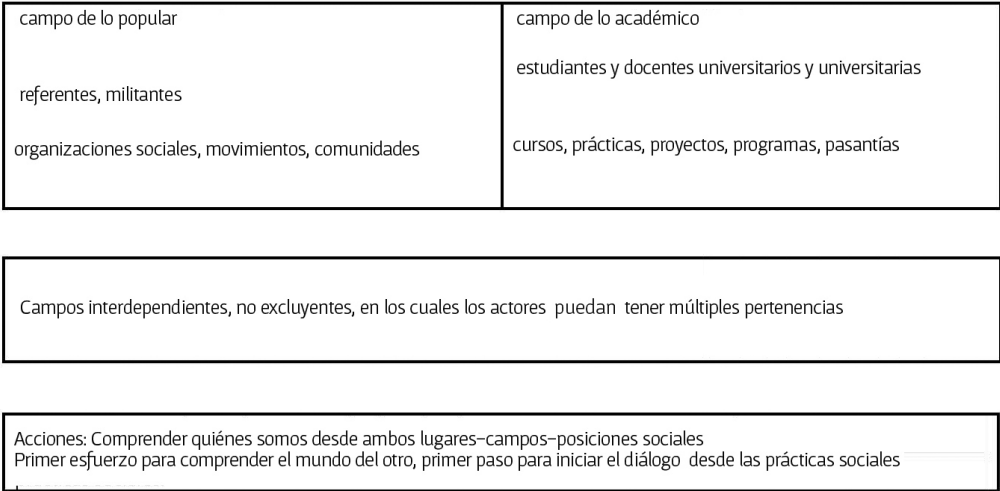
Conceptualizado el PCD como diálogo de saberes, supone:

- Identificar necesidades mutuas e interdependientes.
- Establecer acuerdos como estrategias para trabajar sobre esas necesidades como temas generadores.
- Interrogarnos desde lugares de ignorancia.
- Visibilizar las temporalidades que acontecen.

Desde lo que hemos venido planteando, podríamos proponer cuatro fases o instancias en el PCD.

Primera fase

Supone relaciones que permiten encuentros entre personas que pertenecemos a campos distintos, que ejercemos roles diversos y desarrollamos prácticas sociales en dispositivos institucionales, organizativos y colectivos diferentes. Ambos campos tienen encuadres y metodologías diferentes para hacer emerger los conocimientos y los saberes.



Segunda fase

PCD conceptualizado como diálogo de saber, permite Acciones:	
identificar necesidades mutuas e interdependientes así como las posibilidades para comprender y trabajar sobre esas necesidades	
establecer acuerdos como estrategias para trabajar sobre esas necesidades como temas generadores	
incorporar las temporalidaes en las que se desarrollarán	

Tercera fase

Desde las prácticas sociales	PCD como procesos de formación en campo interdisciplinario potencian la contrucción de aprendizajes articuladores desde la demanda social. Colaboran con desfragmentar, descompartimentar y armonizar las historias de formación intentando generar nuevos relatos y significados
Identificación de los conociminetos emergentes entre las interdependencias entre campo popular y académico	Identificación de los conocimientos interdisciplinarios

Cuarta fase

Establecimiento y puesta en marcha de una estrategia en común
Acciones: Procesos de devolución y sistematización del proceso compartido

7. ¿Por qué recuperar la historia de los grupos, organizaciones y movimientos sociales en procesos de extensión crítica?

La recuperación colectiva de la historia (Torres, 2014) es una de las metodologías privilegiadas que utilizamos en el trabajo con actores sociales en los procesos de extensión crítica debido a su versatilidad en cuanto a los usos y las formas. Como proceso permite situarse desde el lugar de «hacedores y generadores» de acontecimientos que por su significación simbólica y/o material puedan ser incluidos en las referencias colectivas de ese grupo social concreto.

Como método apunta a recopilar sucesos, momentos, acontecimientos que son relevantes o han sido relevantes para ese colectivo; esta construcción permite visibilizar hechos con diversos grados de relevancia, que han significado mojones en el camino, que han llevado a cumplimiento de metas, logros, cambios en el funcionamiento del colectivo, formas de enfrentar dificultades, resolución de problemas.

Generalmente sucede que este momento resulta clave en la construcción del vínculo dialógico con el equipo de trabajo ya que, por un lado, coloca el saber en los actores sociales, que son quienes integran los colectivos y quienes son capaces de producir y reconstruir su historia, son quienes tienen el

saber y la experiencia; por otro lado, suele ser un momento de cohesión grupal en el que se despliegan sentires y afectos, aunque no está exento de conflictos.

¿Cómo la hacemos?

Para esta reconstrucción podemos apelar a una gran variedad de técnicas y recursos: líneas de tiempo, fotogramas (imágenes que se suceden temporalmente unas a otras), *collages*, maquetas, narrativas; por sus posibilidades permite desplegar recursos creativos, afectivos y cognitivos. Debemos ser cuidadosos a la hora de delimitar algunas variables, como las características del colectivo con el que estamos trabajando, los recursos que tengamos disponibles y el objetivo que tenga la reconstrucción.

¿Cuándo la hacemos?

Ubicada como parte del proceso de construcción de demanda, es un recurso privilegiado para conocer el colectivo con el que vamos a trabajar y nos permite ubicarnos en el espacio-tiempo-territorio desde la visión de los involucrados. Sin embargo, la reconstrucción puede ser utilizada en momentos de replanificación para reconstruir los trayectos que vienen realizando los equipos o como instrumento de evaluación al final de una intervención y/o proceso.

8. ¿Por qué hacer mapeos de problemas con organizaciones y movimientos sociales en procesos de extensión crítica?

Desde este enfoque de los PCD, la técnica de mapeo de problemas (Bianchi, Musto, Nusa, Rodríguez, 2011) permite transitar alguna de las fases antes descritas. Podríamos considerar que nos permite producir conocimiento sobre los problemas y las potencialidades que un colectivo percibe y reconoce.

La realización de los mapeos de problemas puede funcionar como un registro ayudamemoria que permite tomar rápido contacto con informes y datos. Favorece la toma de decisiones sobre la planificación, colaborando con la discusión sobre en qué trabajar en conjunto, facilitando los procesos de acuerdos colectivos.

Los mapeos posibilitan el reconocimiento de los momentos de llegada de los equipos universitarios, capaces de establecer la realización de mapas intermedios y mapas de cierre de procesos de intervención, funcionando como mapas evaluativos. En esos casos, a través de ellos podemos visualizar aquellos problemas que se han ido resolviendo, cuáles estrategias y qué actores y actrices han tenido participación en su resolución y comprensión. Mediante estos recorridos podemos ir generando aprendizajes sobre las estrategias que accionamos y establecer nexos conectores con relación a

las expectativas que hemos ido generando y cómo nos hemos ido modificando con respecto a nuestras percepciones sobre la magnitud y la viabilidad de los problemas, los respectivos movimientos que fuimos generando, nuestras estrategias, esperanzas y frustraciones y nuestros relacionamientos intrauniversitarios, interredes, institucionales y organizativos, que nos habilitan a reconocer procesos transformativos y a continuar aprendiendo integralmente de ellos.

Para finalizar digamos que el proceso de construcción de demanda intenta constituirse en un proceso de contexto de la práctica educativa en el que hay intencionalidades. Como práctica relacional desenrolla múltiples procesos. Tiene características de proceso de diálogo de saberes en el que interactúan relaciones de saber y de poder, intereses y recursos. Requiere la deshabituación para percibir lo interdisciplinario y tener en cuenta los procesos que las temporalidades resignifican en la articulación entre lo viejo y lo nuevo del proyecto, en las personas, en lo colectivo. Debería incorporar el lugar de la afectividad rompiendo con el énfasis en lo racional (Rodríguez, comunicación oral, 2020). Los PCD permiten incorporar el despliegue de diferentes metodologías y técnicas en sentido sinérgico y complementario.



Referencias bibliográficas

- Acosta, B. y Bianchi, D. (2015). Docencia integral, rol articulador entre aprendizajes sobre problemas sociales y ejercicio profesional. *Extender*, Revista de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, año 2, 2, 18–23.
- Acosta, B. y Bianchi, D. (2010). Programas integrales: instrumentos para la transformación universitaria. En Zibechi, R. (editor), *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria* (pp. 125–138). Montevideo: Extensión Libros (Udelar), Nordan Comunidad y Editorial El Colectivo. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Universidad-en-Movimiento.pdf>
- Acosta, B., Bianchi, D. y Folgar, L. (2016). «Singularidades de la docencia integral: relaciones de aprendizaje entre estudiantes, docentes y actores sociales». [Ponencia]. Actas 10.º Congreso Internacional de Educación Superior, Palacio de Convenciones La Habana, Cuba.
- Bianchi, D., Musto, L., Nusa, V. y Rodríguez, A. (2009). «Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas», ponencia en III Congreso Nacional de Extensión Universitaria «La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el desarrollo social», organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Bianchi, D., De la Cuesta, P., Falero, B. y Ganzo, C. (2011). Formación interdisciplinaria en salud comunitaria, en clave inter 2010. Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República. Espacio Interdisciplinario. Universidad de la República, Uruguay. Publicación coordinada y compilada por la Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario (ponencia publicada en formato CD).
- Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* [en línea], 25, 61–94. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15050>
- Carroza, N. (2017). Metodologías de trabajo de experiencias de vinculación con el medio en universidades chilenas; entre lo convencional y lo emergente. En AA. VV., *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 95–113). Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (Udelar). *Cuadernos de Extensión – N°4. Formulación de proyectos de extensión universitaria* (2015). Cuadernos de Extensión, 4, Formulación de proyectos de extensión universitaria. Montevideo: CSEAM. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/10/02_Cuaderno_Formulacion_de_Proyectos_de_Extension.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Fried Schnitman, D. (2016). Perspectiva y práctica generativa. *Nova perspectiva sistémica XXV* (561), 55–75.
- Foladori, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. *Revista de Desenvolvimento y Medio Ambiente*, 2. Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.
- Lapalma, A. (1998). El escenario de la intervención. *Revista de Psicología X*(2), UNiversidad de Chile.
- López, M. L. (2020). *Teoría y metodología de la extensión universitaria. El caso argentino*. (1.ª ed.). San Salvador de Jujuy: El Siku.
- López, M. L. (2012). La demanda como categoría teórica en las ciencias sociales y como aporte metodológico a la extensión universitaria. En *Extensión Universitaria, situación actual y aportes metodológicos* (pp. 39–51). San Salvador de Jujuy: EdiUNJu.
- López, M. L. (2011). La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. *Revista Investigación y Ciencia*, 63–69. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lourau, R. (1991). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marroquín, A. (2017). De los medios a las mediaciones. Orígenes y diálogos posteriores. En Moragas, M., Terrón, J. L., y Rincón, O. (editores), *De los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero, 30 años después* (pp. 21–42), InCom-UAB Publicaciones, 14. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Potter, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J. y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en Psicología Comunitaria. *Revista de Psicología*, X(002), 101-109. Universidad de Chile-Ñuñoa, Santiago de Chile.

Santos, B. D. S. (2019). *El fin del imperio de lo cognitivo*. Madrid: Editorial Trotta.

Saravia, P. (2017). La generación de conocimiento compartido: estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En AA. VV., *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*,

(pp. 69-91). Universidad de Playa Ancha, Chile.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, Año LXVI, Nueva época, 67, 7-24.

Torres Carrillo, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Villasante, T. (2002). *Sujetos en movimiento, redes y procesos creativos en la complejidad social*. CIMAS. Montevideo: Nordan Comunidad.



03

Acuerdos de la participación: el mapeo de problemas

X Delia Bianchi
Leticia Musto
Verónica Nusa
Andrea Rodríguez

I BIO

Delia Bianchi. Psicóloga (Udelar). Máster en Integración de personas con discapacidad (USAL, España – UCEN, Chile). Profesora agregada en el Polo de Salud Comunitaria (CENUR LN Sede Paysandú–Udelar).

Leticia Musto. Licenciada en Trabajo Social (Udelar). Exdocente del Programa Integral Metropolitano (Udelar). Integra un equipo interdisciplinario en ASSE.

Verónica Nusa. Licenciada en Psicología (Udelar). Exdocente del Programa Integral Metropolitano (Udelar). Integra equipos interdisciplinarios en Centros Técnicos de Empleo (MTSS).

Andrea Rodríguez. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Udelar). Exdocente del Programa Integral Metropolitano (Udelar). Coordinadora en Anexo Cerro Pelado (UTU).

↳ **Palabras clave:**
NECESIDADES, PROBLEMAS, TERRITORIO

NOTA

Este artículo fue presentado por Delia Bianchi, Leticia Musto, Verónica Nusa y Andrea Rodríguez (integrantes del equipo de campo del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República) como ponencia en el III Congreso Nacional de Extensión Universitaria «La integración extensión,

docencia e investigación. Desafíos para el desarrollo social», organizado por la Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, Argentina (mayo de 2009).

Aquí se reproducen los contenidos originales solamente ajustados a elementos de estilo de la presente publicación.

Introducción: el territorio sobre el cual pisamos

La experiencia que presentamos se desarrolló en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República del Uruguay (Udelar). Nuestro propósito es sistematizar la aplicación de una herramienta innovadora que nos permitió, en su contexto, la priorización participativa de problemas sociales. Esta herramienta emerge de la práctica singular de intervención en el territorio del barrio Flor de Maroñas de la ciudad de Montevideo y la denominamos *mapeo de problemas*.

El PIM está diseñado para intervenir en dos vastas regiones de los departamentos de Montevideo y Canelones. La ciudad de Montevideo es la capital de Uruguay, con aproximadamente la mitad de residentes de la totalidad de habitantes del país. El departamento de Canelones es heterogéneo en la distribución territorial, desde muy grandes de regiones hasta ciudades dormitorio, con una población de un poco más de medio millón de habitantes. Tiene una franja costera con ciudades balnearias que progresivamente han concentrado las densidades más altas de población del territorio a partir de la década de 1990, y zonas rurales, de chacras y de producción vitivinícola. El eje que eligió el PIM abarca la región metropolitana en la que converge parte de la región este de Montevideo y parte de Canelones. De acuerdo con un criterio territorial, durante los primeros años de instalación

del programa se identificaron cuatro zonas de intervención: Villa García-Barros Blancos, Bella Italia-Punta de Rieles, Flor de Maroñas y Malvín Norte.

Durante esos primeros años (2008 hasta 2011) la puesta en funcionamiento depende de un equipo de campo integrado por dieciocho docentes y estudiantes pertenecientes a las disciplinas de Antropología, Arquitectura, Bellas Artes, Ciencias de la Comunicación, Geografía, Ingeniería, Medicina, Nutrición, Psicología y Trabajo Social. Cuenta con dos coordinadores y su conducción política depende de los prorectores de Extensión, de Investigación y de Enseñanza, y de la directora del Programa APEX-Cerro. Tuvo desde sus orígenes el total apoyo de la federación de estudiantes (FEUU) y actualmente se encuentra en su fase de implantación tanto en el territorio comunitario como en el universitario.

El concepto de territorio connota y requiere el abordaje de sus dimensiones geográficas y simbólicas. Para el diseño de las acciones de las políticas públicas, el territorio configura un entramado relacional en el que se desarrollan múltiples lógicas en las que coexisten los modos de vida cotidianos y las acciones de organismos e instituciones «que operan en el territorio».¹

Para el equipo de campo del PIM, los territorios se fueron constituyendo como especie de conjuros interdisciplinarios de los cuales apreciamos sus sentidos físicos, arquitectónicos, históricos y sociales, semióticos, simbólicos, ambientales,

1. La búsqueda en los diccionarios etimológicos es un ejercicio interesante, por lo que allí nos dirigimos y lo más aproximado a territorio que encontramos fue «terreja», cuyo origen es incierto, probablemente atribuido al árabe *tara*, que significa «lo que se echa encima de algo» (también funda, colchón, especie de velo), derivado de *tárah* «echar encima», porque la terraja se echa encima del yeso o del tornillo.

geográficos y productivos. Toda una diversidad puesta a jugar para la comprensión de lo que le pasa a toda esa gente que habita en esos territorios y cuáles son sus necesidades. Para atenderlas es que aprendemos, y aprendemos porque nos sentimos responsables de atenderlas. Esos aprendizajes son contextualizados, situados en una trama de acontecer político y universitario, por citar dos de las dimensiones que para nosotros cobran una vitalidad fundante. Esta descansa en un tiempo de izquierda en el gobierno y de segunda reforma en la Udelar. Será entonces que la territorialidad del PIM se «echa encima» esa institucionalidad y dibuja algunas líneas sobre la extensión investigadora como proceso pedagógico inherente a una universidad latinoamericana.

Características de Flor de Maroñas

«Cuando el pitido de la fábrica sonaba, sabía que entraba a la escuela»

La experiencia que queremos compartir se desarrolló en el barrio Flor de Maroñas. Este se encuentra singularizado por los procesos de pérdida de fuentes de trabajo. En otros tiempos, las fábricas aglutinaban a los trabajadores, funcionando como un cohesionador social y barrial. Sus tiempos fueron marcando el ritmo de las vidas cotidianas. Si pensáramos en la idea de ciclo vital familiar como

la secuencia de eventos, sucesos y episodios que devienen en un grupo o sistema familiar, producidos por el desarrollo de sus integrantes, también podríamos encontrar allí datos significativos de incidencia de la organización del trabajo:

Se mudaron después de que se quedó sin trabajo.

El sueño era casarse y seguir trabajando en el barrio.

Los padres de los gurises también vinieron a esta escuela y trabajaban en la fábrica.

Lo percibido actualmente es un paisaje urbano signado por los edificios de las industrias que hospedan depósitos de productos importados, almacenamiento de artefactos y objetos manufacturados en otros lugares, para comercializar. Pensamos que estas presencias reafirman la ajenidad con respecto a los procesos que en el pasado caracterizaron las formas y medios de producción y subsistencia, vinculados a las organizaciones obreras y sindicales. La ajenidad se instala al perder su condición de existencia: *el barrio era otro*.

Se expresa en el quiebre generacional; los más jóvenes saben de esto porque sus padres o abuelos se lo contaron y el barrio era distinto.

La presencia de asentamientos en los que la actividad de las personas está vinculada a la recolección de residuos como medio de subsistencia marca un fuerte componente de identidad actual.

La vivencia de que algo se perdió es irrefutable y tangible, se respira y se dice de ella:

Aquí trabajaban nueve mil personas en ocho fábricas. Ustedes no se imaginan lo que era esto; antes Flor de Maroñas era un barrio rico.

Los procesos neoliberales han impactado en forma potente en los medios de producción, pero también en las formas de subjetividad vinculadas a ellos, produciendo cultura. La cultura como «matriz generadora de los comportamientos, hábitos, lenguajes, valores, relaciones sociales (...) es constitutiva de los sujetos, de su diversidad y de su protagonismo...» (Rebellato, 1995, p. 80). Para nuestro caso, la subjetividad de la centralidad del trabajo sigue operante en los integrantes del colectivo con quienes establecimos nuestro primer vínculo en el lugar.

La fuerza que opera está referida a la apelación de la dimensión de lo laboral –en tanto categoría de la vida comunitaria que ha sido transformada– como un componente del sentido de comunidad (McMillan y Chavis, citados en Montero, 2004).

Tal como sostiene Montero (2004), esas lógicas del sentido de comunidad, cual ejes, se expresan en la fuerte organización de la Mesa de Coordinación Zonal (MCZ), que ha sido nuestra interlocutora en esta fase de implantación del equipo territorial.

El sentido de comunidad consiste en la percepción de similitud con otras personas,

estableciendo una voluntad de mantener una interdependencia consciente con otros. Esta interdependencia sostiene que se haga lo que se espera mutuamente a la vez que se siente que se pertenece a una estructura mayor y estable. Se vincula con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, compartiendo que las necesidades serán atendidas mediante el compromiso de estar juntos. Hemos percibido un potente sentido de comunidad que se asienta en la historia y la identidad social compartida (membresía); la capacidad de ser escuchados entre ellos, induciendo a otros a actuar de determinada manera (influencia); el sentimiento de beneficio que perciben por pertenecer a la comunidad, en sus participaciones, respeto, solidaridad (integración y satisfacción de necesidades); el establecimiento de relaciones afectivas y de familiaridad, se comparten fechas significativas y acontecimientos especiales, se conoce a la gente por su nombre y sobrenombre (compromiso y lazos emocionales compartidos) (McMillan y Chavis, citados en Montero, 2004, pp. 216–217).

La elección de la Mesa de Coordinación Zonal como espacio particular de intervención estuvo sostenida en la estrategia de desarrollar un proceso de construcción de demanda que permitiera la toma de decisiones acerca de los problemas que debíamos abordar y cómo intervenir. Esto implicaba establecer nuestro objetivo estratégico de formulación de acuerdos sobre los cuales poder evaluar esta fase del proceso.

Con respecto a la construcción de demanda consideramos relevante plantear que estos acuerdos pueden desplegarse a partir de diversos puntos de origen. Quienes trabajamos en los campos sociales y de la salud estamos habituados a esquematizar esos puntos de origen de acuerdo con los actores que vayan formulando los pedidos de ayuda (necesidades, pedidos y encargos) u ofreciendo las propuestas de apoyos (ofertas) (Rodríguez, *et al.*, 2001). Nos referimos a procesos complejos, con múltiples intervinientes, en los que coexisten y se contradicen las voces y las acciones de las personas y las instituciones.

Consideramos la emergencia de elementos vinculados a los diferentes ejercicios de poder, jugados en la construcción de demanda. El campo de poder, para nuestro caso, está relacionado con nuestra concepción de conocimiento, gestado en el diálogo entre saberes distintos, que se aportan mutuamente. Trabajar en la construcción de demanda desde un programa integral universitario que forma profesionales en procesos interdisciplinarios requiere fortalecer el poder de nuestra imaginación para captar lo que hay frente a nosotros.

En la Mesa de Coordinación Zonal participan, de forma estable y permanente, actores de SOCAT Flor de Maroñas, las directoras de las escuelas 173 y 196, integrantes de la comisión barrial Flor de Maroñas, integrantes de la coordinadora de asentamientos y referentes de policlínicas. Esporádicamente también lo hacen actores de la ONG Juventud para Cristo, entre otros.

El PIM en el territorio

«[...] la Universidad es como la Filarmónica, [...] sale a la calle».

El proceso de familiarización con el lugar, su gente, sus organizaciones y sus lógicas ha tenido lugar mediante el establecimiento del encuadre de trabajo con el colectivo de la MCZ. Hicimos entrevistas con diferentes representantes de la comunidad y desarrollamos un mapeo de actores. Esta fue una técnica sugerida en términos de aplicación marco en todos los equipos territoriales como forma de visualizar la viabilidad del programa, detectar alianzas y relacionamientos en los cuales apoyarnos como facilitadores, al mismo tiempo que identificar resistencias, eventuales oponentes y situaciones de hostilidad para con el programa o sus acciones. La técnica del mapeo permitía territorializarnos, tomar decisiones estratégicas, medir efectos y anticiparnos. Todos ellos fueron elementos claves para nuestra planificación.

El decurso de este proceso ha estado signado por el reiterado pedido de los actores comunitarios de poder observar un desempeño ético de la Udelar. No se trata sólo de nuestra interpretación, sino que aludimos a una mani-fiesta y explícita advertencia que nos han formulado desde la primera vez que dijimos «aquí estamos y estos somos». Sabíamos que debíamos atravesar fases de prueba,

primeros acercamientos, rompimientos de hielo, asimetrías, agentes externos que se introducen en lógicas internas. Algo del pudor se juega en ambos y, como dijera el trovador Eduardo Darnauchans, «conocerse claro está que necesita su tiempo». En breves líneas podemos argumentar que se nos pedía cuidar por nuestra parte no sobreabundar en la realización de diagnósticos y responsabilizarnos en que la presencia universitaria permitiera transitar un proceso permanente y prolongado en el territorio.

El hecho era, para el caso que acontece, que no sólo estábamos ahí, construyendo demanda como Andrea de Ciencias de la Comunicación, Leticia de Trabajo Social, Verónica y Delia de Psicología, estábamos ahí, interdisciplinarias, enunciando el inicio de un programa integral que intentaba recoger las mejores cosas de la década de 1960.

Un riesgo mayúsculo sobrevolaba en aquella reunión: todo tiempo pasado podía resultar mejor. Para ellos, los actores comunitarios: el tiempo familiar del barrio obrero; para nosotras... de Córdoba para aquí, confirmábamos cuánta necesidad de memoria poníamos por delante.

Fue así que, casi intuitivamente, nos resguardamos en las herramientas metodológicas, produciendo un cruzamiento entre las habituales técnicas de ponderación de problemas, permitiendo su jerarquización y el mapeo de actores que colocaba en coordenadas la afinidad y el poder.

Mapeando problemas: una forma de establecer acuerdos

«...somos de la Universidad».

Consideramos que debíamos evidenciar efectivamente que nuestras respuestas institucionales como PIM estaban de acuerdo con sus ejes-principios rectores. Por tanto, aplicamos una herramienta que elaboramos a partir de la técnica de mapeo de actores: el mapeo de problemas. Como ya explicitamos, nuestra intención fue facilitar la visualización de ellos y fundamentalmente ponernos de acuerdo acerca de en qué, cómo y cuándo intervenir.

El aspecto concerniente al establecimiento de acuerdos lo consideramos fundante en el proceso de construcción de demanda. Nos permitiría evaluar, identificar las discrepancias e incongruencias y medir cuán discordante podría ser nuestra intervención con las expectativas que circularan en el inicio.

La idea básica era la configuración por parte de la MCZ de las distintas problemáticas presentes en el territorio. Esta idea proviene de la concepción de que los problemas no son, sino que se construyen.

Esta forma de posicionarnos con respecto a la configuración de los problemas adquiere relevancia cuando la pensamos en términos pedagógicos: unas formas de enseñar que pretendan ser innovadoras e instituyentes

deben dejarnos en condiciones de estar atentos a promover este tipo de coconstrucciones. De lo contrario, podemos caer en los estereotipos que formatean las problemáticas de forma homogénea y pierden de vista las singularidades. Esas singularidades habitan la concepción epistemológica de los problemas, sus respectivas enunciaciones y, por ende, las formas alternativas en las que discurrirán las posibilidades de encontrar soluciones.

Una vez más, entonces, la diversidad de un colectivo, grupo, organización o institución permite la construcción de problemas a través de su mapeo, al mismo tiempo que pone en juego la intersubjetividad y el deseo para su resolución.

El efecto de visualización colectiva activa estrategias que los participantes han podido desplegar en otros contextos y situaciones. El efecto de mapeo, mediante su graficación, apela a esquemas anteriores de situaciones de aprendizaje, por lo cual facilita el acceso a experiencias anteriores de resolución que pueden quedar disponibles como recurso.

Descripción de la técnica

La aplicación de la técnica transita por distintos momentos:

1. formulación

Este momento se dedica a la discusión de cuál sería la formulación de las problemáticas, qué componentes tiene, cuáles elementos

comprende. El grupo los discute y sus integrantes se ponen de acuerdo en la denominación de los distintos problemas. Necesitan seleccionar, incluir y dejar afuera distintos aspectos concernientes al diagnóstico que hacen de su situación.

2. ordenamiento de los problemas

Se consigna que le provean de un orden a las problemáticas enunciadas sin plantear ningún tipo de criterio o norma previo para su ordenamiento o clasificación.

3. presentación

El grupo explica cuál ha sido el orden consensuado y se le interroga acerca de cuáles han sido los parámetros utilizados para haber tomado esas decisiones acerca del sitio que les han adjudicado a las problemáticas. Esta fase permite trabajar sobre los argumentos, motivos, razones, asignaciones de valor, adjudicación de sentido y lógicas de pensamiento y percepción sobre distintos tipos de situaciones. Permite trabajar sobre los mitos, naturalizaciones y núcleos rígidos. Se intercambian valoraciones personales en común, por lo cual es un momento privilegiado de trabajo con los procesos intersubjetivos y de construcción de pensamiento colectivo y de proyecto.

4. jerarquización de los problemas según magnitud y viabilidad con respecto a su posibilidad de resolución

Se le solicita al grupo que grafique los problemas en un mapa cuyas coordenadas

serán la *magnitud* (a cuántas personas afecta, cuál es el nivel de incidencia) y la *viabilidad* (cuál es la capacidad que identifica y valora el grupo para encontrar soluciones, apoyos y formas de afrontarlos).

5. establecimiento de acuerdos

Una vez que los problemas están colocados en el mapa de problemas, es posible situarlos en el contexto general y singular del grupo, estableciendo estrategias y planes de acción sobre el mapeo en forma global o específica a partir de la selección de uno o varios problemas sobre los cuales focalizar la intervención.

Este momento requiere evaluar los recursos disponibles, los facilitadores y los obstáculos. En etapas posteriores del trabajo se pueden desarrollar planes de acción que permiten avanzar en el proceso de intervención.

Transcribimos los pasos utilizados en el taller sobre mapeo de problemas realizado con los integrantes de la MCZ en junio de 2009.

Objetivo general

- Desarrollar un proceso de planificación conjunto entre el colectivo de la Mesa de Coordinación Zonal del barrio Flor de Maroñas y el equipo territorial de PIM para elaborar un proyecto de intervención de manera articulada.

Objetivos específicos

- Elaborar propuestas de abordaje de los problemas identificados, de acuerdo con su magnitud y viabilidad para su resolución, según las valoraciones de los participantes de la Mesa de Coordinación Zonal.
- Problematicar el papel de la Udelar y su posible aporte al diseño y ejecución de las políticas públicas.

Actividades a desarrollar en el taller

- Identificación de los problemas para la zona, estableciendo su jerarquización.
- Elaboración de una grilla en la que se presenten los problemas según dimensiones de magnitud y viabilidad.
- Identificación de recursos necesarios y existentes para llevar adelante las propuestas surgidas del taller.
- Ubicación de los servicios universitarios que están en la zona y los que potencialmente se podría necesitar según las propuestas surgidas.
- Establecimiento de metas.

Resultados esperados

- Diseño de una estrategia conjunta de abordaje de los problemas identificados en el taller con la inclusión de los servicios universitarios de acuerdo con criterios de accesibilidad y pertinencia.
- Establecimiento de metas en el corto plazo que sean evaluables por el colectivo de la Mesa de Coordinación Zonal y el equipo territorial de PIM.

Desarrollo de taller

Apertura

Se recordó el nexo con la reunión anterior en la que habíamos planteado centrarnos en el presente taller en la elaboración conjunta de una propuesta para el barrio, de acuerdo con las necesidades detectadas, pudiendo definir el rol de la Udelar.

Primera parte

Se tomó como insumo las necesidades que en la reunión anterior habían sido identificadas. Estas habían sido organizadas y clasificadas por el equipo PIM en categorías según líneas temáticas.

Se orientó el trabajo en subgrupos con la consigna de discutir sobre cada una de las necesidades con el propósito de decidir cuáles de ellas podían considerarse problemas para el barrio, con cuáles efectos, consecuencias y posibles orígenes.

En esta parte del taller se explicitó la importancia de elaborar el significado y la valoración que adquirirían para ellos y para el barrio, qué relaciones se podía establecer entre ellas para configurar un problema.

Luego de la discusión se les pidió que escribieran en tarjetas los problemas resultantes y los ordenaran de acuerdo con los criterios que consideraran más adecuados. Para ello, primero debieron discutir cuáles fueron las valoraciones previas que explicitaban para construir esos criterios. Una vez que los criterios estuvieron claros para el subgrupo, efectuaron el ordenamiento.

Segunda parte

Realizada la jerarquización y ordenamiento de los problemas, se orientó a la presentación en plenario, incluyendo la explicitación de los criterios que construyeron para realizarlos.

Luego de las respectivas presentaciones, se indicó que diagramaran en un papelógrafo común todos los problemas de los subgrupos de acuerdo con los ejes de magnitud (población que afecta y de qué manera) y viabilidad (posibilidad de producir acciones tendientes a la resolución del problema en el corto o mediano plazo).

Para finalizar, se incorporaron los recursos con los que contaban y esperaban contar.

Cierre

La síntesis permite realizar el recorrido entre las primeras secuencias de ordenamiento de problemas y el diagrama resultante como producto. Esto permite, además, confrontar los criterios adoptados por los subgrupos con los criterios propuestos por el equipo coordinador.

El resultado es la posibilidad de acordar, dada la visualización del diagrama, sobre qué es pertinente y adecuado tomar la decisión de abordar.

Esto significa que habrá múltiples combinaciones entre las coordenadas de magnitud y viabilidad que orientarán esa toma de decisiones, ya que no está planteado *a priori* cuáles serán las indicaciones a seguir.

Es claro que las problemáticas pueden combinarse de acuerdo con cuatro posibilidades que establecen las coordenadas, sobre las que se deberá realizar un análisis de factibilidad.

El estudio del diagrama abre otro tiempo en el cual, visualizadas las formas en las cuales quedaron relacionadas magnitud y viabilidad, y consideradas las fuerzas, posibilidades y recursos, podremos realizar orientaciones dirigidas a tomar decisiones sobre sus múltiples abordajes.

Mapeo de Problemas

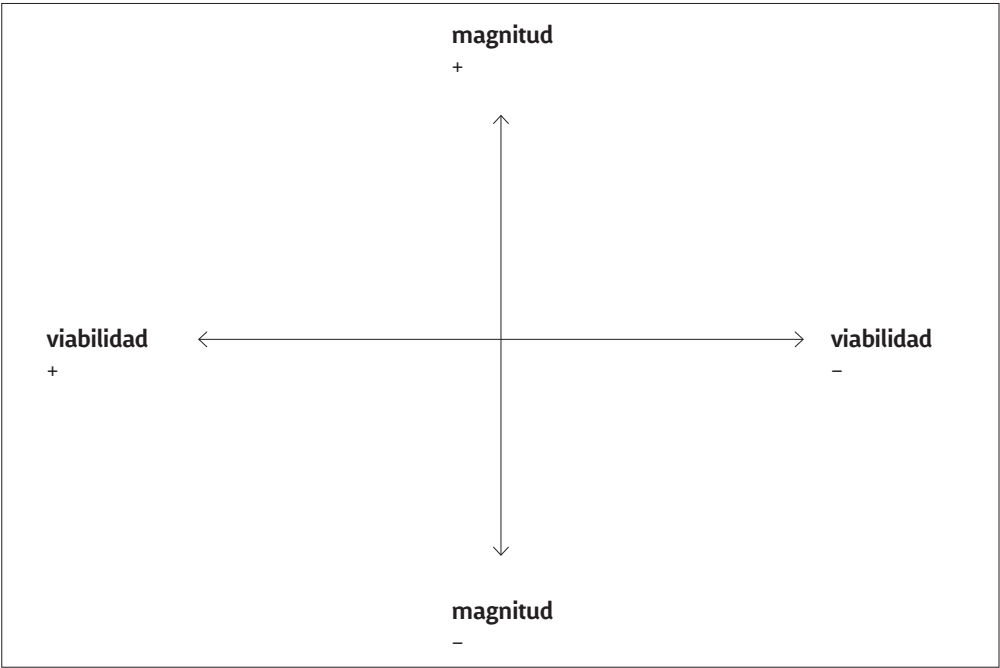


Figura 1. Magnitud y viabilidad de los problemas. [esquema].
Fuente: elaboración propia.

Secuencia operativa del mapeo de problemas

Trabajo en subgrupos:

- identificación de necesidades
- discusión de las necesidades: pasaje de necesidad a configuración de un problema
- los problemas se escriben en tarjetas
- construcción de criterios que permitan valorar esos problemas para establecer un orden
- orden de los problemas de acuerdo con esos criterios

Trabajo en plenario:

- presentación de los problemas ordenados
- se explicitan y comparten los criterios considerados
- diagrama de los problemas en un papelógrafo de acuerdo con magnitud y viabilidad de resolución
- se incluyen en el diagrama los recursos disponibles y posibles

Materiales

- Carteles con las necesidades identificadas
- Papelógrafos
- Lápices, resaltador
- Tarjetas

Participaciones que permiten hacer acuerdos

El análisis también será de forma participativa. Recordemos que lo sustantivo de esta herramienta era arribar al establecimiento de acuerdos claros que nos permitirán continuar en el proceso de construcción de demanda, habilitando un rol de equipo PIM universitario abierto a la complejidad de los procesos que se andan y desandan en las comunidades, asociado a los actores comunitarios, para comprender e intervenir en los problemas en el territorio.

El mapeo de problemas se construye así en una modalidad que permite promover relaciones en varios planos: entre los integrantes que visualizan los problemas; entre los afectados directos por el problema; entre quienes visualizan el problema y se ven afectados por él y aquellos que ofrecen cooperación para su resolución; entre aquellos que han estado afectados por problemas similares y han desarrollado estrategias para su resolución; entre quienes desarrollan estrategias para resolverlos.

De estas formas, es posible pensar en un proceso que, de sostenerse, puede provocar efectos de aprendizajes reaseguradores de las relaciones interpersonales, motivadores para tomar parte en decisiones y acciones personales y grupales promoviendo niveles de control sobre las propias condiciones de vida,

a partir de identificar las magnitudes de los problemas y operar sobre sus viabilidades.

La detección, identificación, discusión y toma de decisiones son entendidas por nosotras en sus distintos niveles participativos, por lo cual la técnica de la que hablamos tiene potencial de constituirse en propulsora de participación comprometida (Montero, 2004).



Referencias bibliográficas

Corominas, J. (1973).
*Breve diccionario etimológico de la
lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Montero, M. (2004)
*Introducción a la Psicología
Comunitaria. Desarrollo, conceptos y
procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Rebellato, J. L. (1995).
*La encrucijada de la ética.
Neoliberalismo, conflicto Norte-
Sur, Liberación*. Montevideo:
MFAL-Nordan.

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto,
C., Bagnato, M. J. y Marotta, C.
(2001). De ofertas y demandas:
una propuesta de intervención en
Psicología Comunitaria. *Revista
de Psicología*, X(002), 101-109.
Universidad de Chile-Núñoa,
Santiago de Chile.



× Emiliano Guedes
Martín Fabreau
Humberto Tommasino

Mapeo de actores sociales: una metodología de visualización relacional y posicional

Introducción a un enfoque reticular en el marco del desarrollo local

| BIO

Emiliano Guedes Bica. Doctor en Ciencias Veterinarias (Udelar). Magíster en Educación y Extensión Rural (Udelar). Asistente en la Unidad Académica de Economía y Administración, Departamento de Ciencias Sociales (FVET-Udelar).

Martín Fabreau. Licenciado en Ciencias Antropológicas (Udelar). Magíster por el Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFPE, Brasil). Doctor por el Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFPE, Brasil). Profesor adjunto del Área de Estudios Turísticos (FHCE-Udelar).

Humberto Tommasino. Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria (Udelar). Maestro en Extensión Rural (UFMS, Brasil). Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo (UFPR, Brasil).

↳ Palabras clave:

MAPEO, SOCIOGRAMA, MAPA SOCIAL, TERRITORIO, PODER

NOTA

Este artículo fue publicado originalmente por Emiliano Guedes, Martín Fabreau y Humberto Tommasino en el libro *Extensión: estrategias de intervención en el medio urbano y rural*, Tommasino, H. y de Hegedus, P. (editores), Facultad de Agronomía, 2006 (pp. 231-243).

Introducción

El presente trabajo persigue el objetivo de presentar una herramienta metodológica cuya principal utilidad es la de acceder de manera rápida a la trama de relaciones sociales dadas en una zona determinada. Se trata de la elaboración de un sociograma, o mapa social, a partir de la instancia de «mapeo de actores sociales» con informantes calificados.

La perspectiva que ofrece el modelo de representar lo social en tanto configuración de relaciones y posiciones en un espacio social, tiempo y lugar determinados es una alternativa atendible al individualismo metodológico que se propone desde otros espacios de enunciación. Desde esta concepción relacional de lo social los actores sociales construyen su identidad bajo el signo de la pluralidad.

Esta modalidad metodológica ha sido implementada en el marco de la Extensión Universitaria, en dos proyectos de intervención en el medio rural uruguayo tendientes al desarrollo local, en zonas que guardan la similitud de presentar como principal modalidad productiva a la producción familiar.

Si bien el «mapeo de actores sociales» es una metodología ampliamente extendida estrechamente vinculada con la teoría de redes sociales, no se conocen antecedentes en Uruguay sobre su empleo en el contexto de este tipo de proyectos.

Un abordaje relacional y posicional

Un proyecto de intervención, sea en el medio rural o en cualquier otra formación histórica y social, necesita de una instancia permanente en la que se dé cuenta de la realidad social en la que se trabaja, en estrecha relación con otra instancia también permanente desde la que se generen actividades concretas funcionales a los objetivos perseguidos.

Esa realidad social a abordar presenta una constitución signada por una doble relación entre las estructuras objetivas por un lado y las estructuras incorporadas por los agentes sociales por otro.

De este modo, una parte estará conformada por relaciones objetivas, independientes de la voluntad de los individuos, que configuran campos de relaciones entre posiciones históricamente producidas, y el otro aspecto de dicha realidad vendrá dado por toda una serie de disposiciones duraderas adquiridas por los agentes sociales. Un abordaje acorde a esta concepción de lo social debería ser relacional, es decir, no perdiendo de vista esas relaciones que no se pueden mostrar ni tocar con la mano, sino que, a decir de Gaston Bachelard, habrá que conquistarlas, elaborarlas y validarlas a través de la labor del conocimiento científico (Bourdieu, [1994]). Además de relacional, ese abordaje no deberá perder de vista el pasado en el presente ni el presente en el pasado, es decir, debería

tender a considerar tanto la dimensión sincrónica de su objeto como su dimensión diacrónica.

La evidencia de la *individuación biológica* impide ver que la sociedad existe bajo dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden revestir la forma de cosas físicas, (...); por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos (...). El cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia. (...) lo colectivo se halla depositado en cada *individuo* en forma de disposiciones duraderas como las estructuras mentales. (Bourdieu, [2000], pp. 30-31)

En función de lo anterior, pretender dar cuenta de las acciones sociales lleva consigo la convicción de que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto individuo sino en tanto agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social. Esta actitud metodológica lleva necesariamente a sustituir la relación ingenua entre el individuo y la sociedad, por la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social: las

condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente (Gutiérrez, [1997]). Corolario de lo dicho, cada individuo no es un ser aislado sino que está inserto en una trama de relaciones e instituciones. «En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad (...). No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia» (Marx, [1969], p. 187).

En este trabajo se pretende presentar la aplicación de una modalidad metodológica útil para abordar principalmente la trama de relaciones objetivas en que la realidad social está estructurada. Esta metodología es conocida como «mapeo de actores sociales».

Es oportuno aclarar que en este tipo de abordaje por centrar la mirada en las relaciones estructurales objetivas, que trascienden las conciencias individuales y que operan en las prácticas de los individuos que a su vez gozan de cierto margen de acción para incidir sobre dichas relaciones, es que se opta por hablar principalmente de «actor social» como sinónimo de «sujeto social actuante»,¹ y no de «sujeto social» o «agente social», reservándose estos términos para subrayar otras características.

La modalidad metodológica del «mapeo» descansa sobre el supuesto de que la realidad

social se puede ver como si estuviera conformada por relaciones sociales reticulares en las que participan actores sociales e instituciones sociales. Es decir, sobre la representación de lo social en tanto red.

Social network as a concept was introduced by Radcliffe-Brown in 1940, and elaborated by Barnes and Bott. Other anthropologists continued to develop network analysis for the next fifteen years, after which, sociologist and political scientist took over. (...) The network concept focussed attention on interacting people engaged in actions that could alter the institutions in which they participated. This introduced a new dimension into the self-regulating structural-functional edifice of corporate groups, systems and moral order which moulded character and determined behaviour. (Boissevain, s/f, p. 164)²

A modo de síntesis, se comparte con Martín Gutiérrez que el abordaje de redes sociales se caracteriza por considerar que:

1. Se puede pensar la sociedad en términos de estructuras.
2. Estas estructuras sociales se manifiestan por diferentes formas de relaciones entre actores sociales (sean estos actores, grupos, organizaciones, clases o individuos).
3. Los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes.

1. Esta aclaración es pertinente dado que en textos inscriptos en la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la antropología simbólica norteamericana, a menudo se suele utilizar la categoría «actor» aludiendo a una dramatización de la vida social.

2. «El concepto de red social fue presentado por Radcliffe-Brown en 1940 y elaborado por Barnes y Bott. Otros antropólogos continuaron desarrollando el análisis de red durante los siguientes quince años, luego de lo cual fue retomado por sociólogos y científicos políticos. (...)»

El concepto de red centra su atención en la interacción entre actores sociales comprometidos en acciones que pueden cambiar las instituciones en las cuales ellos participaban. Esto introdujo una nueva dimensión en la

auto-regulación estructural funcionalista de los grupos corporativos, sistemas y orden moral que moldeaban el carácter y determinaban el comportamiento» (Boissevain, s/d: 164) [Traducción: Martín Fabreau].

4. Según sea la posición que los distintos actores intervinientes ocupen en dichas redes, van a definir sus valores, creencias y comportamientos.
5. El principio de análisis no son los individuos, sino las relaciones y las redes de relaciones (Martín Gutiérrez, s/f, p. 94).

Network analysis thus complements other research techniques. It focuses systematically on interlinkages and interdependances between units of analysis, embracing both micro and macro levels. It provides a systematic basis for analyzing tension and asymmetry in social relations [...] network analysis is very simple: it asks questions about who is linked to whom, the nature of that linkage, and how the nature of the linkage effects behaviour. (Boissevain, s/f, pp. 168-169)³

Por el modelo heurístico de «red social» se intenta aludir a un proceso de construcción permanente tanto individual como grupal. Una red se concibe como un sistema abierto, multicéntrico y signado por un continuo intercambio tanto de bienes materiales como simbólicos entre los integrantes. Además, presupone un conjunto de centros de confluencia, denominados nodos, interconectados entre sí, que serán autónomos e interdependientes a la vez. Por último, una red social tiene la habilidad de configurarse de diversas formas y de expandirse integrando nuevos nodos capaces de comunicarse.

Es fundamental tener claro que los grupos, las comunidades y las redes preexisten a cualquier proyecto de intervención; en todo caso, la presencia de un profesional interviniente puede contribuir a objetivar esa situación reticular.⁴

La técnica utilizada en la metodología del mapeo de actores que permite visualizar esa configuración reticular de las relaciones sociales utilizada en este trabajo es el sociograma, también conocido como «mapa social»; «éste consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales en un grupo de individuos mediante un conjunto de puntos (los individuos) conectados por una o varias líneas (las relaciones interindividuales) [...] (En el sociograma) las líneas empiezan a ser relaciones sociales de cualquier tipo y los puntos entidades sociales que no se identifican necesariamente con los individuos» (Martín Gutiérrez, s/f, p. 95).

Es oportuno señalar que otros autores desde otros lugares de enunciación han concebido y conciben el aspecto relacional de la realidad social, por ejemplo el «relacionalismo metodológico» de Pierre Bourdieu en general y su teoría de los campos en particular.

El concepto de *capital social* que yo había elaborado, desde mis primeros trabajos de etnología en Cabilia o en Beam para explicar diferencias residuales ligadas, *grosso modo*, a los recursos que pueden reunirse, por procuración, a través de las redes de «relaciones»

más o menos numerosas y ricas, y que, a menudo asociado hoy al nombre de James Coleman, responsable de su lanzamiento en el mercado extremadamente protegido de la sociología norteamericana, se utiliza con frecuencia para corregir, por medio del efecto de las *social networks*, las implicaciones de modelo dominante. (Bourdieu, 2001, p. 16)

Redes y desarrollo local

Al enmarcar la implementación del mapeo en procesos tendientes al «desarrollo local» se considera necesario abordar, aunque sea brevemente, este concepto. Hemos encontrado numerosas definiciones y propuestas de desarrollo local y de conceptos conexos (desarrollo local sustentable, desarrollo rural sustentable, desarrollo territorial, etcétera). De todo este conjunto extraemos algunas que nos permiten entender el marco general en donde se inserta el abordaje de redes.

Desde hace por lo menos una década diversos autores han señalado el «agotamiento» de los enfoques tradicionales en materia de desarrollo rural. Los reparos hacia el modelo tradicional y dominante, que se han ido consolidando, apuntan al reconocimiento de la profunda imbricación que tienen lo productivo y lo económico con lo social y lo cultural.

3. «De esta forma, el análisis de red complementa otras técnicas de investigación. Se centra sistemáticamente en los intervínculos e interdependencias entre unidades de análisis, abarcando los niveles macro y micro. Esto otorga una base sistemática para el

análisis de la tensión y asimetría en las relaciones sociales [...] el análisis de red es muy simple: formula preguntas sobre quién está vinculado a quién, la naturaleza de dicho vínculo, y cómo la naturaleza de dicho vínculo afecta

al comportamiento» (Boissevain, s/f, p. 168). [Traducción: Martín Fabreau].

4. Estas consideraciones fueron extraídas de una comunicación con Clara Netto en el marco de un taller sobre redes sociales.

Es decir, se advierte que durante décadas los discursos sobre el desarrollo han dejado de lado aspectos como la diversidad cultural, la heterogeneidad socioproductiva y la multidimensión de la pobreza, entre otros, y en consecuencia han propuesto soluciones unívocas para lograr el desarrollo rural, que generalmente se han centrado en la actividad agrícola (por ejemplo, transferencia tecnológica e intensificación en la producción), y despreocupado de los problemas relativos a fallas o ausencias en los mercados, o incluso muchas veces sin lograr articular el nivel micro con el nivel macro (Schejtman y Berdegué, 2003). A decir de estos autores,

la incidencia de la pobreza rural se ha mantenido constante desde hace tres décadas y hoy en día hay más indigentes rurales que hace 20 años. No se puede discutir la poca efectividad de las políticas de desarrollo rural impulsadas desde hace por lo menos tres o cuatro décadas. Cada vez somos más quienes pensamos que si queremos que los resultados sean diferentes en el futuro, debemos evitar seguir haciendo más de lo mismo. (p. 4)

A la luz de las experiencias de desarrollo rural de los últimos veinte años (por lo menos) otras prioridades se han vuelto evidentes y, con estas, un consecuente redireccionamiento de este tipo de proceso según otros derroteros: una mayor confianza en los actores locales en

lugar del «tutelaje estatal», el contribuir a lograr competitividad a nivel del mercado, el reconocer la heterogeneidad de la pobreza rural generando en consecuencia estrategias múltiples, la irreductibilidad de lo rural a la mera actividad productiva agrícola; consecuencia de lo anterior, el procurar perspectivas territoriales que integren lo urbano y lo rural, y, por ende, localizar los esfuerzos de desarrollo rural en el marco de políticas internacionales y macro, el aumento de las inversiones en salud, educación, problemáticas de género (de Janvry y Sadoulet, 2003).

Sin detrimento de lo anterior, más bien como genuino corolario de ello, creemos que lo más importante y que aún no se ha podido terminar de consolidar es el construir procesos realmente críticos, participativos y generadores de propuestas autogestionadas para mejorar el nivel de vida y promover cambios estructurales.

Frente a estos reparos, diversas propuestas alternativas han aparecido con el objetivo de levantar las restricciones arriba citadas (nos referimos a los trabajos, muchos de ellos enmarcados en la denominada corriente crítica y cuyos principales exponentes son Paulo Freire, Max Neef, Bosco Pinto, Fals Borda y, más recientemente, Marino Martinic, 2000).

Actualmente, la mayoría de los abordajes de desarrollo se relacionan con la propuesta de desarrollo local –sustentable, integrado, territorial, etcétera– y generalmente incluyen una

visión diferente del espacio concreto que hace a esa formación histórica y social (la de un ámbito rural determinado), integrando en su abordaje ámbitos territoriales y no específicamente rurales. Estas propuestas tienden a una mayor participación de los «beneficiarios», a diversificar las estrategias de generación de ingresos y, lo que es más importante, a una concepción holística de los procesos incluyendo el tema ambiental en la agenda de trabajo. El enfoque del desarrollo local toma como unidad de actuación el territorio, sin aislar lo rural y lo urbano, la empresa o la familia, por ejemplo. Es en el territorio donde se inscribe un conjunto de relaciones que forman parte del entramado social que define una región; de allí que al hablar de un «enfoque del desarrollo local» se hace imperioso plantear una serie de conceptos básicos que rigen este tipo de proceso.

Manfred Max Neef propone una estrategia de desarrollo desde una perspectiva diferente a la tradicional. Postula el desarrollo a escala humana y sostiene que «tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado» (1993, p. 26). Este autor entiende

además que la base de la propuesta se relaciona con el protagonismo real de las personas, privilegiando la diversidad y la autonomía de espacios en donde el protagonismo es realmente posible. «Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala» (1993, p. 26).

En concordancia con lo anterior y a escala local, Francisco Alburquerque establece como fundamental para llevar a cabo este tipo de estrategia «crear condiciones favorables desde el punto de vista institucional, a fin de construir entornos territoriales facilitadores de la incorporación de innovaciones y nuevos emprendimientos» (2003, p. 12). Para ello es preciso potenciar los emprendimientos locales y, más aún, la «cultura del emprendimiento» en el contexto de una satisfactoria articulación entre lo público y lo privado. En este contexto, el concepto de «institución» se expande refiriéndose a lo que está más allá de las formas de organización tradicionalmente conocidas, aludiendo también a «redes» u otras formas reguladas de comportamiento humano en un territorio determinado. En tal caso, es fundamental, por un lado, la democratización en el uso de las nuevas tecnologías y, por otro, la reorganización de los procesos productivos locales hacia los nuevos mercados, habiendo un garantido acceso a estos mediante la construcción de una oferta territorial apropiada de servicios de apoyo a la producción (Alburquerque, 2003).

Se pone de manifiesto que en la generación de este tipo de procesos mediante estrategias que apunten al desarrollo local se destaca, en primer lugar, la importancia de la movilización y la participación de los actores locales, así como la consiguiente generación, acumulación y valorización de «capital social» en ese territorio concreto, lo cual requiere, igualmente, el fomento de una cultura emprendedora local, alejada de la lógica del subsidio paternalista sin cometido alguno. Los rasgos de la cultura emprendedora local favorecen la construcción de espacios de cooperación entre actores públicos y privados en los planes y proyectos de desarrollo. Al mismo tiempo, una iniciativa de desarrollo local requiere también una actitud proactiva por parte de los gobiernos locales en relación con el fomento productivo y la creación de empleo, lo cual supone asumir nuevas funciones de la gestión pública local más allá de los roles tradicionales como suministradores de servicios sociales, urbanísticos o medioambientales.

En definitiva, el desarrollo local es un complejo proceso de concertación entre los agentes –sectores y fuerzas– que interactúan dentro de los límites de un territorio determinado con el propósito de impulsar un proyecto común que combine la generación de crecimiento económico, equidad, cambio social y cultural, sustentabilidad ecológica, enfoque de género, calidad y equilibrio espacial y territorial con el fin de elevar la calidad de vida y el bienestar de cada

familia y ciudadano que viven en ese territorio o localidad (Enríquez, 2001).

Otros autores entienden que lo que se designa bajo el rótulo «desarrollo local integrado y sostenible» (De Franco, s/f) es una metodología, en sentido amplio, que busca promover el desarrollo de las unidades socioterritoriales delimitadas por medio de un conjunto de prácticas de diagnóstico y planificación participativas, basadas en la identificación de potencialidades locales, en la configuración de una demanda pública de la localidad y en una oferta articulada y convergente de programas y acciones gubernamentales y no gubernamentales encaminadas a la dinamización de estas potencialidades mediante la satisfacción de tal demanda.

Habiendo tratado someramente algunos tópicos relativos a las diversas estrategias de desarrollo local, es oportuno ahora repasar algunos conceptos que se desprenden de los planteos anteriores. Se entiende como sociedad local el «territorio con determinados límites portador de una identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros, que conforma un sistema de relaciones de poder constituido en torno de procesos locales de generación de riquezas» (Arocena, 1989).

Actores locales son «todos aquellos agentes que en el campo político, económico, social y cultural son portadores de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales. (...) El actor local forma parte de una historia, pero

también es portador de una alternativa» (Arocena, 1989). Los actores locales son simultáneamente motor y expresión del desarrollo local, dado que «el desarrollo local supone concertación, negociación e interacción entre actores» (Barreiro, 1988).

Objetivamente el desarrollo local «produce» comunidades o crea un contexto donde se manifiesta un *ethos* o identidad de comunidad. Se dice que una comunidad se desarrolla cuando convierte en dinámicas sus potencialidades. Para que esto acontezca, es preciso reunir varios factores: por un lado, la existencia de individuos en condiciones de tomar iniciativas, asumir responsabilidades y emprender nuevos proyectos; por otro, la decisión del poder local y de otros niveles de gobierno de apostar por un camino de cambios con participación de la sociedad.

Para volver dinámica una potencialidad es preciso identificar la vocación y descubrir las ventajas de una localidad en relación con las demás. Sin embargo, esto no basta, pues el desarrollo no es sólo económico, es preciso que también se estimulen una serie de factores. El desarrollo tiene muchas dimensiones (económica, social, cultural, ambiental, físico-territorial, político-institucional) que mantienen un relativo grado de autonomía entre sí.

En líneas generales, toda estrategia de inducción al desarrollo local (DL) incluye los siguientes pasos iniciales:

1. Que cada localidad haga un diagnóstico participativo para conocer su realidad,

identificar sus problemas y descubrir sus vocaciones y potencialidades.

2. Que a partir de ese diagnóstico se elabore, también de modo participativo, un plan de desarrollo.

3. De dicho plan saldrán las acciones prioritarias que deberán ser ejecutadas por varias partes: gobierno, intendencias, organizaciones de la sociedad civil, grupos y actores sociales diversos.

Otra vertiente del desarrollo es lo que suele denominarse «desarrollo territorial»; utilizaremos la definición de Schejtman y Berdegue (2003) para ejemplificar este abordaje. Estos autores definen el desarrollo territorial rural (DTR) como

[...] un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural. La transformación productiva tiene el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio a mercados dinámicos. El desarrollo institucional tiene los propósitos de estimular y facilitar la interacción y la concertación de los actores locales entre sí y entre ellos y los agentes externos relevantes y de incrementar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y de sus beneficios. (pp. 7-8)

Representación del mapeo: dos casos en el medio rural uruguayo

La utilización de mapas sociales ayuda a representarse la realidad social en la que se interviene, comprenderla en su complejidad y diseñar estrategias de intervención con más elementos que el mero sentido común o la sola opinión de un informante calificado. El sociograma realiza un corte sincrónico de la realidad social y (re)presenta la trama de relaciones sociales establecidas entre actores locales en un momento determinado.

Una vez realizado un diagnóstico preliminar, la utilización del mapa social es de suma ayuda a la hora de negociar/construir en conjunto el programa de acción a seguir. El sociograma permite conocer las alianzas, los conflictos, los portavoces autorizados,⁵ y por ende, permite seleccionar mejor los actores a los que se deba dirigir en tal o cual momento.

En el caso que nos ocupa, se trabajará con dos sociogramas, los cuales serán tomados a modo de ejemplo para una mejor comprensión de la metodología y para mostrar de una manera más didáctica las fortalezas de la comprensión de la realidad mediante el uso de un esquema reticular. Ambos fueron realizados en procesos de «desarrollo local» de distintas zonas para obtener por medio de ellos una mejor estrategia de intervención. Estos sociogramas fueron realizados en zonas rurales, por lo cual los elementos que aparecen en ellos son instituciones que trabajan

5. «Así, el misterio de la magia performativa se resuelve en el misterio del ministerio, [...] en la alquimia de la *representación* a través de la cual el representante constituye al grupo que le constituye a él: el portavoz dotado del poder de hablar y actuar en nombre del grupo, y en primer lugar sobre el grupo que existe única y

exclusivamente por esta delegación [...] El poder de las palabras solo es el poder del delegado, del portavoz...» (Bourdieu, [1985], pp. 66-67).

en el ámbito rural, intendencias departamentales, servicios de salud y educacionales, técnicos, grupos de productores, etcétera.

El invento de la sociometría es del sociólogo rumano J. L. Moreno, quien la dio a conocer en 1934 (...) y ha sido definida como el método usado para el descubrimiento y manipulación de las configuraciones sociales midiendo las atracciones y repulsiones entre los individuos de un grupo. La técnica consiste en el test sociométrico, en que cada miembro del grupo escoge de entre los otros miembros aquellos con quienes prefiere asociarse en situaciones específicas para ese grupo. (Pardinas, 1998, p. 131)

Al proceso de construcción del sociograma se lo llamará *mapeo*, denominación que se toma de Paulo Freire. Básicamente, consiste en explicarles a los colaboradores las «reglas del juego». Se comienza con una explicación general por parte de los moderadores de la técnica de qué es un sociograma, qué se pretende mediante su construcción y la utilidad que significan para los interesados.

Luego se comienza con el trazado, para lo cual se despliega un papel lo suficientemente amplio y se deja a los participantes que vayan tejiendo el sociograma. En una primera instancia el moderador de la técnica hace reflexionar a los participantes sobre la existencia de los distintos actores de la zona y sobre su posición dentro del sociograma.

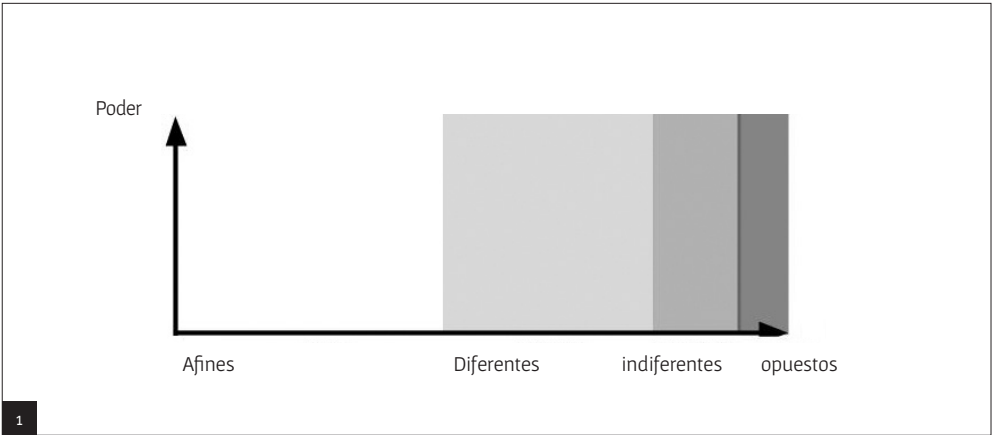


Figura 1. Esquema base para la realización del mapeo de actores. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Referencias utilizadas en el mapeo para la representación de los actores y sus relaciones. Fuente: elaboración propia.

Se explicita el tipo de actor, nivel de poder, lo que a puro sentido común podría definirse como la posibilidad de tomar decisiones, de emprender acciones y la capacidad de influenciar a otros actores sociales, es decir, la capacidad de ejercer la hegemonía (en el sentido gramsciano) y relación (afinidad, indiferencia o rechazo) con el programa de intervención (Fig. 1). Luego de concluida la primera etapa, se pasa a tejer la red de relaciones existentes entre los distintos actores y su grado de relación, culminando así la construcción del mapeo de actores. La figura 2 muestra un modelo de los códigos utilizados para la representación del mapeo de actores, el cual puede variar según el criterio del moderador.

El mapeo de actores 1 se realizó en el marco de un proyecto de desarrollo local de la zona de Villa del Rosario, en el departamento de Lavalleya,⁶ en setiembre de 2003. La instancia del mapeo propiamente dicha fue un taller antes de comenzar la intervención, en el cual participaron cinco actores de la zona quienes además figuraban como colaboradores del proyecto. Estos actores por su amplio conocimiento de la zona fueron tomados como «informantes calificados»⁷ para la construcción del sociograma. La realización de este mapeo constó de dos instancias: la primera fue en un taller en el que logramos una aproximación a la red de relaciones existentes en dicha zona; la segunda, en la que se rectificó el sociograma, se realizó en una reunión de devolución de la información, con los mismos actores.

El mapeo de actores 2 se realizó en el marco de un proyecto de desarrollo de una colonia del Instituto Nacional de Colonización de la zona de San José⁸ y la principal diferencia con el anterior radica en que sus autores son ajenos al objeto de estudio. El mapeo fue realizado por el equipo técnico de la intervención, que luego de un arduo estudio de la zona por un período de casi ocho meses generaron ese sociograma. No hubo instancias de reconstrucción con actores locales, por lo que puede ser tomado como una primera aproximación a la red de relaciones existentes en dicha zona.

El principal resultado, y el de mayor interés para los integrantes de ambos proyectos, es el acceso por medio de esta herramienta a una aproximación más compleja de la realidad social a abordar (Figs. 3 y 4).

Por último, cabe destacar que el sociograma puede ir enriqueciéndose en sucesivas etapas en lo que refiere a su construcción, con nuevos aportes que servirán para completar el análisis.

A continuación se realizará el análisis de los mapeos de actores siguiendo las categorías de Martín Gutiérrez (s/f, pp. 100 y siguientes) que apuntan a realizar un análisis cualitativo de cara a los procesos participativos en los que se pondrá en práctica este instrumento. Cabe aclarar que el actual nivel de mapeo debe entenderse como una aproximación inicial al objeto de estudio, que tendrá que ser enriquecido en sucesivas instancias.

Los puntos que se tratarán en el análisis son los siguientes:

1. Relaciones predominantes: tanto horizontal como verticalmente, es decir, relaciones de cierta paridad y otras con marcada hegemonía.

2. Densidad de relaciones: en un mapa suelen aparecer como mínimo un par de zonas diferenciadas y densamente trabadas internamente. Estas zonas de alta densidad han de ser objeto de especial atención tanto en sus características internas como en la relación que mantienen entre ellas.

3. Observación de elementos estratégicos: se analizará en este punto a los actores que en la red, en virtud de su posición estratégica (por su actividad, prestigio, por la coyuntura y el número de relaciones que presentan), tienen un rol fundamental en su rearticulación. El carácter de estratégico no implica una ponderación comparativa de estos integrantes en su influencia sobre la red.

4. Conflictos o rupturas de red: se analizará aquí los puntos más conflictivos de la red que podrían producir interferencia en la intervención.

5. Puentes locales: la denominación de *puentes locales* se refiere a las relaciones antagónicas que unen dos sectores que de otra manera estarían desconectados. En este análisis se tomarán como puentes locales no sólo las relaciones antagónicas, sino todas las relaciones y actores que relacionen dos sectores no relacionados de otra manera.

6. «Red de Desarrollo Local Villa del Rosario», Udelar, Sociedad Agropecuaria de Lavalleya, Mevir, financiado por Uruguay Rural.

7. Por informante calificado se concibe a aquel que por mantener una relación directa con la temática de estudio es capaz de brindar datos con cierto grado de especificidad y profundidad.

8. «Red de Extensión y Seguimiento predial de la Colonia Daniel Fernández Crespo (INC)», Udelar, financiado por la CSEAM.

Mapeo 1 (Fig. 3)

1. Relaciones predominantes: las relaciones predominantes en un sentido general son las relaciones de afinidad⁹ frente a las antagónicas,¹⁰ pero si profundizamos en el análisis y observamos las relaciones en los diferentes estratos notamos que pueden ser:

Afines: predominio de las relaciones de afinidad.

Diferentes: continúan predominando las relaciones de afinidad, pero se nota una mayor incidencia de las relaciones antagónicas.

Indiferentes y opuestos: el predominio de relaciones en estos estratos es claramente el de las relaciones antagónicas.

También observaremos en este punto el predominio de relaciones de los centros de poder con el resto de los actores del sociograma con el fin de obtener un análisis de las relaciones entre los distintos niveles de poder:

- a. El predominio de sus relaciones con el resto del sociograma son relaciones de afinidad, identificándose un par de relaciones antagónicas que se dirigen a los estratos de antagonismo¹¹ del mapeo.
- b. Se identificaron relaciones exclusivamente de afinidad.
- c. Predominan las relaciones antagónicas. Se observa como uno de los puntos más conflictivos por el tipo de relaciones predominantes y por su ubicación frente a la intervención.

Para finalizar este punto se analizarán las relaciones existentes entre los distintos centros de poder y las relaciones predominantes entre los actores de más bajo poder en el sociograma:

Las relaciones que se establecen entre los centros de poder son relaciones de afinidad: A-B (confianza) y B-C (intermedia).

En los niveles más bajos del sociograma (menos poder) se produce un corte entre las relaciones predominantes en los estratos de mayor afinidad¹² y las presentes en los estratos de menor afinidad (antagónicas), identificándose relaciones de afinidad y antagónicas, respectivamente.

2. Densidad de relaciones. En este caso destacaremos lo que se ve a simple vista en el mapeo, la gran densidad de relaciones existentes en los estratos más afines al proceso, y la poca densidad de relaciones que se presenta en los estratos más antagónicos (sin mencionar el tipo de relaciones existentes). Esto es importante porque las pocas relaciones existentes en los estratos antagónicos nos dificultarán la intervención con estos actores.

3. Observación de elementos estratégicos: los actores identificados como elementos estratégicos son:

A: por ser uno de los centros de poder y el actor con mayor cantidad de relaciones (principalmente relaciones de afinidad) es uno de los elementos estratégicos para la intervención. En este caso, A es una institución muy respetada en la zona por los servicios que presta a la población y, por lo tanto, tiene una gran convocatoria.

P: por su rol social en la zona, es otro elemento identificado como estrategia de esta red. Las relaciones de este actor son relaciones de afinidad (de confianza) y se establecen principalmente con los actores sociales de menor poder en el mapeo por ser estos los demandantes y beneficiarios del servicio.

H: es el único técnico actuante en esta zona y es el encargado del asesoramiento técnico de los distintos grupos de productores que aparecen en el mapeo. Por esto y por las relaciones de afinidad que tiene con los centros de poder afines a la intervención y otras instituciones, tiene el potencial de articulación de la red, que va a ser de vital importancia en el proceso de desarrollo de la zona.

4. Conflictos o ruptura de red:

C: es identificado, como ya se ha dicho, quizás como el punto más conflictivo de la red en virtud de su poder y porque las relaciones que presenta son principalmente antagónicas (de conflicto). Vale destacar también la relación conflictiva que presenta con el elemento V, que es un actor identificado también como indiferente a la intervención.

V: es otro de los puntos de ruptura de red; todas las relaciones que presenta son antagónicas, incluso conflictivas, con los mismos actores de apoyo a la institución

U: es una agrupación que fue identificada como completamente opuesta a todo proceso de desarrollo zonal, además de ser un actor que casi no presenta relaciones, excepto una superficial con el elemento A.

9. Confianza e intermedia.

10. Superficial y conflicto.

11. Indiferente y opuesto.

12. Afines y diferentes.

Figura 3. Mapeo de actores 1. Fuente: elaboración propia.

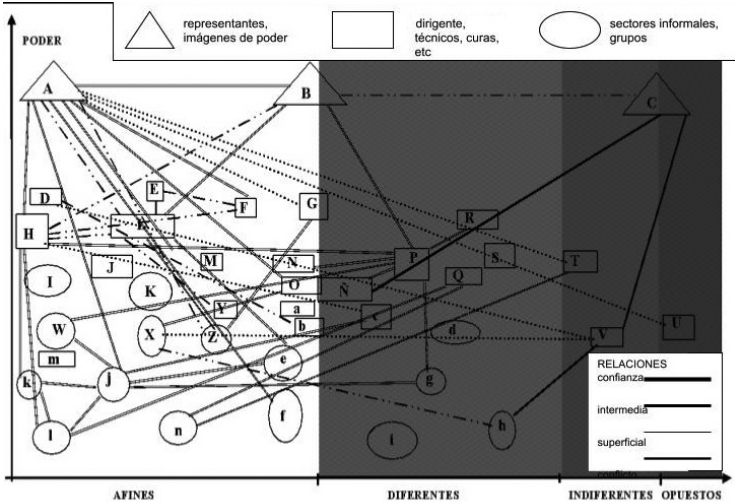
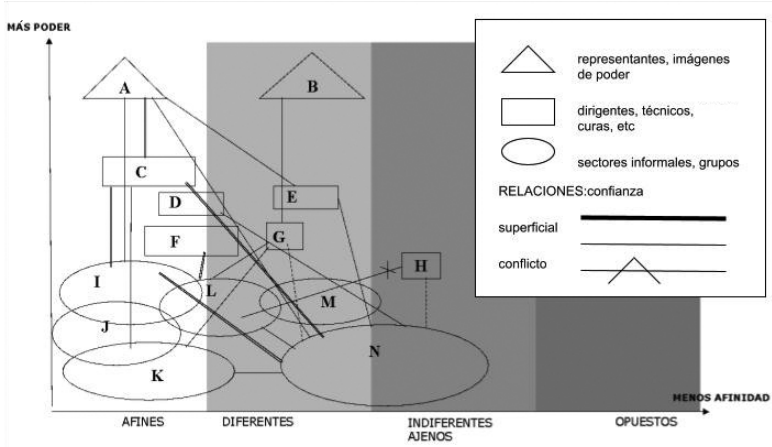


Figura 4. Mapeo de actores 2. Fuente: elaboración propia.



5. Puentes locales. Destacaremos a:

B: es la única institución del sociograma que se vincula por medio de una relación de afinidad al elemento C (principal punto conflictivo del mapeo).

X: se observa como potencial puente local al ser el único actor que puede vincular los dos centros educativos de la zona.

El último puente local que nos interesa destacar es la relación antagónica (superficial) que comunica e integra a la red al elemento U, la cual está dada por el elemento A. Esta relación antagónica nos interesa principalmente como fuente de difusión, es decir, como una herramienta para llegar al elemento U, por tratarse del más antagónico al proceso y ser esta la única vía de llegada a él.

Mapeo 2 (Fig. 4)

Con respecto a este mapeo vale aclarar que el universo en el cual se basa es mucho más restringido que el universo del mapeo 1, por lo cual la red de relaciones existentes es mucho más pequeña, lo que nos facilitará el análisis. La primera observación, y quizás la más llamativa, es que no existen elementos opuestos a la intervención.

1. Relaciones predominantes: en este caso, al igual que en el ejemplo anterior, las relaciones predominantes son las relaciones de afinidad frente a las antagónicas. En cuanto a los diferentes estratos, se observa que en el único caso

en que hay relaciones antagónicas es el estrato de los indiferentes.

Los centros de poder se relacionan con el resto del sociograma mediante relaciones de afinidad y no presentan relacionamiento entre ellos.

Las relaciones predominantes entre los actores de más bajo poder en el sociograma también son relaciones de afinidad.

2. Densidad de relaciones: a simple vista se observa que en el mapeo la gran densidad de relaciones se ubica en los estratos más afines a la intervención.

3. Observación de elementos estratégicos: los actores identificados como elementos estratégicos son:

A: por ser uno de los centros de poder y presentar un alto grado de relacionamiento con el resto del sociograma.

C: por su grado de relacionamiento, su posición y, principalmente, por el prestigio que tiene en la zona en virtud del rol que cumple.

4. Conflictos o ruptura de red: el único elemento que se puede calificar como conflictivo en este mapeo es el elemento H dado que es el único que presenta relaciones antagónicas y es el más alejado de las zonas de mayor afinidad a la intervención.

5. Puentes locales: en este caso también hablamos de la presencia de un único elemento con estas características; es el elemento G, que vincula al centro de poder B con el resto del sociograma.

Terminado el análisis de ambos sociogramas, resumimos brevemente las potencialidades y restricciones que hemos observado a la utilización de los sociogramas como herramientas de aproximación a una red de relaciones en los distintos proyectos en los que han sido utilizados.

Consideraciones finales: el mapeo de actores sociales en tanto herramienta de ruptura epistemológica

La principal utilidad del mapeo de actores en tanto herramienta metodológica se relaciona con el carácter estratégico que supone su implementación al comienzo de un proyecto de intervención que aspira al desarrollo local. El sociograma brinda un panorama sobre la posición y el relacionamiento entre los distintos actores locales, tanto entre sí como con el proyecto a implementar.

Otra utilidad, relacionada con el punto anterior, es que además de brindar una aproximación satisfactoria a la trama de relaciones, afines o no, permite hacerlo a muy bajo costo tanto de tiempo como de esfuerzos.

En tanto herramienta pedagógica, la lectura e implementación de este tipo de sociograma ha servido en distintos proyectos para acceder en forma relativamente rápida a un panorama de las redes vinculares identificadas en sociedades locales por equipos interdisciplinarios. Esto supone un proceso de aprendizaje y nivelación muy interesante

en el marco de un trabajo con estas características, con lo que se logra una puesta en común de un equipo interdisciplinario en relación a la representación de la realidad social (es una metodología tendiente a generar interdisciplinariedad).

Si bien este tipo de metodología es de gran utilidad, también presenta la limitación de que sus resultados pueden estar fuertemente supeditados a la subjetividad de los informantes seleccionados. Esto debe ser tenido en cuenta en el análisis de la información. También cabe destacar que la información relevada presenta interferencias en cuanto a las verdaderas relaciones que se establecen, dado que se captan las contradicciones entre las posiciones, pero no necesariamente de las interacciones interpersonales en y entre los distintos grupos.

No obstante lo anterior y sin perder de vista ese tipo de sesgos, desde el punto de vista metodológico la construcción de sociogramas al comienzo de un proyecto, tanto de intervención como de investigación, constituye una buena herramienta de ruptura epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1977, pp. 27 y siguientes), es decir, se trata de una forma eficaz de contener las representaciones inmediatas que nos proporciona el sentido común, lo que permite acceder a otro tipo de lógica, más relacionada con la realidad social y que a primera vista quizá no resulte visible.

La elaboración de mapeos al inicio del emprendimiento no es excluyente de la posibilidad de realizarlo cuando las acciones ya han avanzado. La realización de mapeos sucesivos puede ser un buen

recurso para observar la configuración y reconfiguración de las relaciones en su devenir histórico y –consecuencia de lo anterior– permitirá afinar las estrategias de relacionamiento al promover la integración de agentes o la intervención por parte del proyecto, detectar conflictos en gestación, recurrentes, inamovibles, etcétera. Dicho de otra forma, se le reconoce al mapeo de actores sociales la capacidad de ser una rápida herramienta de monitoreo del trabajo emprendido. Un ejemplo claro de esto es la utilidad del mapeo de actores 2, el cual tuvo como principal objetivo la conformación de un grupo de seguimiento y evaluación del proyecto integrado por sus beneficiarios. Con el mapeo se identificaron los grupos existentes en la zona y se logró conformar un grupo que fuese lo más representativo posible de la realidad social local.

En lo que se refiere al carácter estratégico del trabajo en campo, la lectura del sociograma brinda la posibilidad de identificar a los agentes de desarrollo, tanto los que están afines al proyecto como los que no, así como la posibilidad de planificar mejor la forma de tender puentes. En este tipo de emprendimiento suelen emerger contradicciones de clase entre los diversos agentes que devendrían insoslayables. Estas pueden ser identificadas por medio del sociograma y trabajadas mediante un equipo interdisciplinario en la zona; igualmente, es un límite que no se podría evitar dado que corre por carriles más elevados y habla del marco político de fondo. El intento de corregir estas contradicciones de clase puede generar puntos de ruptura que

generen conflictos profundos en el proyecto y en la comunidad. De todas maneras, nuestra experiencia nos indica que en los proyectos de desarrollo y las intervenciones en comunidades lo más común es el conflicto, mientras que lo anormal es la armonía y lo menos común es la «común-unidad». Hay conflictos de clase si se mezclan intereses de clase contradictorios¹³ y conflictos de poder en todos los casos. Son conflictos en los que se expresan las historias e identidades de las diferentes localidades, conflictos en los que los protagonismos y egocentrismos, incluidos (sobremedida) los de los técnicos, conforman una red de relaciones en las que el conflicto es lo natural. El agente, técnico, trabajador social –o como queramos llamarle– navega en un mar de conflictos, constantemente intenta visualizarlos junto con la población a la que se dirige, trata de hacerlos emerger para poder comprenderlos y resolverlos democráticamente. Este es en parte su rol, y son de suma utilidad para el cumplimiento de su tarea todas las herramientas que le permitan ver adecuadamente la trama de los planos social y grupal, las situaciones latentes y los emergentes que las evidencian.

Por último, otra restricción fuerte de la técnica es su posible sujeción a una localidad determinada, sin llegar a tener en cuenta el contexto de la globalidad.



13. Algunos autores clave del abordaje de la intervención crítica –Freire y Bosco Pinto, por ejemplo– sostienen que los procesos de extensión y desarrollo deben sustentarse en grupos homogéneos en cuanto a sus intereses de clase.

Referencias bibliográficas

Alburquerque, F. (2003). Teoría y práctica del enfoque del desarrollo local. Instituto de Economía y Geografía, artículo incluido en la consultoría de capacitación en «Desarrollo territorial y gestión del territorio», promovida por la Unión Europea y realizada por el autor en La Serena, región de Coquimbo, Chile, 24–30 de agosto de 2003. Recuperado de www.ieg.csic.es/CV/docs/Falburquerque-Coquimbo_Masregion.pdf.

Arocena, J. (1989). Discutiendo la dimensión local. Las coordenadas del debate. *Cuadernos del Claeh*, 45–46. Montevideo.

Barreiro Cavestany, F. (1988). Los agentes de desarrollo. *Cuadernos del Claeh*, 45–46. Montevideo.

Boissevain, J. (s/f). Social Networks. Basics II: Basic socio-logical and socio-psychological concepts, (s/l), 164–169. Recuperado de <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110858020-032/html>.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1973) [1996]. *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1982) [1985]. Lenguaje y poder simbólico. En Bourdieu, P., *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (pp. 63–104). Madrid: Akal Universitaria.

Bourdieu, P. (1984) [2000]. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.

De Franco, A. (s/f). ¿Por qué precisamos de un Desarrollo Local Integrado y Sostenible? Recuperado de <https://www.del.org.bo/info/archivos/a5.PDF>.

De Janvry, A. y Sadoulet, E. (2003). En busca del éxito de las políticas de desarrollo rural, implementación de una visión integral, En Ramos, A. (compilador), *Desarrollo Rural Sostenible con enfoque territorial: políticas y estrategias para Uruguay*, Seminario Nacional (pp. 195–222). Montevideo: IICA.

Enríquez, A. (2001). El desarrollo regional/local. En conferencia electrónica «¿Qué entendemos por desarrollo local?». Proyecto Alianzas Estratégicas para el Desarrollo Local. Recuperado de <http://www.desarrollolocal.org/conferencia/docenriquez.pdf>

Gutiérrez, A. (1994) [1997]. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Argentina: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.

Marino Martinic, M. (2000). Educación popular e investigación acción participativa para un desarrollo rural desde la praxis. Recuperado de http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Mauricio_Marino_Martinic.htm

Martín Gutiérrez, P. (s/f). *Mapas sociales: método y ejemplos prácticos*. Material inédito, 91–113.

Marx, K. (1857) [1969]. Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política. En K. Marx

y F. Engels, *Obras escogidas* (pp. 186–190) Moscú: Editorial Progreso.

Max Neef, M., Elizalde, A. (colab.) y Hopenhayn, M. (colab.). (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Redes.

Pardinas, F. (1988). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Schejtman, A. y Berdegue, J. Desarrollo territorial rural. RIMISP. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, *Debates y temas rurales*, 1, marzo 2004



05

× Eloísa Ibarzabal
Humberto Tommasino

Cartografías y perspectiva de construcción de redes como herramientas de la extensión crítica

Humberto Tommasino. Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria (Udelar). Maestro en Extensión Rural (UFSC, Brasil). Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo (UFPR, Brasil).

Eloísa Ibarzabal. Arquitecta (Udelar). Ayudante del Programa Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle (FADU, Udelar).

↳ Palabras clave:

CARTOGRAFÍA SOCIAL, MAPEO COLECTIVO, EXTENSIÓN CRÍTICA, DIÁLOGO DE SABERES

Las cartografías y los mapas¹ de actores o de conflictividades han sido herramientas clave en las metodologías de la investigación acción, de la educación popular y de la extensión crítica. Son estrategias que permiten aprender en toda su complejidad los procesos territoriales en los cuales se enmarcan las prácticas extensionistas, generando procesos de diálogo de saberes e interdisciplinariedad. Permiten captar colectivamente los procesos de poder-dominación y de cooperación-articulación de los actores y actrices que construyen el territorio. Por estas cualidades son indispensables para llevar adelante procesos de extensión crítica.

Siguiendo al grupo CLACSO, la extensión crítica (EC) se plantea como un núcleo común de acuerdos teóricos, políticos y metodológicos para el trabajo con movimientos, actores y organizaciones sociales, que es, entre otros:

1. Una lectura crítica del orden social vigente en América Latina y el Caribe cuestionando el papel integrador y reproductor que ha jugado en ello la educación en general y la universitaria en particular.
2. Una meta de contribuir al fortalecimiento y emancipación de los sectores dominados como sujetos históricos protagonistas del cambio social, fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones y democratizando el poder hacia la base social.
3. Un trabajo en territorio con movimientos, actores y organizaciones sociales como un

proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar). Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

4. Un abordaje interdisciplinario y el trabajo en conjunto entre movimiento/actores y organizaciones sociales, en todas y cada una de las etapas: definición del problema, planificación, ejecución y evaluación (Tommasino *et al.*, 2006). (Grupo de Trabajo de CLACSO)

Las cartografías y los mapas más antiguos datan del siglo VI a. C.

[...] el Mapa —mantel en latín— es utilizado por primera vez en su sentido geográfico y cartográfico en el siglo XVI, por su parte Cartografía es un neologismo de finales del siglo XIX al que se recurre para definir la ciencia que estudia y produce mapas [...]. En el último tiempo se ha dado un «giro cartográfico», un retorno a la cartografía y al acto de mapear como acciones que oscilan entre la lectura, la re-presentación, la crítica y la invención. (Roux, 2017, p. 56)

En todos los casos, los mapas han sido instrumentos de poder y de dominio en tanto bases lógicas para la toma de decisiones, por lo que han estado, aunque no sólo, estrechamente vinculados a la planificación territorial.

1. Nombraremos indistintamente cartografías sociales y mapeos colectivos, así como mapas y cartografías.

¿En manos de quién está el poder de la construcción de los mapas y, por ende, de la disputa de los espacios, la planificación?

Siguiendo a Alfredo Carballada:

El Territorio se delimita en tanto es nombrado [...] y como espacio de contención de los intensamente cambiantes escenarios sociales, puede presentarse en forma heterogénea, con distintas lógicas, diferentes formas de comprensión y explicación de los problemas sociales. (s/f, p. 6)

En América Latina la sistematicidad de la conquista, el saqueo, la apropiación de personas y recursos construye y (re)produce territorios ligados a las lógicas de dominación, violencia y dependencia que se apoyan en la negación de la otredad. En otras palabras, Rogério Haesbaert (2013) plantea:

Territorio y red, espacio y tiempo no pueden ser disociados. El gran dilema de la reconfiguración territorial en nuestros días no es la desterritorialización, sino el refuerzo simultáneo de la multiterritorialidad segura para unos pocos —para la elite globalizada—, y la precarización y/o contención territorial para muchos —los «sin tierra», los «sin techo»—, en su resistencia y lucha por un territorio mínimo cotidiano, su mínima e indispensable seguridad al mismo tiempo funcional y afectiva en este mundo. (p. 40)

Plantea que, así como resulta imprescindible la lectura del territorio en sus conflictos y su heterogeneidad social,

De la misma manera, el barrio [...] exhibe su propio carácter discursivo a través de las construcciones, las características de las casas, la fisonomía de las calles. Una institución barrial puede desde su arquitectura hablar acerca de su historia, de las particulares de ella, hasta incluso de las formas de organización que la construyeron. (Carballada, s/f, p. 5)

Haremos énfasis en algunos aspectos desde la cartografía social como metodología que nos acerca a la construcción de los mapas desde el enfoque de la extensión crítica. Si *quien habita el territorio es quien lo conoce* (Andrade y Santamaría, s/f), quienes construyan los mapas, desde esta perspectiva, estarán vinculados y se identificarán con el territorio a cartografiar.

La identidad se construye a partir de la otredad. Al reconocer la existencia de un Otro, la propia persona asume su identidad.

De allí que el lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la medida que haya un Otro en tanto posibilidades de intercambio, reciprocidad y trama social situados en un espacio y un tiempo. (Carballada, 2015)

Según plantean Inés Rosso y María Escurra (2021),² la cartografía social es una metodología que se basa en la integralidad de saberes (los académicos en sus diversas disciplinas, comunitarios, ancestrales, etcétera) y que hace foco en los sectores postergados, con el propósito de construir autonomía y poder popular dentro de procesos en los que se fortalezcan las organizaciones sociales. Desde la perspectiva del diálogo de saberes, esta metodología requiere y se potencia en la medida en que cada participante coloque a disposición del equipo sus trayectorias y experiencias propias.

Se trata de una metodología con una perspectiva de coconstrucción de conocimiento situado; no es extrapolable, es decir, requiere ser redefinida en función de cada contexto, teniendo en cuenta la escala, el lugar y los sujetos concretos que involucra.

El territorio a cartografiar no es una realidad externa, sino una que se produce y reproduce con nuestra práctica, apelando a problematizar las situaciones en las que vivimos y habitamos los sujetos, de diferentes formas, dichos territorios.

Los mapas, desde este enfoque de la cartografía social, son instrumentos para aprender a descifrar, no sólo para representar sino para leer más allá de lo material el espacio con-vivido y producir imaginarios, mapas que condicionen otras realidades posibles.

El mapeo (o las cartografías sociales) en tanto técnica, como procedimiento y proceso,

2. Inés Rosso y María Escurra, docentes de la UNICEN, durante las IX Jornadas de Extensión Universitaria de UNLPam.

tiene sus objetivos en sí mismo. Es una oportunidad de reflexión colectiva en el territorio y colabora a visibilizar problemáticas, observar conflictos y posibilidades de transformación, así como a desarticular otros discursos que estigmatizan o violentan. Es una técnica que permite fortalecer lo colectivo en la medida en que los conflictos individuales se hacen visibles y pasan a la esfera pública, política, desde donde hace sentido construir estrategias comunes para la transformación.

Carballeda ilustra de la siguiente manera el relato coconstruido sobre un territorio común:

El tiempo personal, singular, el colectivo, el narrado y el percibido pueden hacer posible una traducción, en términos de intervención social, de esa construcción territorial que se oriente hacia la búsqueda de marcas históricas y sociales, pasadas y presentes. Como si se pudiese, tal vez, desde allí, montar un pentagrama, con notas, melodías y silencios.

En otras palabras, Julia Risler y Pablo Ares (Iconoclastas), autores del *Manual de mapeo colectivo*, plantean:

Concebimos al «mapeo» como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilitan el abordaje y la

problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. [...]

Por eso decimos que el mapeo es un medio, no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una «estrategia más», un «medio para» la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, entre muchos otros. [...]

De esta manera, el mapeo no produce transformaciones por sí mismo. Se conecta a un proceso de organización mediante un trabajo colaborativo en soportes gráficos y visuales. Y la difusión de este trabajo debe ser estratégica: toda la información que incluya debe estar consensuada con los participantes y amparada en un objetivo comunicacional, teniendo presente que esto no amenace ni vulnerabilice a los participantes. (2013, p. 7)

A la hora de llevar a cabo un mapeo colectivo o una cartografía social, es importante tener en cuenta: los tiempos, los participantes, el espacio físico y los recursos, así como es fundamental hacerse las preguntas precisas y tener los objetivos claros.

Resulta interesante, además, poner en diálogo los mapeos colectivos con los mapeos de problemas, de deseos, de actores, territorializando y espacializando estos últimos en vistas de complejizar la información.

Las cartografías sociales –como proceso–, a la vez que permiten leer el territorio, se convierten en textos a ser leídos. En este sentido, Juan Manuel Diez Tetamanti (2018) plantea una lectura rizomática en la que no hay un punto de comienzo ni un punto final. Cualquier punto del mapa puede ser el inicio de nuestra lectura desde el que derivar, siguiendo la idea de rizoma de Deleuze y Guattari (1988).

A la hora de llevar a cabo un taller de mapeo colectivo/cartografía social, Diez (2018) define algunos elementos a tener en cuenta para utilizar esta herramienta o *dispositivo*.

La decisión de participación en el mapeo se consensúa durante el proceso de elaborar el dispositivo, evaluando objetivos y propósitos del taller. No hay compartimentos estancos en la participación.

Los participantes pueden dividirse en los siguientes grupos:

Grupo coordinador: es el que toma el timón del proceso y articula con la comunidad, tanto referentes como cartógrafos sociales.

Los referentes: integrantes de la comunidad que suelen participar activamente en la organización.

Cartógrafos sociales: quienes mapean (todos los participantes pueden estar en este grupo).

El derrotero es el sistema de referencias y guía que vamos a utilizar en el taller.

El mejor lugar para trabajar en el taller será un sitio amplio, luminoso y cómodo, donde además podamos estar en el suelo.

Es muy importante *pensar en el registro* y recordar siempre que el taller es un proceso. Desde el primer momento, todo lo que ocurre es importante de observar. Resulta interesante registrar la dinámica grupal, las relaciones entre cartógrafos, los conflictos, los aprendizajes, las interpretaciones, las definiciones, las reformulaciones, etcétera.

Sobre el final, el grupo coordinador hará la *síntesis* haciendo énfasis en:

- La dinámica de trabajo (organización de trabajo en los grupos, posiciones de liderazgo, sumisión, etcétera);
- Los cuerpos y la comunicación en el grupo (posiciones de los cuerpos, situaciones que puedan representar conflictos o singularidades en los vínculos de y entre los grupos);
- Los mapas producidos (producciones cartográficas, significados, límites, omisiones, centralidades, etcétera);
- La presentación y discusión final (relevancia que otorgan los grupos a las producciones y sus fragmentos);

- Posibles continuidades a partir de experiencias previas (ideas, perspectivas de desarrollo de la experiencia en otros planos).

Al cierre, se organizará la *presentación de producciones* teniendo en cuenta las posibles continuidades en el plano de la acción territorial.

A modo de ejemplo, se puede hacer mapeos sobre: el pasado y el presente de mi barrio/ciudad/pueblo; procesos que permitieron cambios; sensaciones sobre mi barrio/ciudad/pueblo; planificar mi barrio (sectores, obras, reformas de esparcimiento, ordenamiento espacial, etcétera); taller intergeneracional (trabajo con familias para el análisis de los cambios en la historia); resolución de conflictos (integración grupal de grupos en conflicto espacial); construcción de miradas integradoras; problemáticas ambientales; organización de eventos y promoción de la participación comunitaria.

Desde este enfoque de la EC, las cartografías sociales han sido una metodología que ha aportado en el sentido de realizar acuerdos y evidenciar conflictividades, antagonismos y procesos de dominación. Existen numerosas experiencias desde las universidades latinoamericanas y desde la Udelar; haremos referencia, a modo de ejemplo, sólo de algunas:

Espacio de Formación Integral (EFI): Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles³

Dicho espacio de formación se lleva a cabo en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) y está integrado por las disciplinas de antropología, arquitectura y geografía. El EFI se plantea como objetivo indagar los modos de habitar los espacios de la vida cotidiana a través de sus representaciones, percepciones e imágenes.

En este contexto es que se utilizan, entre otras metodologías, los talleres de cartografía social que se fueron construyendo entre vecinos y actores institucionales de Punta de Rieles y Malvín Norte.

Se destaca la importancia de las cartografías como herramienta que permite hacer visibles perspectivas, visiones y valoraciones de los actores del territorio. Permiten enunciar lo que pasa desapercibido, que es carente de articulación o sentido inminente, y recuperarlo y transformarlo muchas veces en un acontecimiento significativo a escala territorial. A la vez, habilitan el análisis colectivo, mediante discusiones y debates que van surgiendo entre los participantes, sobre cuáles son las relaciones, las confrontaciones y las alianzas que podrían implicarse en la resolución de las cuestiones identificadas. En definitiva, la metodología se emplea para construir relatos colectivos críticos sobre el territorio.

3. Experiencias recuperadas del libro *Territorio e integralidad: experimentando lo común*.

En el mismo sentido, dentro del PIM se lleva a cabo el curso de educación permanente que nace a partir de la necesidad de técnicos de políticas públicas e integrantes de organizaciones sociales denominado *Abordajes territoriales en contextos desiguales*.

Teóricamente, el curso imbrica componentes estructurales, como el rol que juega el capital; las políticas públicas y la tecnología (Harvey: 1977, Falero *et al.*: 2016); y aspectos simbólicos: representaciones y sentidos (Guber: 1984; Abbadie *et al.*: 2019). Ambos aspectos generan en la vida cotidiana territorio, produciendo y reproduciendo las condiciones de existencia (Porto-Gonçalves, 2009). Este armazón conceptual, tiene su correlato en una herramienta metodológica central del curso, que hemos denominado «cartografía de las desigualdades», cuyo objetivo es identificar y analizar producción y dinámicas de desigualdades territoriales con los participantes. (Abbadie, Pérez, Isach y Folgar, 2019, p. 94)

En este caso, las cartografías de desigualdades se plantean a partir de lograr objetivar la realidad social colectivamente, ser instrumento para el análisis y la transformación.

Mapeo colectivo, FADU en Casavalle –Programa Prácticas en Territorio–, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo



Figura 1. Cartografía de desigualdades.
Fuente: curso Abordajes territoriales en contextos desiguales. PIM-Udelar, 2021.

Mapeo colectivo, FADU en Casavalle –Programa Prácticas en Territorio–, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo

Durante el proceso de construcción de la demanda, a mediados de 2019, FADU en Casavalle, (primera edición del Programa Prácticas en Territorio de la FADU) llevó a cabo, en conjunto con vecinas de Casavalle, la planificación y construcción de una cartografía colectiva.

Se estableció un grupo motor, integrado por estudiantes y docentes de FADU y vecinas de Casavalle, desde el que se delinearón las dimensiones a mapear, resumidas en problemas y propuestas en torno a lo ambiental y la infraestructura urbana, en el entendido de que en estos dos ámbitos es donde confluye un sinfín de conflictos urbanos latentes en el territorio.

Fruto de esta experiencia, se comenzó a construir acuerdos de trabajo en conjunto con la FADU, que luego devinieron en intervenciones conjuntas con la población de Casavalle en relación con la mejora en espacios públicos, murales, viviendas, ollas populares, etcétera.

Entre los elementos que destacan las participantes en relación con la metodología, se encuentra el hecho de que posibilita ver amplificados los problemas barriales cercanos, entender que algunos se repiten más allá del entorno inmediato, lograr poner en relación algunos conflictos ambientales, entender causas y efectos para poder

abordarlos de manera más acertada, y transformar algunas iniciativas individuales en luchas colectivas por el derecho a la ciudad.

La cartografía, en este caso, es una base de información y conocimiento colectivo a la que recurrir y volver a revisar para seguir coconstruyendo lazos entre la Udelar y el territorio de Casavalle.

Cartografía Pinamar Norte, Canelones, en el EFI Área VIII, Facultad de Veterinaria, Udelar⁴

Este trabajo en Pinamar Norte surgió a raíz de experiencias previas similares en la zona y debido a una preocupación de sus habitantes por la calidad del agua. Manifestaban gran desconfianza por la presencia de arena en el agua y decían estar casi seguros de que estaba contaminada, situación a la que, incluso, atribuían la muerte de animales por haberla consumido.

En conjunto con la población del barrio, mediante un mapeo de problemas fueron relevadas las necesidades y conflictos principales, al tiempo que se identificó el grado de viabilidad de su resolución. Entre otros, se destacaron los basurales, las zonas inundables, la ausencia de un centro barrial, el mal estado de las calles, la falta de saneamiento y el poco caudal de agua potable, debido a la cada vez mayor cantidad de viviendas conectadas a un ramal principal, derivado de OSE, hecho por los propios vecinos.

Se trasladaron a la cartografía algunos de los conflictos ambientales mencionados, se mapearon los recorridos de la red de cañerías del agua potable y se decidieron los puntos de muestreo tratando de abarcar la mayor parte del barrio.

Una vez tomadas las muestras de agua corriente, los estudiantes las analizaron en el laboratorio de la Facultad de Veterinaria (FVet) de la Udelar, donde se constató un nivel de cloro suficiente en el agua que reducía la posibilidad de contaminación.

Este es un ejemplo en el que la cartografía sirvió para mapear, entender los problemas del territorio y darle una respuesta a la comunidad, auxiliando en una cuestión de salud pública y de la base alimentaria de la población.

Mapeo colectivo Unidad Cooperaria Cololó, tesina estudiantil

El mapeo colectivo en la Unidad Cooperaria surgió en 2017 como una oportunidad para ensayar y trabajar desde varios puntos de vista el territorio, la identidad y la representación. El objetivo fue construir de modo colectivo una cartografía provisoria que representara la realidad compleja y los procesos que daban cuenta de la Unidad Cooperaria N° 1, Cololó (UC), un territorio en resistencia.

El territorio rural en Uruguay ha sufrido una progresiva disminución de la agricultura familiar

4. Recuperado, en parte, del trabajo entregado por estudiantes del EFI Área VIII, FVet, 2018.

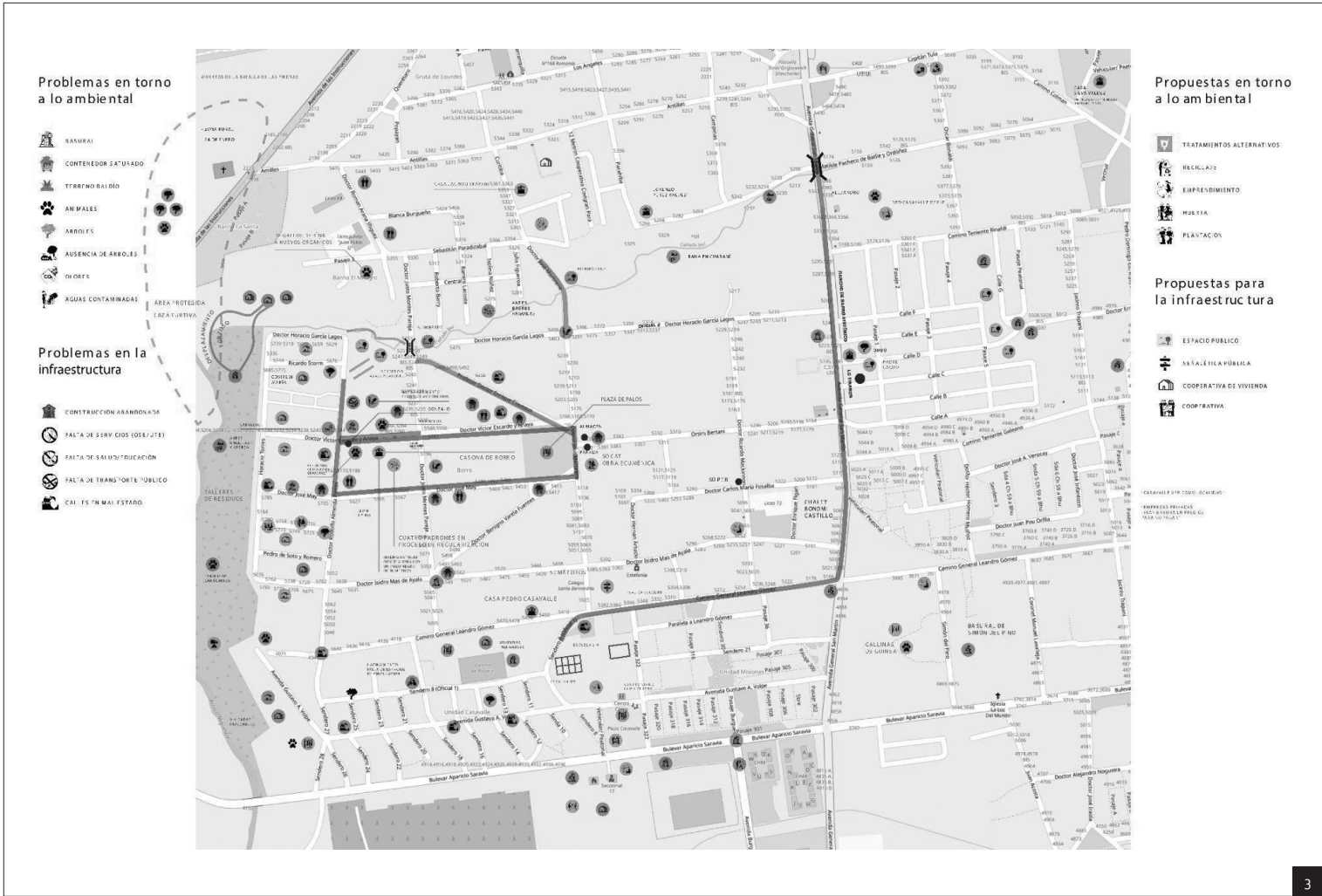
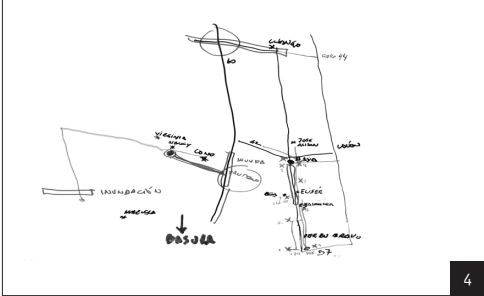


Figura 2. Mapeo colectivo en Casavalle, julio de 2019. Foto: FADU en Casavalle.

Figura 3. Digitalización de Mapeo colectivo en Casavalle. Fuente: FADU en Casavalle.

Figura 4. EFI Área 8. Fuente: Facultad de Veterinaria, 2019.



(campesinado) y son cada vez menos las familias que se mantienen en el campo en oposición a las grandes áreas a cargo de agricultores empresariales. El proceso que se puso en marcha en la década de 1960 se profundizó a partir de los primeros años de la primera década del siglo XXI, generándose gran concentración y extranjerización de la tierra y los procesos industriales vinculados al agro. Este proceso capitalista genera una fuerte diferenciación social que tiene como consecuencia la profundización en la despoblación del campo y la creciente desaparición de las familias productoras. En ese sentido, la UC se configura como una excepcional experiencia con más de 50 años de historia, que representa un singular modelo de asociación para la vida y el trabajo en el medio rural. Integrada por un conjunto de familias que viven y trabajan en comunidad, se asienta en campos del Instituto Nacional de Colonización.

En este caso se utilizó el mapeo colectivo, una metodología que constituye una herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato compartido sobre un territorio. Como complemento se relevaron planos y documentos históricos archivados tanto en la UC como en el Instituto de Historia de la FADU y en la Comisión Nacional de Fomento Rural.

El mapa nucleó a habitantes de la UC; funcionó como dispositivo de comunicación interna; de intercambio y socialización de información; cumplió el rol de hacer visibles elementos

ocult(ad)os en el territorio para trabajar sobre ellos; fue carta de presentación en dos giras que realizaron cooperarias y cooperarios hacia el sur y el norte del país (en las que visitaron y entretejieron redes con otros emprendimientos asociativos). Hoy está impreso en una lona de 2,20 metros de largo con la que reciben a quienes llegan por primera vez a la UC, pronto para seguir viajando y compartiendo la experiencia (Ibarzabal, 2019).

Mapeo colectivo NITEP-Udelar-Municipio B, Montevideo

Producto de un convenio entre la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), el Municipio B y la fundación Fesur, junto a un posterior acuerdo entre la FCS y el colectivo Ni Todo Está Perdido (NITEP), a mediados de 2021 se desarrolla esta experiencia con el objetivo de «generar un proceso de mapeo participativo para la identificación de necesidades (servicios, infraestructuras) asociadas a las trayectorias vitales de las personas en situación de calle en el territorio del Municipio B, donde se encuentra el 46% de las personas en situación de calle según estimaciones realizadas en 2019». Este proceso estaba cerrando su primera etapa a fines de 2021, con la socialización de lo producido en el período.

El grupo de trabajo conformado por integrantes del colectivo NITEP y docentes y

estudiantes de la Udelar, integrando diversas disciplinas (sociología, arquitectura y diseño, entre otras), se nucleó para llevar a cabo dicha investigación participativa. Durante el proceso se definieron varias herramientas y metodologías para coproducir el conocimiento: entrevistas, levantamiento de datos, recursos, indagaciones teóricas sobre la temática, recorridos y talleres. Todas ellas tienen sus correlatos en los mapas, desde las anécdotas o recuerdos hasta la ubicación de elementos de arquitectura defensiva. Los vínculos entre las diferentes capas de información revelan la complejidad de la disputa del territorio, así como las relaciones de poder y violencia que tienden a ser invisibilizadas o «normalizadas» por quienes habitamos la ciudad. Los insumos que se han producido y traducido en mapas, cartografías y textos pretenden colaborar, desde la reivindicación del colectivo NITEP «nada de nosotros sin nosotros», a la lucha por una ciudad que «abrace más y expulse menos».

Problemáticas ambientales en el barrio Las Cumbres del balneario Neptunia, Canelones⁵

Este trabajo tuvo como objetivo general hacer un diagnóstico participativo de las problemáticas ambientales en el barrio Las Cumbres, para lo cual se propuso:

5. Recuperado del trabajo final, autoría de estudiantes de cuarto año de la Facultad de Veterinaria, pertenecientes al curso 2017 de Salud Pública en conjunto con el Área de Extensión.

Figura 7. Taller Mapeo colectivo NITEP-Udelar-Municipio B, octubre de 2021. Foto: Cecilia Matonte.

. Determinar participativamente los principales temas y sitios de conflicto o problemáticas ambientales en Las Cumbres;

. Evaluar la carga de coliformes fecales de efluentes domiciliarios de distintos puntos críticos del lugar;

. Generar conocimiento sobre las problemáticas ambientales que se constituya en una herramienta para los vecinos a la hora de defender sus derechos humanos como el acceso al agua potable y al saneamiento;

. Plantear diferentes propuestas para reducir los niveles de contaminación en caso de encontrarlos.

Se utilizaron diversas herramientas propias de la investigación acción participativa, en la permanente búsqueda del diálogo de saberes.

A partir del mapeo de problemas se establecieron, en conjunto con los vecinos, los puntos críticos ambientales de Las Cumbres realizando una cartografía. De esta manera se espacializaron en el territorio los principales conflictos ambientales, entre los que se encuentran:

- Deposición de residuos domiciliarios y volquetas desbordadas;
- Escasez de forestación y sus diversas consecuencias para la población;
- Efluentes domiciliarios y ausencia de un sistema integral y seguro de tratamiento;
- Falta de infraestructura vial y segura para vehículos y peatones, calles inundadas e inaccesibles por ausencia de sistema de cunetas;

- Proximidad de recicladoras de supermercados;
- Cría de cerdos y huertas amenazadas por roedores, residuos e inundaciones;
- Bañados a conservar.

Con relación a estos puntos, se determinaron las ubicaciones de las muestras de agua a analizar para detectar coliformes fecales. Todas las muestras monitoreadas superaban ampliamente el valor aceptado de 5.000 UFC/100 ml establecido en el Decreto 253/79 para «cursos o tramos que atraviesan zonas urbanas o suburbanas que deben mantener la armonía con el medio o que son destinadas a riego de elementos que no sean para consumo humano». Los resultados rondaron entre 10.000 y 120.000 UFC/100 ml.

Estos datos, una vez procesados, sirvieron como argumentación para un proyecto que se presentó al Fondo Participativo Costa de Oro para la Mejora de las Condiciones Ambientales en la zona norte de Neptunia, Pinamar y Marindia. La cartografía fue el soporte, en este caso, del proceso de identificación de estos resultados que, además de alarmantes, son de utilidad para exigir a las diferentes instituciones que deben dar respuesta a estos problemas asociados a la salud en su más amplio sentido.

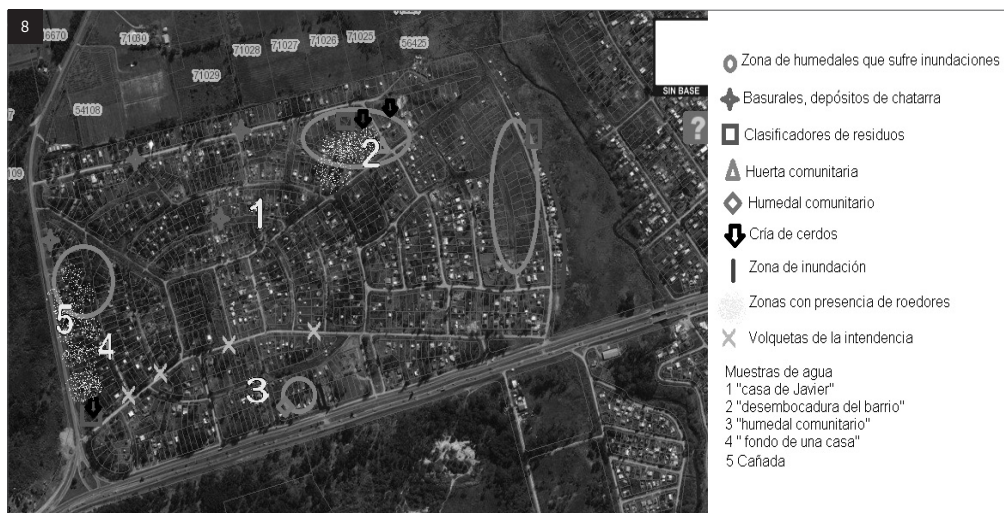
Reflexiones finales

Tanto de los diferentes encuadres teóricos, desde la perspectiva de la EC, como de las experiencias relatadas se desprende que las cartografías no son sino una parte de una estrategia mayor, de un otro fin, aunque este sea su propio proceso de construcción, tan relevante como puede ser su uso *a posteriori*, concebida como herramienta de transformación colectiva.

En el mismo sentido, es evidente que pueden ser apropiadas como herramienta política de lucha y disputa de los espacios hegemónicos, con el objetivo de incidir en la esfera de lo público.

Entre los objetivos que persiguen estos mapas se destaca su vocación de producir y condicionar otras subjetividades y realidades posibles, otros territorios donde la seguridad, en su más amplio sentido –sanitaria, económica, jurídica, etcétera– no sea para *unos pocos*, tal como plantea Haesbaert.

Es importante entender las cartografías desde su doble condición: nos permiten leer el territorio, sus lógicas de dominación, de violencia, sus relaciones de dependencia, y, a la vez, se convierten en textos, en dispositivos de comunicación a ser leídos, de forma rizomática, por otros. Otros con los que se puede tejer alianzas, lazos, construir redes, fortalecer la trama social y potenciar las luchas colectivas.



Dentro de los procesos de construcción de demanda en el marco de la EC, los mapeos colectivos son herramientas claves que nos permiten poner en valor los diversos saberes y establecer el diálogo horizontal entre la Udelar y otros actores sociales, así como nos incitan a tender puentes a la interna de la universidad, colocando a disposición de la población recursos, herramientas, saberes y abriendo nuevas posibilidades de construcción colectiva del conocimiento.

Figura 8. Cartografía ambiental. Fuente: estudiantes de Salud Pública 2017 y docentes del área de Extensión de la Facultad de Veterinaria, Udelar.



Referencias bibliográficas

Abbadie, L., Pérez, M., Alves, J., Isach, L. y Folgar, L. (2019). Cartografía de las desigualdades territoriales. *Revista Vivienda Popular*, (31), 92-97. Recuperado de <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2020/10/VP-31-revista-completa.pdf>

Andrade, H. y Santamaría, G. *Cartografía social. El mapa como instrumento y metodología de la planeación participativa*. Fundación La Minga. Recuperado de http://www.edumargen.org/docs/curso12-9/unid03/complem05_03.pdf

Carballeda, A. (2015). «El territorio como relato. Una aproximación conceptual». *Revista Margen*, 76, 1-6. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf>

Carballeda, A. (s/f). «Las Cartografías Sociales y el territorio de la Intervención». *Washington Uranga Comunicación* (blog). Recuperado de http://www.wuranga.com.ar/images/recomendados/23_carballeda_cartografias.pdf

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

Diez Tetamanti, J. (2018). *Cartografía social. Claves para el trabajo en escuelas y organizaciones sociales*. Argentina: Editorial Universitaria de la Patagonia.

Esteves, C., Fernández, J., Pedrozo, M. J., Yanes, M., Galliazzi, O., López, R., Rodríguez, S., Miranda, F., Arenas, V., Vera, V., Nogués, N., Lipiejko, Y., Olivera, M. y Chávez, M. (2017). *Problemáticas ambientales en la toma de tierra de Las Cumbres, Neptunia, Canelones. Un abordaje desde la extensión crítica y participativa junto a los/as vecinos/as de Las Cumbres. Noviembre/diciembre 2017*. (Trabajo de grado, Facultad de Veterinaria, curso Salud Pública en conjunto con el Área de Extensión, 2017).

Grupo de Trabajo de CLACSO (2019-2022). *Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe*. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/FUNDAMENTACI%C3%93N%20GT%20CLACSO%20EXTENSI%C3%93N%20CR%C3%8DTICA.pdf>

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multi-territorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.

Ibarzabal, E. (2019). Mapeo colectivo en la Unidad Cooperaria n.º 1, Cololó, Soriano-Uruguay. (Ponencia a). Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM, A 100 años de la Reforma Universitaria: saber te hace libre, 17, 18 y 19 de octubre de 2018. 012 Eje temático n.º 12: Procesos cooperativos y asociativos, Mendoza, Argentina. Recuperado de <https://videla-rivero.bdigital.uncu.edu.ar/12677>

Pérez, M., Abbadie, L., Alves, J., Folgar, L. e Isach, L. (2021). *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Montevideo: Udelar, Programa Integral Metropolitano Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales*

de creación colaborativa. Editorial Tinta Limón.

Rosso, I. y Escurra, M. (2021, noviembre 5). En Universidad Nacional de La Pampa, *IX Jornadas de Extensión Universitaria*, Día 2 (archivo en video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jbFaxbSmdWM&t=11377s>

Roux Emmenegger, M. (2017). *Cartografías provisionales: los pasajes del mapa a través del campo histórico reciente*. (Tesis de maestría, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay).

Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (eds.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Montevideo: CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.



02



Reflexiones desde la práctica

En este apartado algunos equipos docentes participantes del curso –con experiencia en extensión e integralidad– reflexionan acerca de sus propias prácticas a la luz de los contenidos trabajados en su transcurso. En primer lugar, parte de los integrantes del grupo interdisciplinario Espacialidad y Memoria reflexiona acerca del proceso de construcción del Sitio de Memoria La Tablada Nacional, poniendo de manifiesto las líneas de trabajo abordadas con los colectivos, las dificultades que se presentaron y los aprendizajes identificados. A continuación, el equipo FADU en Ollas hace un aporte al proceso que estaba comenzando a desarrollar, dando cuenta de las principales dificultades y oportunidades detectadas. Luego, el EFI «Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles» es interpelado a partir del marco teórico–metodológico de la extensión crítica. El equipo de Proyecto Urbano Básico del Taller Schelotto, por su parte, realiza una revisión crítica de la experiencia desarrollada, interrogándose acerca de los procesos formativos, los impactos y alcances de las intervenciones en los territorios y las limitaciones existentes para el desarrollo de prácticas integrales como parte del currículo. Finalmente, se presenta el informe de actuación del equipo FADU en Casavalle correspondiente al período 2019–2021, que se centra en la síntesis de las acciones realizadas, la exposición del abordaje teórico–metodológico utilizado y las estrategias desarrolladas en el marco de la pandemia.

01

x Alberto de Austria
Jesús Arguiñarena

Los interrogantes de la extensión en La Tablada Nacional

Alberto de Austria Millán.
Arquitecto (ETSAS, España).
Magíster en Innovación en
la Arquitectura y Tecnología
del Diseño (ETSAS, España).
Ayudante en Taller Articardi
y en Arquitectura y Teoría
(FADU-Udelar).

Jesús Arguiñarena Biurrún.
Profesor agregado en
Estructuras, Instituto de
Tecnologías (FADU-Udelar).
Profesor adjunto del Taller
Articardi (FADU-Udelar).

Introducción

Este artículo se presenta como reflexión sobre el conjunto de interrogantes planteado en el curso Extensión y Prácticas Integrales en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, FADU (agosto, 2021) y en referencia al trabajo continuado del grupo interdisciplinario Espacialidad y Memoria (Comisión Sectorial de Investigación Científica).

↳ Palabras clave:

COCONSTRUCCIÓN, SITIO DE MEMORIA, CONFLICTO, CENTRO CLANDESTINO, CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

Del pedido y la construcción de la demanda

La declaración oficial de Sitios de Memoria a partir de la aprobación de la Ley n.º 19.641 (julio de 2018) abrió un nuevo panorama para el cual no había referentes en el país. Bajo figuras como la de *Planes Integrales de Actuación* (Ferrario *et al.*, 2018) se exhorta a la incorporación de equipos multidisciplinarios como acompañantes activos y a la inclusión efectiva a través de procesos de participación de las comunidades locales (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur [IPPDH], 2012). Este planteo de la ley supone responsabilidades a asumir en situaciones de extrema complejidad por varias razones: por un lado, el grueso de los protagonistas de estos relatos de memoria son a su vez gestores y testigos de una historia que por razones de fuerza se construyó descontextualizada y con una fuerte frontera (física y simbólica) entre el adentro y el afuera del Centro Clandestino de Detención y Tortura (CCDyT), lo que quedaba al otro lado de cada parte de la sociedad en estos circuitos de exterminio político (Biasatti, 2015; Schindel, 2013). Por otro lado, la normativa vigente en Uruguay no garantiza un plan de financiamiento que soporte el mantenimiento de estos grupos, materialidades, oficios y mecanismos a largo plazo.

Desde el comienzo del proceso de construcción del Sitio de Memoria La Tablada Nacional,

conocido como «Base Roberto» dentro del organigrama del Organismo Coordinador de Operaciones Antisubversivas, nuestro grupo se constituyó, por la vía de los hechos, en el equipo interdisciplinario que la normativa planteaba. La declaratoria de sitio (2019) y la recepción del predio en comodato (2020) dieron inicio a una nueva etapa de soberanía territorial que se apoyaba en metodologías principalmente cualitativas, de negociación y coconstrucción, junto a los colectivos barriales participantes que estaban en curso en el marco de los proyectos desarrollados por este equipo.

El caso de la territorialización de la memoria por medio de la figura del Sitio de Memoria es de carácter reciente en Uruguay, y como tal debemos entender las condiciones iniciales de la demanda procesada por el grupo de investigación. *A priori*, la Asociación de expresos y expresas de La Tablada Nacional no tenía sobre la mesa de trabajo ni la recuperación del conjunto de la «Base Roberto» ni el rechazo a la nueva cárcel del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente que se planteaba abrir a partir de 2017 sobre su edificio principal. La marcación fuera del edificio principal, mediante algún artefacto de señalización, parecía un logro más que suficiente en aquellas circunstancias.

En el caso de La Tablada no se puede hablar por tanto de un «pedido», sino de una situación que fue mutando en posibilidades de demanda ampliada a través de las distintas reuniones en

la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) y junto al Servicio Paz y Justicia, instancias en las que participaron grupos de familiares y algunas personas vinculadas al futuro equipo de extensión. En este sentido, podemos entender que hay una coincidencia en el tiempo, una militancia compartida, entre la propuesta de un equipo interdisciplinario en el marco de un llamado a proyectos de extensión en el área de los derechos humanos, y el grupo de memoria que se venía conformando a partir de sus propias experiencias de vida (exsecuestrados, familiares de desaparecidos, militantes cercanos a ellos) y que reivindicaba poner en valor el sitio donde ocurrieron los secuestros durante el proceso dictatorial en el Uruguay del período 1968-1984.

Nuestro primer proyecto de extensión pretendía un acercamiento a la problemática de los sitios desde su entorno amplificado, desde sus «Memorias Barriales». En el desarrollo de esta aproximación se empezaron a reconocer las reivindicaciones de otras memorias, otros colectivos presentes en el territorio. Fue precisamente en aquellas instancias cuando el equipo logró constatar la multiplicidad de líneas discursivas que se concentraban en la construcción del espacio como una materialidad histórica, y cuando se pudo comprobar que las huellas de la represión ejercida por la dictadura en los barrios circundantes desde ese nodo espacial aún hoy son perceptibles y siguen

estructurando los *habitus* (*sensu* Bourdieu, 1994) de sus vecinos. Pudimos corroborar que las memorias barriales, sepultadas, desconocidas e inmanentes, deberían vincularse con el concepto de «memoria histórica» (Falquina *et al.*, 2008). Que otras memorias, marginadas y olvidadas por regímenes políticos e historiográficos, son también historia auténtica. Hilos de memoria complejos, irregulares y fragmentados que, pese a conformar la memoria social de la dictadura, son los menos atendidos por la investigación o por los medios. Y que hay un tipo de víctima de la dictadura, quienes sufrieron el empobrecimiento, el desplazamiento y la estigmatización, que no se reconocen en esa etiqueta. Podríamos diferenciar por tanto entre una «metamemoria» (Ferrándiz, 2014), propia de aquellas víctimas que tras sufrir la represión directa tomaron conciencia de ello y decidieron hablar, y de una memoria popular/barrial de la dictadura o «memoria subterránea» (Pollak, 2006), no objetivada, que sigue discriminada en los relatos memorialísticos predominantes y se mantiene vinculada al mismo paisaje represivo en el que se originó. Esta confluencia de memorias conlleva una multiplicidad de intencionalidades en cuanto a la pretensión de dotar al edificio y predio de La Tablada Nacional de una nueva funcionalidad en el marco de la declaración como Sitio de Memoria, y, por tanto, sus cruces y solapamientos también construyen las causas de sus conflictos.

De acuerdo con Ludmila da Silva Catela (2014), los sitios de memoria se encuentran atados a demandas sociales concretas, además de a voluntades políticas, coyunturas históricas y políticas tanto nacionales como regionales y a los marcos de posibilidad administrativos, económicos y burocráticos para su gestión. En ellos, por tanto, confluye una considerable diversidad de actores y grupos que participan desde diferentes trayectorias, intereses y sentidos otorgados no sólo a los propios espacios recuperados sino a «lo político» y a la memoria. Al respecto, Luciana Messina (2010) sostiene que estas acciones de demanda inician procesos de «lugarización» tendientes a constituir lugares en los que se condensan sentidos sobre el pasado e identidades políticas y sociales. De modo que, para comprender el lugar que hoy ocupan en las ciudades en las que se encuentran insertos, deben ser historizados y analizados teniendo en cuenta todas estas variables y sentidos de espacialidad.

El mapa de actores y sus modos de involucramiento se interrelacionan por varios factores coyunturales: el devenir del proceso constitutivo del Sitio de Memoria en donde la Comisión de Sitio se consolida como espacio político de decisiones, su marco territorial y la extensión de sus afecciones, y sus vínculos académicos pasados y por constituirse. El Colectivo de Memoria La Tablada (Cometa) está conformado en su mayoría por mujeres sobrevivientes

del centro clandestino, familiares de detenidos desaparecidos y «activistas de la memoria» (Guglielmucci, 2013) quienes, mediante el despliegue de distintas estrategias y redes de influencia y solidaridad, vienen trabajando en la construcción de este lugar de memoria. La Comisión de Sitio de La Tablada se configura como el principal organismo de gestión y soberanía desde su constitución en 2019. Está integrado –tal como se insta desde la ley y las directrices para sitios de memoria– por este colectivo de víctimas y familiares, miembros de la comunidad académica y un conjunto importante de colectivos vecinales con perspectivas diversas sobre el lugar. Hoy podemos encontrar los siguientes colectivos vinculados, en mayor o menor medida, con el proyecto de sitio: Asociación Tradicionalista Troperos de La Tablada; Comisión La Tablada 2018; Asociación Civil La Tablada, con sede en el Centro Social La Piedrita y conformada por vecinos y vecinas del barrio Rincón de La Tablada; Club Deportivo y Social 4 Esquinas; Centro Bosco Colectivo Presentes, Memoria de La Tablada.

De mismo modo, se trabaja también con un conjunto de instituciones de distinta índole: Municipio G; Intendencia de Montevideo; INDDHH; Red de Sitios de Memoria; Museo de la Memoria.

Dada la heterogeneidad que representa la Comisión de Sitio de La Tablada, el programa de extensión universitaria se posiciona como

formato articulador entre los múltiples aportes de las distintas perspectivas disciplinares y los saberes y experiencias diversas de los actores involucrados. Asimismo, se presenta como acompañante y traductor del conjunto de lenguajes institucionales con los que el proceso de sitio se relaciona. Para consolidar esta integración se propone continuar con las metodologías participativas (Risler y Ares, 2013) desarrolladas en los últimos años en la comisión, reforzar el rol de la comunidad académica como agente de soporte para sus instancias de discusión y planificación, y trabajar hacia un estatus autónomo de la comisión para mejorar sus herramientas de diálogo, comunicación y protocolos de actuación.

De los aprendizajes identificados

Un primer aprendizaje, tanto en docentes como en estudiantes, pasa por el abordaje de la actividad académica a partir de realidades concretas y, generalmente, poco conocidas. Un segundo aspecto pasa por dejar de lado «las cómodas certezas y el espacio protegido del rol prefijado de docente y estudiante» (Tommasino y Stevenazzi, 2016). En el caso de los cursos llevados a cabo en la FADU se ha pretendido un primer nivel de acercamiento a estos conflictos por medio del desarrollo de actividades curriculares con estudiantes y docentes de los últimos

tramos de la carrera. Esto ha posibilitado abordar vínculos con un mayor nivel de complejidad, pero igualmente nos ha hecho entender ciertas situaciones como aprendizajes a futuro:

- El trabajo en el territorio requiere un proceso a largo plazo. Esta condición es esencial para el trabajo con la comunidad. Es necesario un tiempo adecuado que permita la reflexión para la cocreación de un relato proyectual que pueda ser sostenido en el tiempo.
- El desarrollo de las estructuras de los cursos debe seguir teniendo un carácter de autonomía. La práctica de proyecto puede y debe reconocer las distintas misiones de las partes y propuestas, e incluso plantear alternativas desde nuevas perspectivas elaboradas en el ejercicio de clase. El carácter de autonomía que aporta un curso de universidad permite alejarse de las condiciones y vicios de las distintas prácticas sobre la producción del territorio y servir de apertura para la mirada de la Comisión del Sitio, que no se encuentra exenta de la repetición de prácticas bajo una misma cultura urbana de segregación y subrogación.
- El enfoque de los cursos debe ser más acotado. Uno de los aspectos esenciales que entendimos en el trabajo de los cursos aplicados sobre el territorio concreto de La Tablada Nacional es que la práctica de clase debe acotar la complejidad del conflicto.
- El proceso de devolución debe ser abierto a la comunidad para su puesta en discusión.

De las fortalezas y debilidades

Una de las fortalezas del proyecto ha sido entender que un sistema sostenible de apoyo territorial desde la academia requiere un proceso gradual de acercamiento para reconocer un cierto abanico inicial situacional y, sobre todo, para apoyar las trayectorias de los colectivos establecidos y los emergentes de esta experiencia.

El valor de la interdisciplina ha multiplicado los campos de conocimiento de todas las personas implicadas en el proceso, pero además nos ha permitido, a nivel personal, cuestionar ciertos axiomas de las disciplinas particulares. En el caso de la arquitectura, una perspectiva crítica del espacio ha posibilitado reflexionar sobre los generadores del texto y la forma, convertir el proyecto de investigación en un ejercicio experimental interdisciplinar, en la medida en que sólo podemos entender el espacio social a través de la integración de las imaginaciones sociológicas y geográficas (Harvey, 1973).

Caracterizar al sujeto estudiante y sus demandas resulta esencial para la viabilidad de un proyecto en extensión. Debemos entender el carácter de fortaleza que supone disponer de una relación estable con el conjunto estudiantil en estas prácticas, pero también los riesgos subyacentes. Como nos explica Rodríguez (1998, p. 83), en la relación comunidad-universidad

Se establece un vínculo asimétrico entre el técnico y la comunidad en donde uno queda en el lugar de dar y el otro en el de recibir, en vez de concebir la relación como un intercambio en el que se ponen en juego necesidades y expectativas recíprocas. Por otra parte, la llamada demanda tiende a aislarse de la oferta y a ser «cosificada» y tratada como un objeto, que puede estar o no, y que como tal, se supone que preexiste a la presencia del profesional.

El vínculo entre los colectivos de la comisión y los equipos de extensión ha podido desarrollar una plataforma de respuesta ante las distintas urgencias del Sitio de Memoria, ya sean estas de carácter de acompañamiento técnico puntual (informes arqueológicos, relevamiento arquitectónico) como continuado por medio del ejercicio de la comisión (resolución de conflictos, gestión a futuro).

La investigación colaborativa y la producción de conocimiento sobre el tema a partir del trabajo de campo y en territorio enriquecen los análisis académicos sobre la temática, a la vez que son apropiados por los actores generando nuevos discursos y prácticas. En ese sentido, podemos constatar cómo la Comisión de Sitio empieza a incorporar también el aprendizaje de las herramientas discursivas que le posibilita plantear alternativas a los distintos poderes establecidos contrarios a su misión.

En cuanto a las debilidades, la más importante que atraviesa estos proyectos es la escasa existencia de líneas de financiación para poder concretar la materialización de las diferentes propuestas que surgen en la construcción colectiva del territorio y sintetizan las aspiraciones y posible satisfacción de necesidades emergentes.

Respecto del vínculo universitario, la viabilidad tampoco está asegurada. En el supuesto de que se pueda llevar a cabo un proyecto de extensión/investigación aplicada a partir de alguna de las convocatorias disponibles, internas o de otras instancias (Comisión Sectorial de Investigación Científica, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, CSEAM), la posibilidad de constituir una relación estable más allá del período limitado de estas convocatorias, o el intento de generar una plataforma continua de acompañamiento para la participación de otros cursos a futuro, son empresas muy difíciles de sostener en estas condiciones. Esta falta de apoyo continuado produce un conjunto de aspectos negativos que pueden ser la clave del fracaso de los equipos: discontinuidad en el tiempo, desgaste de los actores sociales, aparición de frustraciones en los colectivos con altibajos de participación, y un desencanto que repercute radicalmente en la participación real hacia una creación colectiva del conocimiento. Como consecuencia puede generarse además la falsa sensación de control de la situación por parte del equipo de

trabajo universitario, que convierte su autonomía académica hacia un sentido de «laboratorio». Pero «ni la ciudad es un laboratorio, ni el urbanismo un experimento» (Meisterlin, 2014), y si en ocasiones abordamos el trabajo en el territorio desde la abstracción académica corremos el riesgo de concreciones propositivas ajenas a la realidad y sobrediagnósticos.

Aunque no es el objeto de este artículo, debemos reconocer la dificultad asociada a la cuestión epistemológica. Tradicionalmente, la disciplina arquitectónica ha sido constituida desde una visión jerárquica y en defensa de su autonomía, presumiblemente utilitaria para los actores sociales, pero que por el accionar del oficio acaba siendo impuesta en sus discursos y prácticas. Incluso en aquellos textos que pretenden ser integradores de los saberes comunitarios, por lo general constituyen feudos alrededor del proceso de diseño donde las necesidades y propuestas de los actores participantes se acotan como valor de insumo del objeto proyectado unilateralmente.

Por último, es importante señalar la difícil situación para desarrollar una comunicación fluida y elaborada con el resto de la comunidad académica y con las instituciones locales. Los tiempos de elaboración y generación de productos en los proyectos de extensión imposibilitan la construcción autónoma de una estrategia comunicativa. Es necesario que estos proyectos dispongan de plataformas

comunicativas que permitan sistematizar las prácticas y avances en el territorio de este gran valor que supone la extensión para el conjunto social y compensar así aquellas situaciones de asimetría con los modelos hegemónicos de la disciplina más desarrollista.

De las estrategias de trabajo en aula y en territorio

Desde el equipo de extensión universitaria se decidió seguir como directrices las teorizaciones generales de la extensión universitaria de la Universidad de la República (Viñar, 2015) donde se aconseja que estos proyectos sean concebidos y desarrollados en torno a la idea de integralidad de funciones universitarias, de disciplinas y de saberes.

Se puede definir dos instancias, no necesariamente separadas en el tiempo. Una instancia de incorporación de herramientas teóricas: clases expositivas introductorias, lectura e intercambio sobre materiales bibliográficos, charlas de disertantes, etcétera. Otra instancia donde se planifica la actividad en territorio, su desarrollo y la evaluación posterior.

Las dos instancias se deben realizar en una modalidad de trabajo horizontal, haciendo énfasis en que se está frente a una tarea en la que no hay un docente que sabe y un estudiante que debe aprender, sino que lo que hay es un

problema a resolver y se debe encarar colectivamente, tanto en la búsqueda de materiales formativos como en la planificación de las tareas a desarrollar y su evaluación.

Desde esta perspectiva teórica y metodológica se impulsa la necesidad de priorizar a los sectores más postergados de la sociedad, en nuestro caso, las víctimas del terrorismo de Estado implementado en un CCDyT y los vecinos de los estigmatizados y empobrecidos barrios circundantes (Marín *et al.*, 2019).

Las prácticas en el territorio han pretendido aplicar metodologías específicas ya ensayadas en otros países de la región, como entrevistas semiestructuradas a las víctimas directas centradas en su paso por los CCDyT (Skura, 2017) y el contraste con la materialidad de estos (Baretta, 2017), mapeos colectivos con vecinos de los CCDyT (Risler y Ares, 2013; Durán, 2012), bases de datos relacionales para poder extraer y analizar la información de carácter cuantitativo de las entrevistas personales, mapeos colectivos y documentación de archivo, análisis sintácticos simplificados del espacio desde sus parámetros de configuración a distintas escalas (Hillier y Hanson, 1984; Fuenzalida, 2009; Marín *et al.*, 2020), fotointerpretación aérea histórica (Gómez, 2015; Zurita, 2019) o la generación de nuevas capas de información georreferenciadas que nos sirven para interpretar las fuentes no cuantificadas sobre la evolución histórica de los paisajes represivos (Conolly y Lake, 2006; Rosignoli, 2014).

De los campos temáticos

El proceso de trabajo en el territorio desde la perspectiva del equipo de extensión constituyó un conjunto de líneas de investigación aplicadas junto a los colectivos:

- **Línea Histórica.** Trabaja sobre la historización de las diferentes temporalidades y usos de La Tablada Nacional a partir del vaciado documental en archivos, entrevistas y mapeos colectivos, datos que están siendo sistematizados en una base de datos relacional sobre las víctimas directas e indirectas de La Tablada Nacional.
- **Línea Territorio, Arquitectura y Materialidad.** Se desarrolla sobre el trabajo de análisis arqueológico y arquitectónico de las distintas fases de refuncionalización del edificio así como de las infraestructuras ganaderas del predio y su paisaje urbano. Se realizan investigaciones y estudios espaciales cualitativos a diferentes escalas que permitan reconocer la configuración espacial de sus etapas pasadas y servir de acompañamiento para cuestionar los efectos de las decisiones a futuro a distintas escalas.
- **Línea Barrio.** Se hacen entrevistas, mapeos colectivos, se revisa documentación aportada por vecinos y vecinas, y se generan espacios colectivos de diálogo de cara a la reconstrucción de las memorias barriales, la historización de las prácticas y tramas relacionales que constituyen la identidad barrial y dan cuenta de los procesos sociohistóricos de su existencia y la identificación

de los conflictos que se presentan con los planes urbanísticos y la normativa vigente.

- **Línea Antropológica.** Se viene desarrollando la primera etnografía sobre los procesos sociales y políticos complejos en torno a la construcción de sitios de memoria en Uruguay. Con el objetivo de dar cuenta de este proceso presente y sumamente reciente, se analizan sus conflictos y su densidad política, al mismo tiempo que se busca historizar los procesos previos que le dieron lugar y le otorgan singularidad.

Paralelamente, el desarrollo de la gestión de la Comisión de Sitio, con el apoyo de los insumos generados en estas líneas de investigación pero sobre todo por el transcurrir de sus propios procesos constitutivos, también ha generado nuevos grupos de trabajo y subcomisiones vinculadas a distintos objetivos del proyecto general (musealización, archivo, subcomisión de proyectos).

Al día de hoy este trabajo combinado entre la comisión y los diferentes agentes universitarios ha consolidado un marco propositivo de gran amplitud y ambición que está siendo formalizado en un conjunto de Mesas de Trabajo que funcionan como espacios políticos, de discusión y resolución, como talleres interdisciplinarios, como cruces de saberes y emergencias, hacia un proyecto de aula abierta.¹ Podemos reconocer estas mesas de trabajo agrupadas bajo los siguientes conflictos/causas:

Mesa 1 >

Gestión y Proyección del Sitio de Memoria

A raíz de diversos conflictos territoriales y habitacionales, la comisión se ha convertido en interlocutora con los distintos agentes gubernamentales, constituyéndose como un actor colectivo fundamental en las demandas hacia el Estado.

Mesa 2 >

Construcción y Socialización de las Memorias

Es un espacio de discusión sobre las memorias que componen la trama histórica del Sitio de Memoria, que conforman un escenario caracterizado por la multiplicidad de capas espaciales, temporales y materiales (García *et al.*, 2021; Marín *et al.*, 2019).

Mesa 3 >

Conflictividad Urbana

Esta mesa de trabajo permite resaltar las contradicciones entre el proceso de activación territorial colectiva y a largo plazo desarrollado por la comisión y el conjunto de planes urbanos planeados para la zona desde las visiones de planificación institucional.

De las posibles modificaciones teórico-prácticas

Ante este conjunto de interrogantes, a modo de conclusión, planteamos unas reflexiones finales sobre el proceso de extensión desarrollado en La Tablada Nacional.

1. El concepto de «aula abierta», que reconoce un espacio físico permanente de articulación dentro del Sitio de Memoria, está siendo planteado por el equipo para la siguiente Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2022-2023 de CSEAM.

La idea central es que se debe tener especial cuidado en cómo se maneja el delicado equilibrio entre un necesario posicionamiento político ideológico previo a la actividad en el medio y la imposición cultural que pueda ejercerse en el desarrollo de esta.

En el rol de actor universitario, transitamos nuestra actividad atravesados por un bagaje de convicciones sociales y políticas que inciden no sólo en la estructuración de la propuesta de trabajo sino también en el posicionamiento personal y corporal en cada una de las actividades que desarrollamos. Forma parte de esas convicciones la idea de que «no hay democracia auténtica sin la participación efectiva de la ciudadanía, en especial de los sectores populares y de sus organizaciones» (Rebellato, 1996).

En nuestro caso, participamos junto a un colectivo, en su mayoría ajeno al territorio, pero que proponía vincularse a la diversidad de actores sociales presentes con base en la expresa Ley de Sitios de Memoria, por convicción y/o por necesidad. En un primer acercamiento se desarrollaron contactos con los distintos colectivos de la zona, descubriéndose vínculos, redes y memorias, desconocidas inicialmente. Esto enriqueció la propuesta inicial y, si bien «no existe un modelo único de participación ni tampoco la participación comienza cuando se establecen formas de democracia participativa» (Rebellato, 1996), la sinergia generada permitió plantear nuevas metas que han ido complementando los objetivos iniciales.

Como universitarios en actividad de extensión, incorporamos el objetivo de «contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos e intentar generar procesos de poder popular» (Tommasino y Stevenazzi, 2016), en el marco de la construcción colectiva de los sitios de memoria.

La construcción colectiva va a estar necesariamente atravesada por las formas de entender la sociedad, que se traduce en la manera en que actuamos colectivamente. Y en ella van a aparecer inevitablemente confrontaciones de enfoques que llegan a cuestionar las convicciones sociales y políticas y hasta los propios objetivos de la tarea.

Es en estas situaciones en las que hay que tener presente que «la universidad se ubica y es ubicada en un sitio de privilegio» (Tommasino y Stevenazzi, 2016). Ese lugar, que pretendemos trascender, aparece dado casi como un hecho por los diferentes actores sociales y se traduce en conflictos en los que nuestra acción aparece como imposición, no porque lo sea, sino porque nos atribuyen el lugar del saber, el lugar del poder.

Generar espacios en los cuales contribuir a la reflexión conjunta sobre los problemas y diseñar salidas factibles a los mismos puede ser en muchos casos el aporte que la universidad plantee, pero de cómo lo haga depende que contribuya a la autonomía de esos otros o que, por el contrario, limite esa posibilidad. (Tommasino y Stevenazzi, 2016, p. 125)

Frente a estas situaciones de conflicto, seguramente lo más adecuado sea volver a explicitar los acuerdos iniciales y el rol de cada uno de los actores, reafirmando las aspiraciones de horizontalidad, y fortalecer los espacios de confianza para que la construcción colectiva se consolide como el centro de la actividad.



Referencias bibliográficas

Baretta, J. R. (2017). Por uma arqueologia feminista da ditadura no Brasil (1964–1985). *Revista de Arqueologia*, 30(2), 8–34. Campinas: Sociedade de Arqueologia Brasileira.

Biasatti, S. (2015). Acerca del pasado / Acerca del pasado. Arqueología(s) y Memoria(s). Análisis a partir de un sitio de la historia reciente. En S. Alucin y S. Biasatti (eds.), *Cruce de tesis*. Publicación colectiva de tesis de grado para la licenciatura en Antropología. Rosario: UNR.

Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Gedisa.

Connolly, J. y Lake, M. (2006). *Geographical Information Systems in Archaeology*. Nueva York: Cambridge University Press.

Da Silva Catela, L. (2014) Lo que merece ser recordado. Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado

en los sitios de memoria. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 2, 28–47. Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Durán, V. (2012). La vecindad del horror. Pasado y presente en el entorno de los (ex)centros clandestinos de detención. En A. Huffschmid y V. Durán (eds.), *Topografías conflictivas. Memorias, espacios y ciudades en disputa* (293–304). Buenos Aires: Trilce.

Falquina Aparicio, A., Fermín Maguire, P., González Ruibal, A., Marín Suárez, C., Quintero Maqua, A. y Rolland Calvo, J. (2008). Arqueología de los destacamentos penales franquistas en el ferrocarril Madrid–Burgos. El caso de Bustarviejo. *Complutum*, 19, 175–195.

Ferrándiz Martín, F. (2014). *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*. Madrid: Anthropos.

Ferrario, E., Nadal, O., Passeggi, R. y Toledo, M. (2018). *Guía de actuación en Sitios de Memoria*. Montevideo: Museo de la Memoria.

Fuenzalida Bahamondes, N. (2009). *Villa Grimaldi, análisis de la configuración del espacio y arquitectura, en relación a las estrategias de represión y control de los cuerpos de detenidos y torturados. Hacia una Arqueología de la Represión Política en Chile*. Santiago de Chile: Informe de Práctica Profesional, Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

García Correa, M., Marín Suárez, C., De Austria Millán, A., Arguiñarena Pereira, A., Correa Moreira, G., Ampudia de Haro, I., Arguiñarena Biurrun, J., Tomé Sánchez, S. (2021 ep). Todos somos COMETA. Conflictividad, legitimidad y porvenir en torno a la confluencia de múltiples memorias en un centro clandestino de la dictadura uruguaya. En Ministerio de Cultura (Argentina), *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 30(2).

Gómez Sánchez, M. del P. (2015). Espacio de reclusión. CCDTyE Ex–Arsenal Miguel de Azcuénaga: circulación interna y relaciones de

poder. Las Talitas, Tafí Viejo, Tucumán (1975–1981). (Tesis, Licenciatura en Arqueología, Facultad de Ciencias Naturales e IML, Universidad Nacional de Tucumán). Tucumán, Argentina.

Guglielmucci, A. (2013). *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

Harvey, D. (1973). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.

Hillier, B. y Hanson, J. (1984). *The social logic of space*. Cambridge University Press.

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur (IPPDH). (2012). *Principios fundamentales para las políticas públicas sobre sitios de memoria*. Buenos Aires: IPPDH.

Marín Suárez, C., Ampudia, I., Arguiñarena, J., De Austria, A., Guillén, A., Macé, J. F. y Márquez, M. (2019). Los paisajes represivos de la última

dictadura uruguaya: memorias del adentro y memorias del afuera de los centros clandestinos de detención en Montevideo y Canelones. ENCURU, *Encuentros uruguayos*, 12(1).

Marín Suárez, C., De Austria, A., Ampudia, I., Márquez, M., Arguiñarena, J. y Guillén, A. (2020). Análisis multiescalar del Centro Clandestino de Detención, Tortura y Desaparición de Personas «Base Roberto» (La Tablada Nacional, Montevideo). En B. Rosignoli, C. Marín Suárez y C. Tejerizo García (eds.), *Arqueología de la dictadura en Latinoamérica y Europa* (139–155). Londres: BAR International Series S2979.

Meisterlin, L. (2014). The City is not a Lab. *Arpa Journal*, 1.

Messina, L. (2010). La construcción de un lugar de memoria: el caso del ex centro clandestino de detención «Olimpo». En Ministerio de Cultura (Argentina), *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 22(2), 135–144.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Al Límite.

Rebellato, J. L. (1996). El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local. *Revista Multiversidad*, 6, MFAL, 23–39.

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodríguez, A. (1998). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en Psicología Comunitaria. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), *Cuadernos de Extensión*, (02). Montevideo: Udelar.

Rosignoli, B. A. (2014). Desentrañando el despliegue territorial del terrorismo de Estado. Un estudio espacial acerca de las estrategias de disposición final instrumentadas sobre el sur santafesino (1973–1983). (Tesis, licenciatura, Universidad Nacional de

Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología). Rosario, Argentina.

Schindel, E. (2013). Ahora los vecinos van perdiendo el temor. La apertura de ex centros de detención y la restauración del tejido social en Argentina. *Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos*, 14, 1–15.

Skura, S. (2017). Memoria, verdad y transmisión oral en el testimonio y la entrevista abierta antropológica. En A. Domínguez Mon (comp.), *Trabajo de campo etnográfico. Prácticas y saberes*, (147–176). Buenos Aires: UBA.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E* [versión digital], (6), 120–129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Uruguay. (2018, agosto 14). Ley n.º 19.641: Declaración y creación de Sitio de Memoria Histórica del pasado reciente. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19641-2018>

Viñar, M. E. (ed.). (2015). Formulación de proyectos de extensión universitaria. En *Cuadernos de Extensión*. Montevideo: CSEAM-Udelar.

Zurita, R. D. (2019). Fotointerpretando las materialidades de las prácticas genocidas: Compañía de Arsenales Miguel de Azcuénaga (Tucumán, Argentina). En V. Ataliva, A. Gerónimo y R. D. Zurita (eds.), *Arqueología forense y procesos de memorias. Saberes y reflexiones desde las prácticas*. Tucumán: Instituto Superior de Estudios Sociales (UNT-CONICET) – Colectivo de Arqueología, Memoria e Identidad de Tucumán.



Impaciente paciencia

Ollas comunitarias en contextos
de emergencia social

× Daniel Bergara
Cecilia Giovanoni Pérez
Floresncia Lista
Jessica Mesones



Daniel Bergara. Diseñador Industrial (MEC). Profesor adjunto de Diseño IV perfil producto (EUCD-FADU-Udelar).

Cecilia Giovanoni Pérez. Arquitecta (Udelar). Ayudante en el IETU (FADU-Udelar).

Floresncia Lista. Ayudante en Diseño de Comunicación Visual 1 y 2, Sintaxis y lenguajes visuales 1 y 2, de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar). Ayudante P1 y P2, Taller Apolo (FADU-Udelar).

Jessica Mesones. Arquitecta (Udelar). Ayudante del Programa Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle. Asistente del EFI Habitario. Consultorio de atención a la vivienda y el hábitat e integrante del equipo de Construcción con Tierra del Instituto de Tecnologías (FADU-Udelar).

Figura 1. Merendero Las Petunias. Vista de la sala de cocina. Barrio Puntas de Manga, Montevideo. Banner para la difusión de avance del proyecto con la identidad gráfica realizada en el marco del curso FADU en Ollas. Foto: equipo de FADU en Ollas.

¿Por qué trabajamos con el proyecto de ollas comunitarias? Las ollas populares existen desde siempre como una forma más de solidaridad y organización con una causa en común: el hambre. La pandemia mundial y la crisis sanitaria como consecuencia de esta dejaron en evidencia y profundizaron la crisis económica. Hoy en Uruguay miles de personas se alimentan gracias a los merenderos y ollas populares que emergieron en distintos barrios, colectivos, sindicatos, clubes y otras agrupaciones.

Es una problemática que merece que nos detengamos en ella y reflexionemos; seguro cada uno hará la mirada que pueda con el cristal que tenga. Discutir, hablar, llevar la temática a la Facultad y, sobre todo, a las aulas, y a su vez que la comunidad académica salga al territorio, presenta muchos desafíos. Trabajar con el proyecto en una fase inicial y reflexionar desde los diferentes conceptos y metodologías que se plantearon en el curso nos dio herramientas para la comprensión de un proceso que comienza.

¿Qué va a pasar con las ollas populares/ comunitarias y merenderos? ¿Serán eternas? Cada día se suman más familias a solicitar el plato de comida. Es preocupante. No vemos un horizonte claro ni cercano a estas interrogantes. [...] Las soluciones que se nos proponen son la obediencia de tener que aceptar ocupar el último escalón del sistema. Agradecer como limosna la comida de las instituciones –que

muchas veces dejan mucho que desear– y ponernos de rodillas para recibir las estigmatizaciones y las injustas acusaciones que se nos adjudican. [...] En cada olla de este territorio se están dando los pasos del nuevo «éxodo», que no es otra cosa que un nuevo camino que sumará más orientales que previamente puedan vencer los prejuicios de este tiempo y puedan comprender que la mayor riqueza es el respeto. (Red de Ollas Comunitarias y Populares, 2021)

El grupo de trabajo que se conformó en el marco del curso Extensión y Prácticas Integrales en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República (FADU-Udelar) tiene integrantes con y sin experiencia en extensión y en trabajo de campo, por lo que nuestra condición como colectivo no coincidía con las modalidades propuestas por el curso.¹ Hemos optado por un híbrido entre ambas propuestas tomando un espacio de formación integral que actualmente se está iniciando.

Mientras se dictaba el curso se gestaba el proyecto «Ollas. Apoyo a los colectivos barriales en la mejora de locales de las ollas populares», iniciativa que se consolida mediante un acuerdo entre la FADU-Udelar y el Plan ABC de la Intendencia de Montevideo (IM), que forma parte de un acuerdo de mayor escala entre la Udelar y la IM denominado «Acciona».

1. Una de las propuestas del equipo docente para el trabajo final del curso se relacionó con el diseño de un espacio pedagógico; la otra, con la reflexión sobre las prácticas propias en materia de extensión.

Definimos trabajar con esta propuesta por el interés que despierta como espacio de formación integral, por la temática abordada y por la articulación con la política pública del gobierno departamental. Además, dos estudiantes de este grupo de trabajo forman parte del grupo docente del proyecto.

Entendimos este ejercicio como una oportunidad para reflexionar desde una mirada que intenta ser un aporte a un proceso que se inicia.

A setiembre de 2021 el proyecto está en la etapa de definición de docentes, se cerró la convocatoria a estudiantes con 78 inscriptos y se establecieron algunos de los actores institucionales y el marco del proyecto. Se llevó a cabo un primer encuentro con los estudiantes, pero no se inició el vínculo con el territorio.

Marco conceptual

El concepto planteado por Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez en *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República* (2010) define que la integralidad está dada por la articulación entre actores sociales y universitarios por medio de la construcción de procesos y saberes de forma interdisciplinaria e interinstitucional. Es decir que la integralidad implica la integración de funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), abordajes interdisciplinarios y diálogo de saberes.

En este sentido, entendemos que el proyecto Ollas aquí analizado comparte esta perspectiva por varios motivos. Se define como un espacio de formación integral, plantea la interdisciplina en la integración de cátedras y servicios universitarios diferentes, incluye activamente a actores sociales no universitarios, se plantea el diálogo de saberes como base conceptual, articula con un programa público, e integra las funciones universitarias. En este último punto entendemos que la investigación es el aspecto en el que se pone menor énfasis, pero se interpreta que desde el proceso es posible desprender dinámicas de investigación-acción, así como preguntas de investigación que desemboquen en nuevos procesos integrales.

Desde la perspectiva docente la integralidad incorpora desafíos en todos los aspectos; desde la planificación, las dinámicas, el vínculo pedagógico, la articulación con otros, etcétera. La docencia integral incorpora estudiantes, actores sociales y docentes, en interacción por medio de instancias de formación en las que están todos los actores involucrados, y se cruzan y entran en conflicto saberes diferentes. Estas instancias necesitan transformar la posición docente e implican el desarrollo de un nuevo camino metodológico que permita desplegar la integralidad en la práctica. Tommasino y Rodríguez sostienen:

(...) el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera

sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias. (Tommasino y Rodríguez, 2010, p. 20)

Descripción del proyecto FADU en Ollas

El proyecto FADU en Ollas cuenta con antecedentes relevantes del programa «FADU en Casavalle», presente desde 2018, y ha articulado diversos procesos entre los que se encuentran varias líneas de trabajo que han involucrado a las diferentes carreras de la FADU. Se listan algunos ejemplos de las actividades enmarcadas en diferentes cursos y otras de carácter extracurricular: las actividades Olelé, Casavalle en FADU, Udelar en Casavalle, Skatepark la olla, 5K; y los hitos Espacios Habitados, Casos Consultorio, Huertas, Murales y Cumpleaños Plaza Casavalle.

Mediante el acuerdo Acciona del Plan ABC de la IM, el Prorectorado de Gestión de la Udelar y la FADU se asume el compromiso de «generar ámbitos y concretar acciones que mejoren la convivencia de la ciudadanía y recalifiquen la vida de quienes habitan esta ciudad», entendiendo que «la ciudad y la universidad se construyen mutuamente. El intercambio establecido entre la Udelar

y la IM impulsa el diálogo hacia el desarrollo de iniciativas conjuntas».

El encuadre de la intervención de la Udelar se refiere al asesoramiento situado, que implica

(...) el relacionamiento en clave dialógica. Se busca facilitar procesos de interpelación mutua entre saberes de los y las habitantes que realizan las consultas y la perspectiva de docentes, estudiantes y egresados/as universitarios/as, de manera de dar una respuesta pertinente al problema planteado (...). La idea de «situado» del asesoramiento parte de entender las formas de habitar, que no significa solamente identificar cómo los y las habitantes usan los espacios, sino también comprender el significado que adquieren esos espacios en la vida cotidiana de esas personas y no otras. (PIM, 2021)

Los objetivos generales apuntan a contribuir y fortalecer las capacidades de la red de ollas desde una experiencia académica (enseñanza-aprendizaje) situada en la realidad concreta de cada olla, de su contexto sociourbano y de la red. La propuesta busca aportar a los colectivos barriales que llevan adelante ollas y merenderos populares, colaborar con mejoras edilicias en los locales donde se desarrollan y con las que demandan colectivos involucrados que manifiestan la necesidad de realizar mejoras.

Los objetivos específicos que se plantea el proyecto se centran en dar cumplimiento al acuerdo

entre la IM y la FADU. Esto implica aportar asesoramiento técnico para el correcto aprovechamiento y la puesta en obra de la canasta de materiales brindada por la IM; dejar un proyecto acordado y viable para el desarrollo y la mejora continua de las condiciones materiales, espaciales y organizativas y de comunicación de la olla, tomando en cuenta que el aporte de la canasta del PLAN ABC no cubre el total de la necesidad de la olla. También apunta a promover instancias académicas situadas en los diferentes territorios con capacidades de desarrollo de herramientas para el abordaje de la problemática. Cumplir con la generación de un informe final para presentar ante la IM, en el que se evalúen las actividades desarrolladas, la propuesta académica y el logro de los objetivos pautados. Asimismo, se deberá dejar un respaldo ordenado y sistematizado con diferentes conclusiones.

Demanda inicial

La demanda inicial surge del pedido de algunas ollas populares que están organizadas en una Red de Ollas y que han transitado algunas experiencias. Se plantean la necesidad de contar con el asesoramiento de la FADU en cuestiones constructivas, mientras que la IM aporta un relevamiento primario de cada situación en al menos 25 casos, con un anteproyecto básico de mejora, a revisar y profundizar por parte de la FADU. Los materiales son provistos por la IM a partir de los

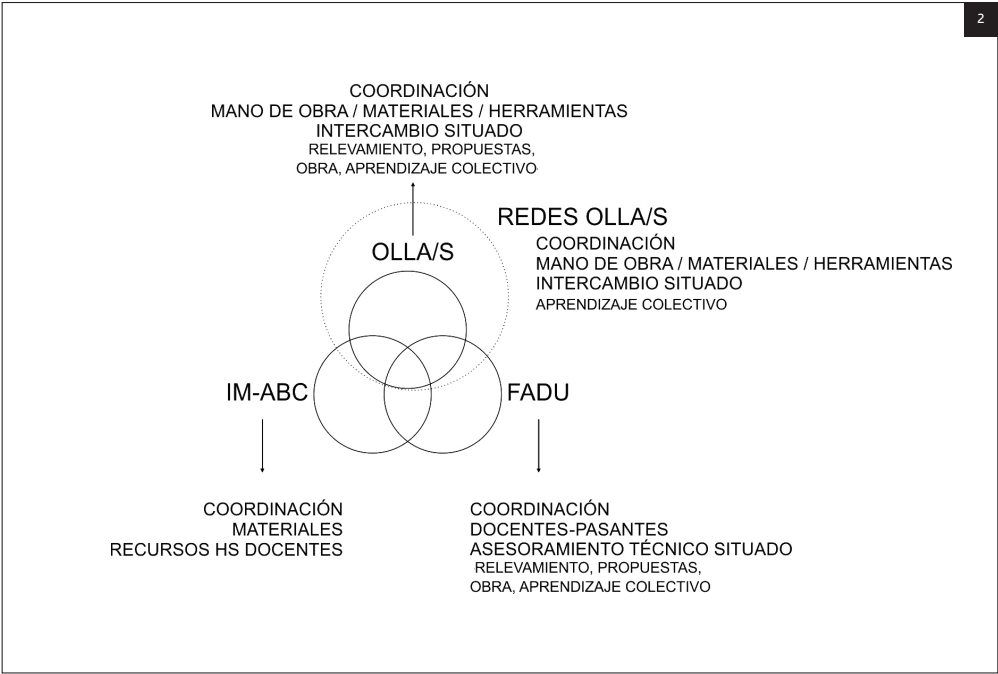


Figura 2. Mapa de actores y roles. Fuente: elaborado por el equipo de FADU en Ollas.

relevamientos primarios y la mano de obra es, principalmente, aportada por los colectivos barriales que demandan las mejoras.

Los actores vinculados hasta el momento son los colectivos barriales con algunos actores referentes. Desde el punto de vista institucional participan la IM con el Plan ABC y la Udelar bajo el acuerdo Acciona con la IM. La FADU presenta un grupo de trabajo compuesto por docentes y estudiantes bajo la modalidad de pasantía, con una duración de tres meses.

Espacio de formación integral: ollas, mejoras edilicias en ollas populares

El curso ofrece a los estudiantes un espacio de formación integral cuyo foco teórico-metodológico es el diálogo de saberes entre la formación universitaria y los colectivos barriales. A la vez, se propone que el estudiante desarrolle prácticas interdisciplinarias entre las carreras de la FADU y otras facultades que se plantea que se vayan sumando, como por ejemplo, estudiantes de Veterinaria.

El equipo docente está conformado por un docente coordinador, un docente de campo, ocho docentes de Arquitectura referentes de equipos y un docente de la Licenciatura de Diseño en Comunicación Visual (LDCV). Se diseñan equipos de intervención para cada olla, conformados por un docente referente y un equipo de estudiantes de aproximadamente diez integrantes (según inscripción). Cada equipo trabajará con entre tres y cuatro ollas.

En la figura 3 se puede observar la cantidad y distribución de los estudiantes inscriptos a partir de una convocatoria que se difundió en los canales de la FADU y en redes sociales.

78 en total
52 de Arquitectura
14 de LDCV
2 de EUCD
4 de Veterinaria

La carga horaria propuesta es de 120 horas presenciales modalidad territorio + zoom y 40 horas de trabajo autónomo del estudiante para el abordaje, el desarrollo y la materialización del proyecto.

Resumen de planificación a noviembre de 2021

Introducción preliminar (virtual). Temática, contexto y demanda a la FADU

- Prácticas integrales con base en la extensión crítica.

Relevamientos y encuentros con los colectivos (presenciales)

- Primer acercamiento de construcción de demanda. Relevamiento en profundidad de cada situación a partir de los relevamientos primarios aportados por la IM. Revisitar lo producido por la IM, actualizar y cotejar con la realidad de cada situación, en el sitio.
- Planificación de obras y oportunidades.
- Desplegar capacidades estratégicas de diseño y comunicación visual.
- Determinar las etapas de investigación-acción y cotejar diagnósticos junto con los integrantes del acuerdo.
- Generar cartografías, gráficos y representaciones.

Capacitación (presenciales)

- Encuentros junto al colectivo Red de Ollas y actores involucrados.
- Capacitación inicial de seguridad e higiene en la construcción, facilitada por un técnico preventivista de la IM con base en nodos territoriales previamente definidos.

Talleres de acción territorial (presenciales)

- Difusión, formación y apoyo a los procesos de autoconstrucción de las mejoras físicas a los locales donde funcionan las ollas.

Sistematización e intercambio académico (virtual)

- Encuentros quincenales internos a los equipos de la FADU para la puesta a punto y nivelación de los diferentes procesos que acompaña cada equipo.
- Registro del proceso y artículo para difusión académica. Informes y creación de piezas concretas de comunicación.

Síntesis, documento final

- Informe final a presentar a la IM, que incluirá una evaluación de las actividades desarrolladas, de la propuesta académica y del logro de los objetivos pautados.

Territorio de acción

- Hasta el momento hay 15 ollas relevadas por la IM, todas en dos municipios (F y D).

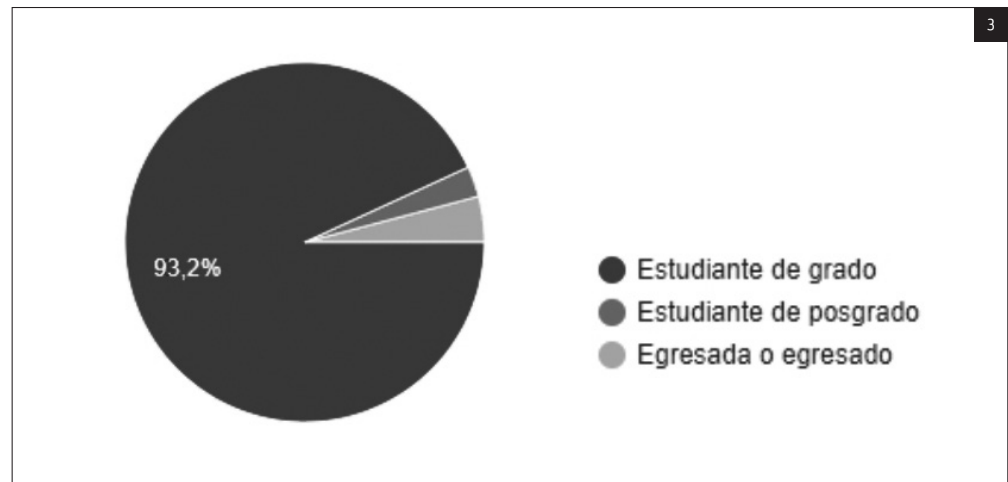


Figura 3. Número de estudiantes inscriptos según carrera y distribución según grado de avance. Fuente: elaborado por el equipo de FADU en Ollas.

Datos

- cantidad de ollas a trabajar: 25 en total (hasta el momento hay 15 relevadas por la IM, prontas para trabajar)
- ocho equipos de trabajo de la FADU conformados,
- diez estudiantes y un docente por equipo.

Análisis mediante conceptos de la extensión crítica

Nos proponemos analizar algunos aspectos del proyecto Ollas con una mirada reflexiva que busca aportar a la propuesta que está comenzando a desarrollarse. Definimos los siguientes conceptos:

- Integralidad
- Prácticas generadoras de saber
- Grupo motor y mapeo
- Construcción de demanda

Prácticas generadoras de saber

Como se describió previamente, el proyecto Ollas se desarrolla en torno a tareas de construcción para mejorar, reparar o habilitar espacios en los sitios donde se desarrollan algunas ollas populares. Es decir que el programa se articula en torno a una práctica social comunitaria

preexistente (las ollas) y, a su vez, en relación con una acción práctica concreta y material: la de construir.

En este sentido identificamos la relevancia de analizar este proyecto en torno a los saberes producidos en las prácticas, en el entendido de que la construcción de saberes no es abstracta, está vinculada con la experiencia y las relaciones con otros. Como define Alfredo Ghiso en *Prácticas generadoras de saber* (2003):

La práctica, los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían.

El saber sobre la práctica está localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales, individuales, grupales o institucionales y este conocimiento no es abstracto y descontextualizado... (Ghiso, 2003, p. 75)

Creemos relevante, durante el proceso del proyecto, por un lado, atender las prácticas sociales existentes en territorio, en este caso las personas organizadas que llevan adelante las ollas y los saberes construidos en dichas prácticas; y, por otro lado, reconocer que en el propio proyecto y en las acciones colectivas puestas en práctica se desenvuelve un proceso de construcción de saberes.

Ambas cuestiones implican un desafío metodológico en tanto que los tiempos iniciales previstos para el proyecto son limitados. De todos modos, creemos apropiado que el proceso despliegue metodologías que intenten reconocer los saberes existentes en las comunidades de las ollas y que se integre al proceso de sistematización la noción de prácticas generadoras de saber. Como dice Ghiso:

[...] existen múltiples maneras de ver la sistematización, y en este artículo la entendemos como un modo de construir saber a partir de interrogar, críticamente, a la experiencia; como una forma particular de pensar, críticamente, la práctica educativa o social. (Ghiso, 2003, p. 75)

Grupo motor y mapeo

Los grupos motores se definen como dinamizadores del proceso participativo. Se conforman de forma mixta con estudiantes, docentes y actores sociales del territorio que dispongan de tiempo y manifiesten interés en la temática. Los procesos de investigación-acción pueden clasificarse en tres grandes fases: exploración, problematización y plan de acción (Thiollent, 1986). Los grupos motores son piezas clave en la fase intermedia, que cumple un rol creativo y articulador entre la exploración y el plan de acción.



Figura 4. Olla y merendero Simón del Pino. Primer encuentro entre comunidad académica y referentes de la olla en territorio, el 16 de octubre de 2021. Foto: equipo de FADU en Ollas.

Para conformar un grupo motor es necesario un proceso continuo y acumulativo que necesita tiempo. Una de las herramientas posibles es el mapeo, es decir, conocer, estar, transitar, vivir un territorio de manera tal que emerjan vínculos y asociaciones que constituyan el grupo motor.

En este aspecto entendemos que el proyecto presenta dos grandes particularidades: una relativa al tiempo del proyecto, escaso para desplegar esta herramienta en profundidad; y otra relativa a la dispersión de las ollas en el territorio. La primera es una dificultad, ya que el tiempo para la construcción de vínculos de confianza es escaso; la segunda puede ser vista como una oportunidad para la conformación de redes y estrategias de colaboración entre ollas.

El proyecto plantea equipos universitarios integrados por estudiantes y docentes dedicados a trabajar con entre tres y cuatro ollas. Esto implica que las instancias de mapeo y conocimiento del territorio para cada equipo de trabajo se encuentran dispersas y el diálogo de saberes se multiplica a diversas organizaciones sociales, separadas físicamente. En esta particularidad encontramos, en primera instancia, una dificultad para conocer el territorio, pero también una oportunidad para enlazar saberes, necesidades, deseos e intereses entre las distintas organizaciones. Asumiendo que otra cualidad del proyecto es que los actores sociales se encuentran en mayor medida definidos (las

organizaciones que llevan adelante las ollas), podría establecerse que, más allá de que emerjan otros actores, se prioriza un diálogo con la organización y no con el universo de actores sociales, y que esta particularidad puede permitir profundizar en metodologías de enlace entre organizaciones.

En relación con las etapas de los procesos de investigación-acción se podría decir que este proyecto no inicia su proceso de exploración, sino que viene asociado a prácticas desarrolladas previamente y que además mantiene algunos actores universitarios vinculados con dichos procesos. Por eso, una parte de la fase exploratoria es preexistente, y este proceso que se inicia es de algún modo una continuidad de otros previos. Sin embargo, esto sucede sólo en algunos territorios y no incluye a la mayoría de los actores universitarios. En el entendido de que los actores universitarios también son actores sociales, existe una fase de exploración entre sujetos y con el territorio que se encuentra en su fase inicial.

Construcción de demanda

A partir del pedido de la IM y del colectivo de Ollas, veamos cómo la FADU puede desarrollar –tras el reconocimiento del rol en tanto universitarios– los procesos de identificar, leer e interpretar las necesidades que habiliten un

trabajo conjunto que permita acordar sobre qué campo de problemas se intervendrá mediante un proceso dialógico.

De acuerdo con Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato y Marotta (2001), para posibilitar el análisis del momento inicial de la intervención hay cuatro términos que deben ser abordados tanto en la especificidad de cada uno como en su interrelación: necesidad, pedido, demanda y encargo.

Necesidad. En este campo, los aportes de Manfred Max Neef (1993) por medio de la matriz de necesidades y satisfactores como herramienta diagnóstica permiten delimitar los problemas y sus posibles alternativas. Mientras que las necesidades son universales, de número limitado y clasificable, los satisfactores van cambiando con el tiempo y están sujetos a variaciones históricas y culturales. La autopercepción de las necesidades supone que las personas nos reconozcamos como carentes, pero a la vez es potencialidad en tanto capacidad de movimiento para buscar satisfacer la necesidad.

Pedido. Es la explicitación de la necesidad de ayuda (de Ollas a la IM y de la IM a la FADU), que se dirige a quien se cree que podrá responder por esta (la FADU). Desde este momento empezamos a desplegar el proceso, que intenta ser dialógico, tratando de trabajar a partir de estrategias que identifican una posibilidad de problematizar esas necesidades

y determinar cómo nos posicionamos frente a ese pedido. Intentaremos formular colectivamente distintas interrogantes cuyas respuestas deberán surgir de la relación entre el saber académico y el saber popular.

Rodríguez *et al.* (2001) señalan que no siempre están dadas las condiciones para dar lugar a un intercambio y problematización del pedido; una posible causa de ello es, por ejemplo, el tiempo con el que se cuenta. En este caso, podría ser estratégico ir respondiendo directamente a lo que se pide, debiendo dar la problematización en modo paralelo o bien al culminar el proceso.

Demanda. Cuando hablamos de la demanda que viene de la comunidad generalmente hay alguien que formula la propuesta. Debemos interrogarnos acerca de qué piensan otros en la comunidad sobre el pedido y dar lugar a las distintas opiniones y, por tanto, al conflicto que potencialmente se puede producir en toda relación humana.

Encargo. Supone expectativas y asignaciones. Se reconocen saberes y autoridades profesionales que habilitan una posible intervención. Uno de los riesgos es que la comunidad ponga en lo académico la resolución de la situación, sin que haya lugar para la participación. Para las autoras será imprescindible aceptar parte de la depositación para poder trabajar desde lo que nos legitima, reflexionando sobre nuestro posicionamiento en la intervención.

En la articulación con el otro se va construyendo la demanda; esto requiere un proceso de reflexión y análisis permanente. En este sentido, sería apropiado que las metodologías planteadas tanto en la acción como en la sistematización permitan continuar la construcción de demanda, ya sea para incorporar en el plan de acción del proyecto o para habilitar el desenlace de nuevos procesos.

Reflexiones finales en el marco del curso

Sobre los tiempos

En general, en todas las instancias de reflexión nos enfrentamos a la dificultad relativa al tiempo para llevar adelante procesos dialógicos en territorio. Encontramos una distancia considerable entre los objetivos planteados y el plazo del proyecto como espacio de formación integral. Esta diferencia está relacionada con una cuestión ajena al proyecto, que es la diferencia temporal entre los procesos territoriales y los tiempos curriculares. Sin embargo, si pensamos el proyecto en continuidad con sus antecedentes, podemos decir que el diálogo de saberes ya está iniciado, aunque se introduzcan nuevos actores sociales y universitarios. La experiencia previa de FADU en Casavalle, las prácticas realizadas y los actores universitarios que se mantienen se entienden como una fortaleza para el despliegue de procesos dialógicos.

Sobre la distribución territorial

Entendemos que la condición de dispersión en el territorio de las ollas involucradas en el proyecto es un desafío para la puesta en práctica de metodologías que permitan tanto reconocer procesos existentes de vínculos entre ollas como desplegar metodologías de colaboración mutua entre distintas ollas durante el proceso del proyecto.

Continuidades

Por último, nos parece interesante pensar este proyecto como una parte de una continuidad en relación con los antecedentes y como etapa previa de otros procesos futuros.



Figura 5. Olla Las de a Pie, en el barrio Coppola. Jornada de trabajo del 23 de octubre de 2021. Foto: equipo de FADU en Ollas.

Reflexiones y preguntas en una instancia intermedia del proyecto FADU en Ollas

A noviembre de 2021 el proyecto se encuentra en una fase intermedia. Ya se relevaron las 15 ollas y se encontraron situaciones muy diversas: algunas de las ollas ya no funcionan, otras se fusionaron y otras emprendieron las mejoras que tenían previstas con los materiales que les brindó la IM. A nivel académico se concretaron las instancias virtuales y presenciales ajustadas al cronograma señalado antes. Se está trabajando en territorio en una etapa avanzada de construcción. En paralelo, se está relevando el resto de las ollas, que quedarán con un proceso iniciado pero no de producción-construcción, proyectado como parte de un proceso que continuará.

Sobre las dificultades

Reafirmamos las reflexiones que nos planteamos sobre el tiempo destinado al proyecto. Estando en una fase media (mes y medio de tres meses del proyecto) entendemos y confirmamos que los tiempos no son los más adecuados para desarrollar procesos dialógicos profundos en cada una de las ollas, como tampoco para culminar todos los procesos de obra y alguno de los objetivos propuestos inicialmente. A estas dificultades temporales iniciales se suman las organizativas con las instituciones en acuerdo.

Sin dejar el tiempo de lado, la dispersión de las ollas en el territorio es una particularidad que, sumada al tiempo académico, dificulta el trabajo en cada uno de los territorios y comunidades de cada olla.

En una primera instancia las ollas relevadas por la IM fueron 12, ubicadas en los municipios F y D. Una vez que la IM definió el resto de las ollas para trabajar (ya iniciado el proceso), las restantes se encuentran dispersas en un territorio aún mayor (ver figura 7), lo que dificulta visualizar los «límites» del territorio de cada olla e identificar o colaborar en la construcción de comunidad que participa en cada una de ellas.

Vinculado también con la dispersión en el territorio y el planteo de que podría ser un desafío en cuanto a las metodologías para vincular y generar acciones entre las ollas, nos enfrentamos a que si bien cada una tiene sus particularidades, en general se trata de acciones muy cerradas, que no involucran o generan colectivos barriales ampliados. Muchas de las ollas surgen y se desarrollan en entornos familiares y, según las características del territorio, hay más o menos participación, quedando muchas veces a cargo de madres jefas de familia. Esto dificulta la generación de acciones en conjunto y extender los vínculos entre las ollas.

Tanto la dificultad del tiempo como la característica de la dispersión de las ollas en el territorio nos impiden llevar a cabo actividades

como el método de mapeo, porque se dificulta el entendimiento para armar el grupo motor desde la organización o desde el territorio. También es difícil trazar las estrategias, por ejemplo, aquellas de opuestos o de comunicación, antagonismo y oposición de los diferentes actores. Del mismo modo, resulta difícil generar dinámicas utilizando el método de reconstrucción colectiva de la historia entre todo el grupo motor. Estas y otras herramientas utilizadas podríamos enmarcarlas en el planteo que hace Michel Thiollent (1986) sobre tres fases posibles de trabajo:

- Fase exploratoria
- Problematicación y diálogos de saberes de un problema descubierto
- Plan de acción

Se define la investigación-acción como «un tipo de investigación social de base empírica que se concibe y lleva a cabo en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el que los investigadores y participantes que representan la situación o el problema se involucran de manera cooperativa o participativa» (Thiollent, 2008, p. 14).

Sobre las oportunidades

Valoramos el proceso de trabajo entre la comunidad académica y las ollas. Entendemos que el proyecto contribuye a fortalecer las capacidades, no tanto de la Red de Ollas, pero sí en

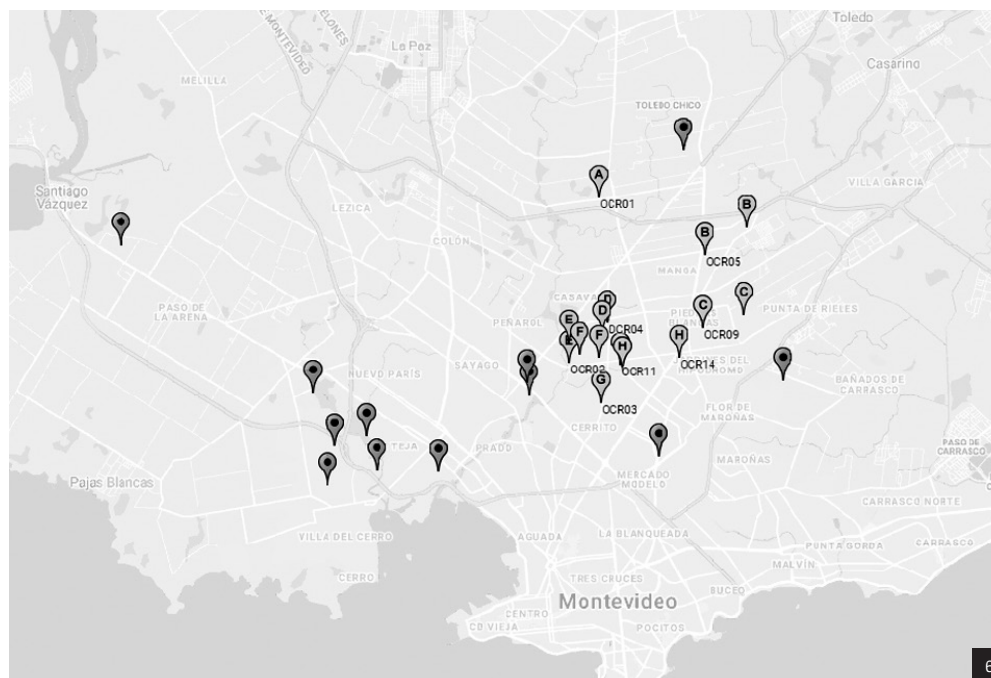


Figura 6. Distribución del total de las ollas a trabajar. Fuente: FADU en Ollas.

esa comunidad más pequeña en la que trabajamos. La experiencia académica (enseñanza-aprendizaje) situada en la realidad concreta de cada olla, de su contexto sociourbano, genera saberes y reflexiones en los estudiantes y promueve las capacidades de desarrollar herramientas para el abordaje de la problemática.

Con base en algunas líneas de trabajo planteadas por Rodríguez *et al.* (2001) sobre ofertas y demandas, nos planteamos herramientas que nos permitieron generar articulaciones entre las comunidades que participan. Una de las herramientas es la generación de un formulario, bastante abarcativo, impreso y en Google, que nos permitió formular preguntas, relevar e intercambiar con los referentes de cada olla. A su vez, las posibilidades de la herramienta nos permitieron sistematizar la información para sacar algunas conclusiones iniciales que fueron de gran ayuda para entender y generar intercambios en torno a una práctica social comunitaria preexistente y, a su vez, en relación con la construcción como una acción práctica concreta y material que permitió dejar saberes en esas comunidades, además de la mejora del local.

Si bien planteamos la dificultad de detectar o generar lazos entre diferentes comunidades con las mismas problemáticas, algunas acciones visualizaron posibilidades que aún nos falta trabajar e indagar más.

Otra herramienta fue generar un *padlet* que se actualiza continuamente, lo que genera una

puesta a punto y en común de todo el proceso que se va dando en cada olla en cada uno de los encuentros. De esta manera, tanto el equipo docente como el de estudiantes pueden tener de forma rápida y simultánea una idea de los trabajos de las demás ollas.

Planteos de raíz

¿Las ollas deben existir? Lo que no debe existir es el hambre.

En el curso del proyecto FADU en Ollas hubo varios intercambios entre referentes que trabajan en torno a las ollas populares desde hace tiempo. Esto implicó poner sobre la mesa diversas miradas. Anabel Rieiro, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, planteó la temática de las ollas desde una mirada puesta en las lógicas del mercado, la mercancía, las políticas públicas y las ganancias del mercado. Esteban Corrales, referente de Red de Ollas al Sur, Ollas por la Vida Digna y del movimiento sindical, y Sebastián Vázquez, de la cooperativa José Artigas, plantearon las hegemonías que se dan en torno a la problemática del hambre en una realidad en la que sobra el alimento. Corrales también planteó que más que ollas populares, las ollas son colectivos territoriales de denuncia. Las diferentes formas de organizarse que encaran estas comunidades, los entramados sociales que se generan en torno a las ollas para dar apoyo a las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social y poder llevar

adelante las ollas populares por medio de organizaciones como redes, cooperativas, comunidades, así como el activismo, la solidaridad y el compromiso, conforman dinámicas propias.

Varias son las interrogantes que no logramos vislumbrar aún y que sabemos que quizá nunca lo logremos. Cuáles son los límites entre el asistencialismo y el intercambio de saberes desde donde promover capacidades para la generación de herramientas para el abordaje de los problemas. Cómo llevar adelante las prácticas dialógicas con coherencia, sin caer en el poder subliminal que ejercemos unos sobre otros en los procesos. Cómo mantener la práctica sin que desaparezca o quede como un instante más de un curso de tres meses.



Referencias bibliográficas

Ghiso, A. (2003). Prácticas generadoras de saber. *Revista Educación y Sociedad*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>

Ghiso, A. (2016). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Revista REDpensar* 4(1),1-10. Recuperado de <https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr>

Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad. Recuperado de https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escal_a_humana.pdf

Programa Integral Metropolitano (2021). *Territorio e integralidad: experimentando lo*

común. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://pim.udelar.edu.uy/noticias/territorio-e-integralidad-experimentando-lo-comun/>

Red de Ollas Comunitarias y Populares (2021, agosto 7). ¿Qué hay debajo de la tapa de las ollas comunitarias en Uruguay. *Desinformémonos* [sitio web]. Recuperado de <https://desinformemonos.org/que-hay-debajo-de-la-tapa-de-las-ollas-comunitarias-en-uruguay/>

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), 101-109. DOI:10.5354/0719-0581.2001.18586

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da Pesquisa Ação*. Recuperado de https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiollent

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Recuperado de https://accionso-cial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres_tesis_basicas_sobre_extension_y_practicas_integrales_en_la_universidad_de_la_republica_bases_y_fundamentos_version_publicada.pdf

Documentos del proyecto FADU en Ollas

– Acuerdo de trabajo entre la Intendencia de Montevideo y FADU en Ollas 2021.

– Documento de difusión del acuerdo «Acciona» entre la IM y la Udelar.

– Documentos de planificación del espacio de formación integral Ollas.



Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles

Percepciones y representaciones desde las territorialidades barriales.
La interpelación de un espacio de formación integral

✕ Andrea Suárez
Laura Bozzo
Sebastián Calabria
Verónica Romero
Virginia Cavallaro



Andrea Luisa Suárez Dmitruk. Arquitecta (Udelar). Profesora adjunta del Departamento de Representación, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

Laura C. Bozzo Clara. Arquitecta (Udelar). Magíster en Intervenciones en contextos de emergencia (Universidad Católica de Milán, Italia). Profesora

adjunta del Instituto de Tecnologías (FADU-Udelar).

Sebastián Calabria. Licenciado en Diseño Gráfico (Udelar). Profesor adjunto del Taller de Tipografía de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar).

Verónica Romero. Ayudante del Departamento de Paisaje

y Espacio Público, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

Virginia Cavallaro Tor. Ayudante en Tipografía 1 y 2, Departamento de Diseño de Comunicación Visual, Instituto de Proyecto. Ayudante en Producción Audiovisual Cinética 1 y 2, Departamento de Tecnologías para la Comunicación Visual, Instituto

de Tecnologías. Ayudante en Estética y Diseño 1 y 2 (FADU-Udelar).

Figura 1. Parque
Idea Vilariño

Introducción

En este trabajo se interpela a la unidad curricular Espacio de Formación Integral (EFI) Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles: percepciones y representaciones desde las territorialidades barriales (edición 2021)¹ a partir del marco teórico metodológico del modelo de extensión dialógico crítico, más una serie de inquietudes desencadenadas en el curso para docentes Extensión y Prácticas Integrales en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), entre julio y octubre de 2021).

↳ Palabras clave:

HABITAR, TERRITORIO, BARRIO, INTEGRALIDAD, DIALÓGICO CRÍTICO

Presentación

La unidad curricular Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles: percepciones y representaciones desde las territorialidades barriales, actualmente en desarrollo, tiene una duración anual y cuenta con estudiantes de las carreras Arquitectura, Diseño Industrial perfil Producto, Ciencias de la Educación, Antropología, Geografía, Historia, Bioquímica, Ciencias Biológicas, Lingüística, Psicología y Psicomotricidad.

Todas las instancias de la unidad tienen como objetivo que quienes estudian desarrollen un trabajo colaborativo con la comunidad en el marco del análisis de las territorialidades barriales tanto de Malvín Norte como de Punta de Rieles, así como de las representaciones, percepciones e imágenes que tienen sus habitantes sobre sus espacios cotidianos, y el impacto que en ellas tienen las distintas soluciones habitacionales en el territorio.

El curso presenta esencialmente dos objetivos específicos. Uno de ellos explora las metodologías participativas como parte del proceso pedagógico y de las percepciones sobre el territorio. El otro, en tanto, propicia el diálogo de saberes entre vecinas, vecinos y actores y actrices de la Universidad de la República (Udelar) en torno a las territorialidades de Malvín Norte y Punta de Rieles por medio de la exploración de las representaciones gráficas.

Durante el año lectivo 2021 se trabajó sobre el espacio público, con dos conceptos que atraviesan la unidad temática:

1. Territorialidades barriales

Territorio, identidad de un grupo humano. Se define a través de las representaciones de quienes lo habitan, lo transitan o lo imaginan, de manera que se puede afirmar que el territorio está conformado por elementos tanto materiales o físicos como inmateriales y simbólicos (Isach, Abbadie, Folgar, Schön y Da Fonseca, 2021).

2. Espacio público

Medio por el cual se reconoce la historia de la ciudad. Espacios de uso colectivo y apropiación constante, que permiten y fomentan el paseo y el encuentro, ordenando la ciudad y otorgándole un sentido (Borja y Muxí, 2001). El espacio público también se define como un estadio físico y sociológico que tiene la capacidad de ser el lugar donde se producen la vida y el intercambio colectivo (García, 2017).

A partir de Mançano Fernandes (2008) ambos conceptos están referidos al territorio como «lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia» (p. 2).

1. El equipo docente responsable está integrado por Laura C. Bozzo, profesora adjunta IT – Equipo de evaluación de Programas y Tecnologías para la Vivienda Social (FADU), y Ana Domínguez, profesora adjunta de la Licenciatura en Geografía (FCIEN).

Relación establecida con actores y actrices sociales, su caracterización y procesos desarrollados

La relación se inició a partir del vínculo de trabajo de las integrantes del equipo docente con la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias (FCIEN) y el Programa Integral Metropolitano de la Udelar (PIM). En estos ámbitos se han desarrollado conexiones con referentes de la población local en los barrios de Malvín Norte y Punta de Rieles.

En el caso de Malvín Norte, y a partir de las preguntas de investigación de estudiantes en una primera salida de campo, se plantearon ámbitos específicos de trabajo. El equipo docente identificó posibles actores y actrices sociales pertenecientes al ámbito de la enseñanza con roles de gestión de la cultura en grupos organizados, entre otros. Se inició así una serie de contactos en el marco de entrevistas grupales, encuestas o relevamientos que llevaron a la representación del territorio mediante las cartografías y sus derivados.

Concreción del pedido y procesamiento de la construcción de demanda

Se cuenta con antecedentes en el grupo interdisciplinario Territorialidades Barriales en la Ciudad Contemporánea (TEBAC). Parte de las integrantes del cuerpo docente participaron en este núcleo interdisciplinario donde las inquietudes e intereses se centraban en

la territorialidad, además de la vocación y saberes de quienes integraban programas territoriales como el PIM. Esta coalición sentó vínculos intra e interinstitucionales que hicieron posible lineamientos generales para la concreción del pedido y la construcción de demanda centrados en el espacio público.

En el contexto del EFI se inició la concreción de pedidos. En particular, se estudió uno de los trabajos entregados en el que, a partir de un primer encuentro, se entrevistó a la población afincada en torno al parque Idea Vilariño y zonas aledañas. Se detectaron tres aspectos y/o problemas que afectan el carácter de «estadio físico y sociológico» del ecoparque Idea Vilariño y que limitan su «capacidad de ser el lugar donde se producen la vida y el intercambio colectivo» (Acuña *et al.*, 2021, p. 2):

- a. Falta de equipamiento básico para espacios públicos: papeleras, protección solar, plan piloto para promover espacios públicos libres de residuos. Parte del equipamiento fue vandalizado o se encuentra en mal estado.
- b. Posibilidad de cocuidar el parque, realizar actividades del barrio en el lugar. Se detectó la necesidad de que existiese una persona para cuidar el parque.
- c. El origen del nombre «ecoparque» no cumple con las condiciones referidas en su definición: «Lugares de recogida selectiva que tienen el objetivo de hacer una

gestión adecuada de los residuos que, por sus características, no pueden ser tratados como el resto de los residuos domésticos». En el trabajo se cita: «Estamos esperando respuesta de la Intendencia de Montevideo por el nombre».²

Aprendizajes identificados por estudiantes y docentes de la Udelar junto a actores y actrices sociales

La interpelación del EFI Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles con percepciones y representaciones desde las territorialidades barriales conduce a una serie de inquietudes desencadenadas por los conceptos teóricos del curso Extensión y Prácticas Integrales en la FADU y reverbera con intensidad en la transdisciplina, las políticas educativas en sintonía con el desarrollo humano, la articulación extra e intrainstitucional, todas estas esferas vistas desde la perspectiva del conocimiento como bien público y social. La extensión dialógica y crítica se concibe «desde la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir» tal como se establece en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, (CRES) (Ortega, 2018).

2. El equipo *Repensar el EFI Habitar Malvín Norte y Punta de Rieles* investigó que el nombre de la poeta uruguaya Idea Vilariño fue votado por la ciudadanía por medio del programa Mujeres con Calle de la IM.

En la *figura 2*, el diagrama de Paulo Freire (Tommasino y De Hegedüs, 2006, p. 127) en su carácter de instrumento interpelador del EFI propone varias interrogantes.

Como plantea el autor, el proceso educativo que permite un entendimiento crítico de la realidad «comienza con una búsqueda del contenido programático, que debe ser investigado con la población a partir de las situaciones concretas en que se encuentran y la percepción que tienen de ellas», etapa que Freire denomina «investigación temática» (2006, p. 127).

La actividad realizada por quienes estudian junto a la población local develó los «problemas generadores» que efectivamente fueron los disparadores de algunos contenidos programáticos del EFI. Estos abren posibilidades de investigación a partir de una demanda social frente al espacio público vandalizado y plantean algunas preguntas de investigación: ¿cómo viabilizar el libre acceso a espacios públicos asegurando su buen estado de conservación?; ¿de qué manera la construcción de identidad colabora en la adopción de un espacio como propio?

El cuestionamiento del origen del nombre «ecoparque» interpela la dimensión semántica del espacio público en el contexto del habitar, el vínculo entre el significado y el significante transportándonos una vez más al ámbito transdisciplinar. El conjunto de rasgos y características de un ecoparque se enfrenta con los atributos identitarios

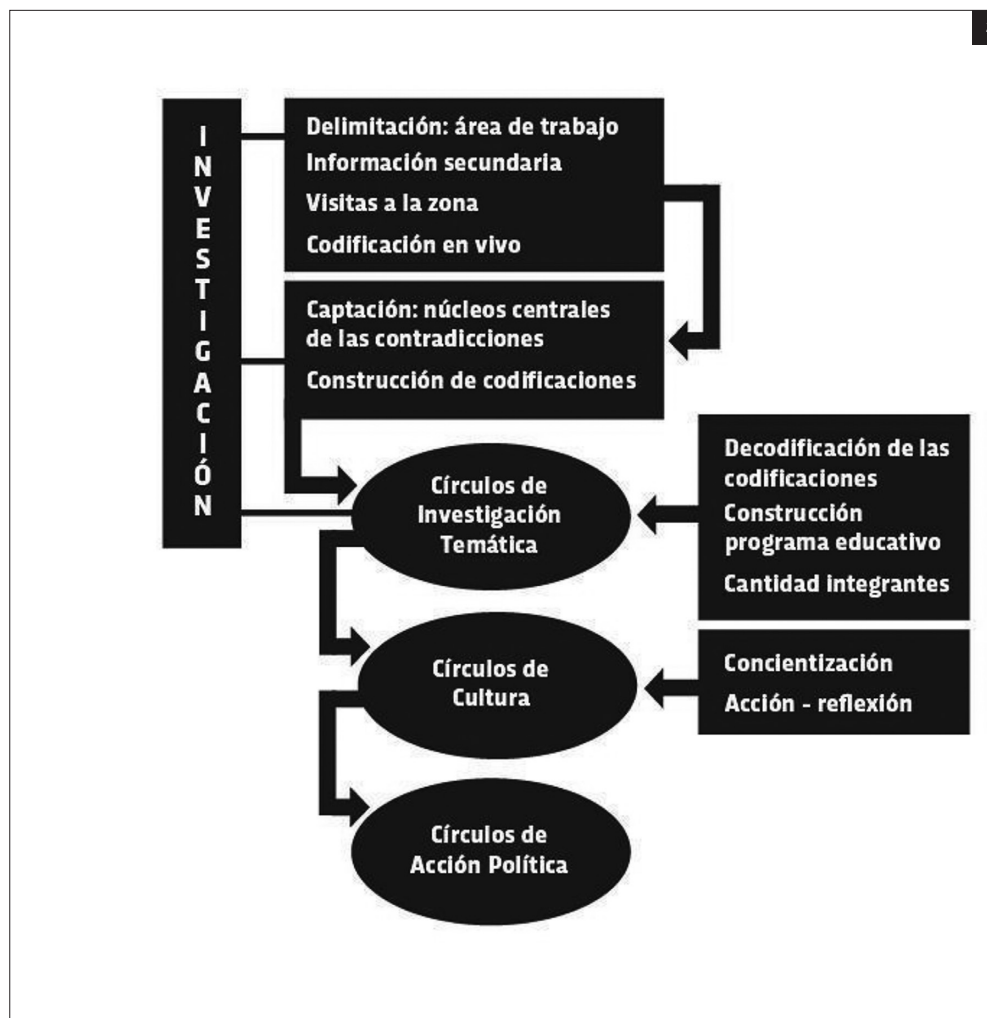


Figura 2. Diagrama de las fases del proceso educativo crítico. [esquema]. Fuente: Tommasino y De Hegedüs, 2006, p. 127.

del parque Idea Vilariño. En la misma línea vuelve a reverberar la implosión interdisciplinar en cada campo del saber cuando la población interroga respecto de la ausencia de dispositivos de protección solar y de dispositivos básicos para residuos. No se constata aún si el proyecto del vegetal, el acondicionamiento térmico natural, integró parte de los objetivos programáticos del proyecto para este espacio público.

Surge entonces, como lo plantea Freire (1997), una serie de contenidos programáticos que podrían trasladarse a la unidad curricular. A decir del autor, ¿qué sucede en relación a los «temas bisagras»? Si la planeación educativa es dialógica, existe el derecho de las personas estudiantes a plantear temas no sugeridos. ¿La unidad dialéctica «contexto teórico, contexto concreto» permitió aclarar algunos hechos reorientando las acciones sobre ellos?

Surge en el equipo que interpela este EFI la inquietud sobre la participación colaborativa en la dimensión visual del espacio público desde la perspectiva del bienestar social, de sus posibles aportes a la construcción de identidad, y con particular énfasis en la implementación de políticas educativas que incluyan el desarrollo humano en el «período crucial» expresado por Dardo Bardier (2018, pp. 76–77):

Estamos ante un grave problema en el desarrollo de las infancias en cuanto al color. No sólo por problemas alimenticios, sino también

por incorrectas políticas educativas, así como el ambiente inadecuado. Muchos aspectos de la vida práctica afectan el desarrollo sensorial de nuestras poblaciones, para toda la vida. [...] No le pidamos, pues, a un estudiante joven o adulto, por más ámbito cultural favorable en que esté —un atelier de pintor, una escuela de bellas artes, una facultad de arquitectura, un estudio de diseño— que cumpla esta etapa crítica de sensibilización biótica ¡El período crucial ya pasó!

La población local cuestiona acertadamente la falta de dispositivos que permitan el habitar pleno de este espacio público. No obstante, ¿se registran expresiones e intereses respecto de la dimensión visual?, ¿la población local advierte el desarrollo de lo visual como un factor que pueda contribuir al bienestar común?

El aporte diversificado de miradas, actores y experiencias en la problemática del habitar

Del trabajo realizado por este equipo resultó de interés entablar contacto con el arquitecto Dardo Bardier, expresidente de la asociación Color Uruguay, y con la magíster y diseñadora gráfica Elisa Cordero Jahr, académica del Instituto de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Austral de Chile.

La propuesta Parque Idea Vilariño se distingue por la presencia del color cromático, algo que es poco habitual en nuestro medio; en

este contexto se consultó al arquitecto Bardier por su parecer sobre los rasgos y características del parque con acento en conceptos de identidad, pertenencia y la dimensión visual del habitar del espacio público:

No es un ecoparque, en todo caso es un lito-parque. Lo verde es muy secundario en superficie, volumen y composición tridimensional. El hormigón y otros minerales, muy reflejantes en verano, largamente mayoritarios, le dan su toque urbano exógeno, aculturado, propio de países fríos, densos, etcétera. El aire no justifica el nombre. De naturaleza, minga: césped a imagen inglesa y cero especies autóctonas.

Hay un porcentaje ínfimo de: *Cynodon dactylon* (pasto-arbusto verde claro que florece apenas, sin cambiar de color), lavándula (arbusto verde oscuro que florece en tonos violeta-lavanda), *Chlorophytum comosum* (pasto-arbusto verde oscuro que florece apenas blanco).

Si se quiere hacer un manejo del color, puede ser muy ecológico actuar sobre la superficie de césped, con árboles y plantas autóctonas que combinen sutiles diferencias de color, florecimientos y formas en diferentes estaciones del año. Y si dan sombra, humedad, protección y fragancia, mejor. No sé cómo son los vientos del lugar, pero veo algunos árboles periféricos que quizá deban ser estudiados.



Figura 3. El uso del color en los espacios públicos. Adaptado de MVDTV (2021, 18 de agosto). *Inauguración del parque Idea Vilariño* [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/589030582>

La devolución de la entrevista confirma el carácter transdisciplinario del habitar. La diversificación y coincidencias de perspectivas provenientes de personal técnico, población local y otras personas no pertenecientes a entes estatales ni al medio académico amplifica los temas que intervienen en la construcción de la demanda.

Es inevitable interrogar respecto de la retroalimentación entre el EFI e instituciones hacedoras del espacio público, entre ellas la IM; este equipo alentaría el intercambio con la institución de manera de hacerla conocedora del trabajo realizado por este grupo.

El 1º de setiembre de 2021 se entabló una comunicación personal por correo electrónico con Elisa Cordero Jahr, quien hizo llegar enlaces a audiovisuales que refieren a su experiencia en extensión dialógica en el marco de Un Techo para Chile, y a su conferencia dictada en el marco del taller «Ideas de color: acciones cromáticas en el hábitat», organizado por el Instituto del Color (FAUD-UNC), junto con la cátedra Morfología 3 y en convenio con el Ministerio de Promoción del Empleo y la Economía Familiar de la Provincia de Córdoba.

El material enviado presenta herramientas y recursos para la investigación acción participativa (IAP), aunque no se expresa de manera explícita. Estas herramientas se enmarcan en el campo de la representación, por lo que frente a una intervención concreta en el espacio

público, el EFI podría considerar el desarrollo de representaciones que permitan ensayar sobre el habitar desde su prefiguración y construcción. De manera colaborativa y por medio de talleres en jornadas conjuntas, lo autóctono, los saberes y las motivaciones del colectivo social pueden concebirse como elementos generadores capaces de construir identidad. Población local, estudiantes y docentes podrían aunarse mediante los siguientes recursos:

+ Representaciones que la población colorear. Quienes estudian en la Universidad podrían desarrollar dibujos y modelos que sirvan de base para ensayar la apariencia visual.

+ Croquis. Perspectivas de origen vectorial sirven de base para colorearlas manualmente.

+ Maquetas físicas y/o virtuales (fabricación digital) que luego son pintadas por el colectivo social.

+ Modelos digitales de ensayo y testeo que son desarrollados por estudiantes (técnicas de renderizado) y que sirven a los efectos de ensayo y testeo sobre la apariencia visual.

El currículo en la FADU, más allá de los EFI

En relación con el concepto de IAP, con énfasis en la construcción de identidad y apropiación, nos cuestionamos también los objetivos y los contenidos de algunas unidades curriculares de la FADU. ¿El proyecto del habitar en contextos vulnerables constituye uno de los objetivos en la esfera de las disciplinas proyectuales en el contexto de la FADU? ¿Qué podría suceder en la órbita de las unidades curriculares de Proyecto Urbano Básico, Proyecto Urbano Avanzado y en las unidades curriculares de Proyecto de la Licenciatura en Diseño de Paisaje? Los EFI podrían articular actividades con diversas unidades curriculares de las carreras de la FADU.

Debilidades y fortalezas encontradas

En relación con las actividades enmarcadas en el EFI, son dificultades los acotados tiempos de permanencia en territorio que limitan el desarrollo de talleres y jornadas de integración que consoliden vínculos y promuevan de manera fermental la acción participativa; la flexibilidad de parte del EFI en la búsqueda de puntos de encuentro entre el cronograma de la unidad y la planificación de los centros educativos; el contacto con referentes de la Udelar en territorio; el traslado de estudiantes desde otros departamentos, y el trabajo en campo.

En el contexto de la IAP, el mapeo de actores desde la perspectiva de las relaciones jerárquicas de poder y su nivel de afinidad con el problema del habitar presenta dificultades de implementación

Figura 4. Retroalimentación. [esquema]. Posibles relaciones entre el EFI y la Intendencia de Montevideo. Fuente: elaborado por Verónica Romero, 2021.

Figura 4. Fotografías que evidencian la selección de la paleta de colores según el entorno. Adaptado de Morfología 3 FAUD-UNC (2021, 30 de agosto). Morfología 3: conferencia Vivienda social y color [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/IMiXwdGEBY>

Figura 5. Imágenes de la propuesta de color para el condominio de las familias sobre la calle General Lagos, Valdivia, Chile. Adaptado de Vive Color, Niebla Film (2012, 9 de noviembre). Vive Color [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/53172398>

Figura 6. Talleres con la comunidad de Valparaíso, Chile [imagen]. Nota: cuadro sintético de actividades realizadas, de izquierda a derecha. Arriba: croquis atmosféricos de estudiantes, carta de colores sintetizadas a partir de las tareas, dibujos del imaginario de las familias, planta del condominio con colores definitivos. Abajo: taller de color con las familias del comité de vivienda, estudiantes de arquitectura trabajando en la segunda carta de color, distintos anteproyectos de color para el condominio. Adaptado de Morfología 3 FAUD-UNC (2021, 30 de agosto). Morfología 3: conferencia Vivienda social y color [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/IMiXwdGEBY>.



que escapan a lo planificado en el curso. Así también, el mapeo de problemas, atendiendo al vínculo entre su relevancia para el habitar y la viabilidad de su resolución, se ve supeditado a la duración del curso y a las dificultades de coordinación.

El trabajo e intercambio con estudiantes de distintos servicios universitarios de otras disciplinas se constituye como una fortaleza, en la que diferentes percepciones se entrelazan y permiten un acercamiento al territorio desde lo transdisciplinar. También brinda al equipo docente, proveniente de diferentes marcos teóricos, la posibilidad de un abordaje bajo visiones que se retroalimentan y contribuyen eficazmente a la reflexión crítica en el contexto académico del EFI.

Estrategias de trabajo en aula y en territorio

El curso se organizó en función de clases expositivas orientadas en unidades conceptuales a cargo de integrantes del equipo docente y de especialistas que fueron invitados. El estudiante se organizó en equipos por barrio para, en una primera aproximación, delinear las preguntas de investigación y los objetivos de trabajo en el barrio.

A partir de ese momento se trabajó en espacios de tutorías generando encuentros entre docentes y estudiantes en los que se compartió y reflexionó en relación con el trabajo de campo realizado. También se coordinaron nuevas instancias presenciales en territorio para vincular el trabajo de campo con diferentes actores y actrices.

Se priorizó el trabajo en taller, la discusión de temas en régimen de seminario, las entrevistas colectivas, las cartografías colaborativas de problemas en cuestión. Con el cronograma de trabajo y los objetivos planteados, semanalmente se hicieron otras instancias de devolución e intercambio por correo electrónico con las docentes referentes del EFI.

Este equipo de trabajo participó en una instancia de clase en setiembre, en la que al inicio se observó una acotada participación estudiantil con intervenciones y respuestas puntuales y breves. Las docentes del EFI hicieron foco en el pedido de las propuestas de planes de trabajo a estudiantes universitarias/os. Les recordaron que el EFI no consistía solamente en relevar datos y buscar información, sino también en avanzar sobre estos planes de trabajo para concretar el trabajo de campo en octubre y la devolución a los referentes en noviembre de 2021. Para otro de los grupos de trabajo, distinto del que fue objeto de nuestros comentarios, se coordinó una reunión con la maestra comunitaria de la escuela n.º 179. Esto implicó la posibilidad del intercambio con niñas y niños de entre 10 y 13 años de los cuartos, quintos y sextos años del turno vespertino de la escuela —horario en el cual podían concurrir las personas involucradas en el EFI—.

Se conversó sobre los niveles de uso del espacio del EFI y cómo cambian según las estaciones estudiantiles armadas previamente. Emergió en las conversaciones estudiantiles de la sesión por la plataforma Zoom la necesidad de que las

infancias de la escuela n.º 179 estén habilitadas a «rayar y dibujar lo que les parece que significa dicho espacio».

En relación con temas sobre contaminación ambiental (el tercer eje de trabajo), se volcó la propuesta de realizar pruebas de laboratorio para el agua del arroyo junto a estudiantes de Biología de la Facultad de Ciencias.

Todas estas coordinaciones siguen en curso con adaptación de horarios posibles.

Se relató el proceso en curso de desgrabación de entrevistas realizadas mediante la asignación de los roles. Allí las docentes hicieron foco en la cartografía planteada en el EFI, pendiente por ahora. Luego de esta primera etapa en la sala general de Zoom, se organizaron en subsalas para continuar en las tres estaciones: Kilómetro 16, Malvín Norte y Punta de Rieles.

Al final del año, cada equipo hará una defensa y entrega del trabajo final, que incluirá la devolución al grupo con el que trabajaron, de manera de hacer el cierre de la actividad.

Campos temáticos centrados en el proceso

En la edición 2020 del curso, el campo temático se centró en la vivienda y el espacio público, con equipos que trabajaron uno u otro aspecto de acuerdo con las preguntas de investigación que generaron y el contacto que se hizo con las organizaciones de la zona. Este año se priorizó el espacio público por el interés en la integración de docentes y de estudiantes de Psicomotricidad en este ámbito.

Elementos a modificar en función de algunos aportes teórico-prácticos que se trabajaron en el curso

Sobre los vínculos extrainstitucionales y acorde con la devolución de la docente Delia Bianchi respecto de la presentación de este trabajo, resulta medular el entendimiento de cómo dialectizar este proceso con las negociaciones desde la IM y con los saberes de vecinos del barrio. Todo esto nos conduce a nuevas tipologías de saber en las que se necesitan estructuras que amparen procesos de trans-versalización más amplios. Hay necesidades de estructuras «paraguas» que determinen anclajes en estas situaciones de fragilidades detectadas; así también las temporalidades y reconocimientos del territorio a partir de las lógicas de orientación de la extensión crítica y la formación integral. Se advierte la necesidad de profundizar en herramientas, recursos y estrategias de actividades que consoliden la IAP. El curso Extensión y Prácticas Integrales en la FADU nos brindó el marco teórico para seguir trabajando sobre este tema. Sin duda, la propuesta y la práctica en actividades de extensión nos alentarán a encontrar respuestas junto a la población.

Las actividades centrales de IAP no sólo incluyen la investigación, sino también la educación y la acción. Los miembros de la comunidad son los actores críticos en la trans-formación de su propia realidad social. El grado

del mando, colaboración y compromiso de las personas involucradas en el proceso de la investigación determina su nivel de participación. (Balcazar, 2003)

Desde el autor antes referido, restan cambios vinculados a continuidad y permanencia en territorios en el contexto de las unidades curriculares de manera que sea posible el desarrollo eficiente de IAP con repercusiones fuertes en la población local: (1) la investigación: la población investiga sobre el contexto y las condicionantes históricas y actuales de sus problemas; (2) la educación, es decir, la enseñanza y el aprendizaje: la población aprende a aprender, es consciente de sus estrategias; (3) finalmente, la acción: la población implementa acciones prácticas que permiten la resolución de sus problemas.

La interpelación de los EFI en sincronía con los aspectos teóricos y metodológicos que propone la extensión crítico dialógica constituye una herramienta que se debería institucionalizar si pretendemos avanzar en la dirección de producción de conocimiento de calidad en respuesta a las demandas sociales. En definitiva, esta es la base medular del concepto de autonomía universitaria sentado por el movimiento estudiantil de Córdoba (1918), algo que caracteriza el modelo universitario latinoamericano y que no tiene parangón en otras partes del mundo.



Referencias bibliográficas

Acuña, E., Chiappino, G., Dalecio, L., Da Silva, F., Goudschaal, L., Mariotta, R., Olivera, K., Pereyra, S., Pla, A., Rodríguez, J. y Sanguinetti, H. (2021). *Malvín Norte. Plaza Boix y Merino, Parque de la Juventud, Parque Idea Vilariño y «El Campito»*. Territorialidades barriales. Espacio público barrial. [Presentación]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1AHlIBMQGZcz9x-b7bgsooHgucPp8H6dX/view?usp=sharing>.

Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>.

Bardier, D. (2018). *El color, la realidad y nosotros*. Montevideo: Fin de Siglo.

Borja, J. y Muxí, Z. (2001). *Espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.

CRES. (2018). Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

García, E. T. A. (2017). La ciudad como espacio habitado y fuente de socialización. *Ánfora*, 24(42), 189-216. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357851475008.pdf>.

Isach, L., Abbadie, L., Folgar, L., Schön, F. y Da Fonseca, A. (2021). Entre Malvín Norte y Punta de Rieles: poniendo en diálogo sus territorialidades y representaciones. Territorio e integralidad: experimentando lo común, (83). Recuperado de https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/web_PIM_2021.pdf.

Mançano Fernandes, B. (2008). Sobre la tipología de los territorios. Recuperado de <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.

Material audiovisual

M3. [Morfología 3 FAUD-UNC] (2021, 30 de agosto). Morfología 3: conferencia Vivienda social y color. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/IMiZxwdGEBY>.

MVDTV (2021, 18 de agosto). *Inauguración del parque Idea Vilariño*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/589030582>

Vive Color (2012, 9 de noviembre). *Vive color*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/53172398>



•

Urbanismo táctico como práctica de formación integral

- × Guillermo Berrutti Pesce
Alberto de Matteo
Carolina Dufrechou Arrúa
Pablo Fernández Musso
Johana Hernández Araque
Javier Mañana Illich
Magdalena Ponce de León Rodríguez
Carolina Rodríguez Ponce de León
Álvaro Trillo Sommaruga
Camilo Zino García

Revisión crítica de la experiencia del
curso de Proyecto Urbano Básico

Guillermo Berrutti. Arquitecto (Udelar). Profesor adjunto del Taller Schelotto (FADU-Udelar)

Alberto De Matteo. Arquitecto (Udelar). Profesor adjunto Medios y Técnicas TR2 (FADU-Udelar). Profesor adjunto Medios de Expresión, perfil Producto (EUCD-FADU-Udelar).

Carolina Dufrechou Arrúa. Diseñadora Industrial, perfil textil y moda (MEC). Profesora de Comunicación Visual (CFE-ANEP). Ayudante del Área Proyectual (EUCD-FADU-Udelar). Ayudante de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

Pablo Fernández Musso. Arquitecto (Udelar). Ayudante

de Construcción 1, Construcción 2, Transversal 2 Representación, Transversal 3 Obra y Asesor de Acondicionamiento Sanitario TFC del Taller Berio (FADU-Udelar).

Johana Hernández Araque. Arquitecta (U. Santo Tomás, Colombia). Magíster en Gestión y Valoración Urbana (UPC, España). Asistente del Taller Schelotto (FADU-Udelar).

Javier Mañana Illich. Arquitecto (Udelar). Profesor adjunto del Taller Schelotto (FADU-Udelar). Magdalena Ponce de León. Arquitecta (Udelar). Profesora adjunta del Taller Schelotto (FADU-Udelar).

Carolina Rodríguez Ponce de León. Arquitecta (Udelar). Ayudante del Taller Schelotto (FADU-Udelar).

Álvaro Trillo Sommaruga. Arquitecto (Udelar). Magíster en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano (Udelar). Profesor adjunto Taller Schelotto (FADU-Udelar).

Camilo Zino García. Licenciado en Antropología (Udelar). Ayudante del Departamento de Sociología (FCS-Udelar).

Resumen

El presente documento consiste en una revisión crítica de la experiencia de trabajo en el curso de Proyecto Urbano Básico (PUB) del Taller Schelotto (FADU-Udelar) a la luz de las reflexiones surgidas en el marco del curso *Extensión y prácticas integrales en FADU, herramientas para docentes*.

En la elaboración de este trabajo el equipo se interrogó acerca de los procesos formativos, los impactos y alcances de las intervenciones en los territorios, las limitaciones existentes para el desarrollo de prácticas integrales como parte del currículo.

A lo largo del texto se desarrolla una descripción del curso, las metodologías utilizadas, reflexiones sobre la práctica en la formación y el relacionamiento con los actores sociales, para concluir con un conjunto de aportes sobre cómo se podría mejorar la implementación de PUB.

↳ Palabras clave:

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA,
PRÁCTICAS INTEGRALES, URBANISMO TÁCTICO

Introducción

La experiencia de PUB se enmarca en dos transformaciones institucionales: la primera, a impulso de la reforma universitaria implementada durante los rectorados de Rodrigo Arocena (2006–2014), que sentó las bases para profundos cambios en la enseñanza y extensión universitaria; la segunda implica directamente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) que, tras un largo período de debate, modificó el Plan de Estudios de la carrera Arquitectura incorporando –entre otros cambios– nuevas formas de enseñanza–aprendizaje que buscan involucrar a los y las estudiantes con la sociedad donde ejercerán su profesión.

En el documento *De la extensión a las prácticas integrales* (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010) se postula la «necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano)» hacia una práctica educativa integral, en la que se dé la «articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; (lo que) incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares» (p.25).

Este tipo de práctica educativa integral busca fomentar en los y las estudiantes la reflexión crítica sobre los conocimientos aprendidos en el aula en relación con la experiencia de trabajo en territorio junto con distintos sujetos y las problemáticas abordadas, lo que también genera una formación en términos éticos y objetivos sobre el papel técnico–profesional en la sociedad.

En un mismo sentido renovador de la educación universitaria y en clara oposición al paradigma hegemónico del conocimiento, adoptamos de Boaventura de Sousa Santos (2010) el concepto de *ecología de saberes*¹ como clave para un modelo de conocimiento emergente.

Son estos principios los que se busca poner en práctica en el curso PUB de Taller Schelotto. Como toda praxis educativa transformadora de modelos arraigados, se encuentra en permanente proceso de revisión y mejora a la luz de la experiencia generada entre estudiantes, docentes y actores sociales.

1. Antecedentes

1.1 Breve reseña del curso PUB

El curso Proyecto Urbano Básico (PUB) del Taller Schelotto propone transitar una forma más comprometida, objetiva e integral en la enseñanza proyectual utilizando como fundamento la estrategia del urbanismo táctico.

1. «[...] La ecología de saberes es una profundización de la investigación–acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es,

por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos,

de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad [...]». (Santos, 2010, p. 49)

El urbanismo táctico es una forma contemporánea de hacer ciudad, una herramienta para hacer visibles las problemáticas del espacio público y llamar la atención de los diferentes organismos estatales sobre dichas problemáticas. Es una estrategia de gestión de «abajo hacia arriba» en la que el principal actor promotor de las intervenciones es la ciudadanía que busca, a un bajo costo y con plazos cortos, la ejecución de proyectos que generen impactos sociales, económicos y ambientales sostenibles en el tiempo.

Por medio de talleres participativos se trabaja de manera colaborativa en la elaboración de ideas fuerza e imaginarios del lugar, los que constituyen el sustento de las propuestas de estudiantes. El proceso finaliza con la ejecución de una intervención táctica a escala 1:1, que se caracteriza por ser económica (se utilizan recursos propios o se gestionan con diferentes actores materiales o insumos), de rápida ejecución (por lo general se realiza en uno o dos días) y con la participación de los diferentes actores sociales involucrados con el lugar. Es una manera de hacer tangible el trabajo participativo con la comunidad, promover el empoderamiento ciudadano y sembrar semillas que sirvan para el mejoramiento colectivo del hábitat.

En este sentido, resulta inspiradora la propuesta de la educación popular recogida por Tommasino, Guedes, González y Prieto (2006):

Los problemas que para los/as educadores/as-técnicos/as son los más importantes, no tienen por qué ser los más importantes para la población. No se puede conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación sin conocer la percepción de la realidad de la población con la cual se interactúa. Incurrir en este error implica, para Freire, «invasión cultural» y no se puede comenzar un proyecto de «educación liberadora» con procedimientos de educación opresora. (p. 126).

Los resultados han demostrado la indudable importancia de enseñar con la dualidad de la teoría y la práctica como forma de situar en las diferentes realidades a los y las estudiantes, que logren reflexionar sobre ellas y proyectar de forma más objetiva, además de optimizar los conocimientos y productos del curso al convertirse en insumos que quedan para el barrio y las comunidades, contribuyendo en procesos de mejoramiento de su entorno cotidiano.

1.2 La autoidentificación del curso como EFI

En 2020 se tomó la decisión de autoidentificar el curso como Espacio de Formación Integral (EFI). De esta manera se continuaron fortaleciendo las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el relacionamiento con el medio que se venían desarrollando. En ese momento se puso el énfasis en el proceso de

reflexión, intercambio y cocreación de estrategias que condujeran a atender los impactos generados por la pandemia del coronavirus, vinculados a la degradación del medioambiente, la emergencia alimentaria y la necesidad de repensar y adecuar el espacio público a una «nueva normalidad». A su vez, se planteó la situación como una oportunidad para debatir sobre el modelo de desarrollo humano actual y cómo nuestros sistemas políticos, económicos y nosotros como sociedad hemos fallado en muchos aspectos.

1.3 Co-urbano. Prácticas colaborativas en el territorio

El equipo docente de PUB Schelotto presentó en 2019 a la Comisión Sectorial de Enseñanza el proyecto *Co-urbano. Prácticas colaborativas en el territorio*, en el marco de una convocatoria a propuestas de innovación educativa en distintas modalidades de la enseñanza (en curso actualmente). En este contexto el equipo hizo una sistematización de las prácticas de enseñanza-acción en el territorio que se llevaron adelante en los últimos cuatro años en el marco del curso, las cuales se desarrollaron a partir de diferentes herramientas participativas, fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad. Las metodologías participativas forman parte de las herramientas forjadas y utilizadas por las distintas vertientes de pensamiento y acción que confluyen en el paradigma de la Extensión Crítica

Latinoamericana. Estas tienen como cometido promover una relación dialógica entre los actores universitarios y los actores sociales que posibilite su participación real a lo largo de las distintas etapas de trabajo conjunto. Erranguera, Nieto y Tommasino (2020) proponen una serie de preguntas que deberían estar presentes en todo proceso de trabajo con actores sociales: «¿Quién define el problema que se va a investigar o intervenir?, ¿para quién es importante el problema definido y por qué?, ¿cómo se definirá el destino de los resultados logrados?, ¿cuáles serán los mecanismos de participación que posibiliten una práctica dialógica?» (pp. 197-198).

En el marco del curso *Extensión y prácticas integrales en FADU: herramientas para docentes* tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre estas prácticas que intentamos sintetizar en este documento.

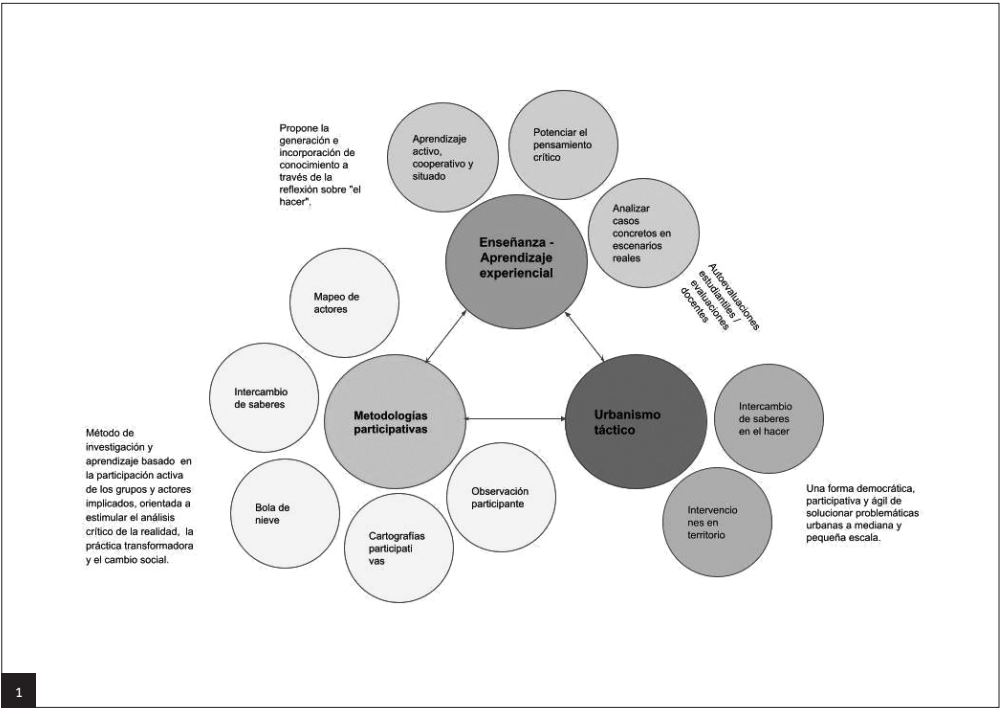


Figura 1. Curso PUB. [diagrama de funcionamiento]. Fuente: elaboración propia.

2. Metodología y etapas de trabajo

En las diferentes experiencias de PUB hemos trabajado en distintas zonas de Montevideo con actores sociales diversos, con diferentes realidades y expectativas: niños y niñas de escuelas de periferias y áreas centrales de la ciudad, grupos sindicales organizados, colectivos de jóvenes de Ciudad Vieja, merenderos y ollas populares de Casavalle, cooperativistas de viviendas, colectivos de Barrio Sur, organizaciones vecinales, etcétera. La relación se ha establecido directamente con docentes del Taller o mediada por instituciones que trabajan en el territorio. En ocasiones se logró una sinergia de trabajo multiactoral e interinstitucional entre colectivos de vecinos y vecinas, organizaciones barriales, instituciones públicas —centros comunales zonales (CCZ), municipios, Intendencia de Montevideo (IM)—, programas académicos, entre otros.

El puente entre el curso y los actores del territorio, por lo general, se da por medio de programas de la FADU (FADU en Casavalle, Programa Integral Metropolitano, Reactor Ciudad Vieja) o de equipos técnicos de los CCZ. Una vez establecido el contacto, se planearon tres encuentros de trabajo colectivo. Estos se enmarcaron en la estructura del curso que establece tres etapas de trabajo definidas *a priori* por las escalas de abordaje del territorio.

La primera etapa considera un estudio/diagnóstico del territorio a escala macro en la que, por un lado, los y las estudiantes realizan una búsqueda de datos asociados a las condiciones urbanas —movilidad, espacio público, usos del suelo, centralidades, características poblacionales, economías locales, determinantes ambientales, otras— y, por otro lado, complementan este análisis de datos con un primer encuentro con los actores sociales. El tipo de actividades que forman parte del encuentro abarca desde derivas por el barrio hasta talleres de diagnóstico colectivo. La intención es identificar los problemas, necesidades, deseos y potenciales del lugar, de manera de construir un diagnóstico que contemple no sólo lo físico, sino además las principales características y dinámicas de la población del lugar. Este diagnóstico es el insumo que sustenta posteriormente la idea fuerza que plantea cada equipo de estudiantes y que estructura el desarrollo del ejercicio proyectual.

En el contexto de la pandemia, estos primeros ejercicios de análisis se construyeron en clases virtuales. En algunos casos, el primer intercambio con actores sociales se pudo hacer de forma presencial en el territorio, en espacios abiertos y considerando las medidas sanitarias.

Para la segunda etapa, que se denomina «escala sitio», los y las estudiantes hacen un *zoom in* sobre un espacio del barrio en el que desarrollan su ejercicio de diseño urbano y se

lleva adelante el segundo encuentro con los actores territoriales. En este segundo encuentro exponen a vecinas y vecinos sus primeras ideas de proyecto; se genera un intercambio para, de alguna manera, validarlas o reenfoclarlas, según sea el caso. Algunas veces ha pasado que ya se tenía alguna idea de la intervención táctica y se incorporó a la discusión en el encuentro.

Finalmente en la tercera etapa, que tiene como objetivo el planteamiento y ejecución de la intervención táctica, cada equipo de estudiantes hace una propuesta de proyecto táctico, de acuerdo con su idea fuerza y planteamiento del proyecto de «escala sitio». En una clase se presentan todas las propuestas tanto al equipo docente como al grupo total de estudiantes, y al final se hace el ejercicio de votar por el proyecto que se considera más adecuado de ejecutar (en ocasiones se ha invitado a los colectivos barriales a participar en la votación). Una vez definidas las intervenciones a realizar, se socializan con los actores sociales y se inicia el trabajo de planificación, gestión y logística.

Cada semestre se abordan temáticas diferentes. Si bien la recuperación de espacios públicos en desuso mediante el trabajo colaborativo es la temática común, en cada planteo se pone el foco sobre cierto tema o problemática. Estas se definen de acuerdo con las cuestiones emergentes de los territorios en los que se trabaja o con las temáticas generales definidas en el Taller. En ese sentido, se han desarrollado

temas asociados a la sostenibilidad (desde todas sus perspectivas: económicas, ambientales y sociales), la resiliencia urbana, la acupuntura urbana, el género, el fortalecimiento económico de las economías barriales, las ferias vecinales, los vendedores ambulantes, la sostenibilidad alimentaria, la agricultura urbana, las redes de trabajo, las ollas populares, entre otras.

3. Aprendizajes identificados. Reflexiones

Para el equipo docente la práctica del urbanismo debe estar necesariamente asociada a los usos, las necesidades y las expectativas de la población y comunidades locales. Por eso vemos fundamental que el profesional del urbanismo se forme con este enfoque y con la impronta de considerar e incorporar a la población en sus proyectos. En ese sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje en intercambio con los actores locales han sido extremadamente productivos tanto para la población local como para docentes y estudiantes.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, los tiempos y recursos con los que se cuenta para los cursos no acompañan los procesos en territorio con la comunidad, lo que dificulta establecer una presencia y vínculo «real» en el territorio. El proceso de construcción de demanda implica tiempo de conocimiento mutuo entre los actores sociales y el equipo universitario, tanto para la construcción de

confianza como para el entendimiento de los objetivos, intereses, preocupaciones, modos de trabajar y relacionarse, y para la maduración de la propia demanda, para que esta no sea un «encargo» de los actores sociales ni un elemento «superficial» tomado por el equipo universitario.

Al trabajar con colectivos sociales se presenta el desafío de obrar en su construcción, para lo que es necesario contar con herramientas dialógicas, teórico-metodológicas y conceptuales. En ello pueden estar implicados conocimientos y saber-hacer de distintas disciplinas que deben articularse para escuchar, explicar, comprender, elaborar y trazar recorridos para dar respuesta a la demanda. En este sentido, el desafío es contar con las herramientas y formar equipos que trabajen verdaderamente en la interdisciplina.

El aprendizaje fundamental para todas las partes fue descubrir una y otra vez nuevas posibilidades de diseño, nuevos problemas y situaciones a resolver que surgen del intercambio. La clave es escuchar e interpretar las aspiraciones de los grupos locales, elaborar y reelaborar luego de cada intercambio y no imponer. Si bien no siempre se logra alcanzar el resultado esperado y en consecuencia en algunos casos no se genera un impacto real en el territorio, desde la comunidad ha llegado la devolución sobre que las intervenciones han servido de estímulo para seguir trabajando en la transformación de su hábitat. En el curso, y una vez concretados los trabajos y las experiencias, se hace necesaria

una instancia de revisión crítica con los estudiantes, así como también a nivel docente para evaluar si lo hecho se ajusta a los criterios comprendidos por el término «extensión».

A modo de anécdota, en una experiencia en la Cancha del Rosario, vivida como gratificante por los equipos de estudiantes y docentes, se percibió la necesidad de explicitar en clase que no se estaba haciendo «beneficencia», sino que lo realizado era uno de los cometidos de la Udelar y que se trataba de un intercambio de conocimientos generador de aprendizajes esenciales sobre el territorio que no eran posibles de obtener en las aulas de la facultad.

Serían necesarias instancias para explicitar este tipo de aspectos, antes, durante y después, con aportes de otras disciplinas y otras miradas, para llegar a una comprensión cabal del proceso. La sistematización de las experiencias y su revisión crítica insumen un tiempo que es muy difícil de encontrar en las dinámicas de un curso curricular de proyecto, y eso constituye un aspecto fundamental a solucionar.

Encontramos que esta permanente variabilidad atenta contra el impacto que podría generarse. Consideramos que un cambio a implementar es el trabajo sostenido en un mismo espacio en contacto con las mismas personas involucradas. Si bien los equipos de estudiantes no serán los mismos, parte del equipo docente y de los actores sociales mantendría un trabajo colectivo continuado en el tiempo.

4. Reflexiones finales

En el abordaje de cualquier proyecto con metodología participativa suele utilizarse herramientas facilitadoras para el diagnóstico, el diseño, el desarrollo y la evaluación. Para las reflexiones finales sobre la experiencia de PUB utilizaremos la técnica *DRAFPO: Debilidades, Resistencias, Amenazas, Fortalezas, Potencialidades, Oportunidades*, de la manera en que la desarrollan Alberich, Arnanz, Basagoiti, Belmonte, Bru, Espinar y otros (2010).

Evaluamos como *debilidades*: la ausencia de un *grupo motor*² con participación barrial y técnica, que consolide y dé continuidad a la propuesta y minimice las dificultades que derivan de la exigida agenda de los cursos. Los plazos también son un asunto a trabajar, puesto que los tiempos de los cursos (tal como son tradicionalmente entendidos, en los que existe un *corpus* de conocimiento «a transmitir» al estudiante) debería poder integrarse y funcionar sincrónicamente con los de la experiencia de extensión. También se detecta como debilidad la carencia de recursos que habiliten intervenciones capaces de responder a las complejas demandas del territorio, con acciones de calibre.

En la experiencia encontramos *fortalezas*, entre ellas la solidez del equipo docente que lleva adelante la propuesta, que funciona como un cuerpo estable y de acumulación de experiencias, en una interpretación del término

investigador-intelectual anfibio de Maristella Svampa (Hernández y Svampa, 2008), un *equipo docente anfibio*. A su vez, el espesor que le brinda al curso trabajar sobre problemas reales del territorio, con personas reales, es otra gran fortaleza.

En otro sentido y como datos a tener en cuenta, son positivas las evaluaciones estudiantiles en relación con el curso, lo que convalida de alguna manera (o al menos genera un punto de partida favorable) las metodologías desarrolladas y verifica que en principio se cumple con las expectativas del estudiantado acerca de la propuesta académica brindada.

Las *resistencias* son históricas: por un lado, están las resistencias propias de la Academia, que suele posicionarse desde el lugar de la verdad y es incapaz de generar espacios para el diálogo de saberes; por el otro, las mallas curriculares que se resisten a incorporar la extensión como práctica fundamental en la formación profesional. Esta cuestión se evidencia claramente en los talleres de Anteproyectos en la FADU, que históricamente han operado como estructuras rígidas, compuestas por compartimentos académicos estancos, con escasa transversalidad.

Los cursos de Taller en la FADU resultan *potenciales* estructuras para pensar itinerarios de formación integral que articulen procesos de enseñanza, investigación y extensión, pues

no sólo atraviesan toda la carrera estudiantil, sino que a su vez funcionan como comunidades con historia e identidad propia, orgánicamente sólidas, espacios, por tanto, con un enorme potencial para ser uno de los componentes de los grupos motores.

Por la propia conformación de sumatoria de unidades curriculares del Taller de Arquitectura y por la histórica distribución del plantel docente, es normal que los equipos docentes roten temporalmente en los cursos y/o que formen parte simultáneamente de cursos diferentes; estas situaciones colaboran a que exista un entramado de mayor amplitud en los alcances y planteos que de por sí implica la experiencia de la extensión.

Identificamos algunas *amenazas* de carácter histórico que exceden a los cursos de Taller: una estructura universitaria rígida en y entre las carreras de grado que se dictan en la FADU (y en la Udelar) que dificulta la formación interdisciplinar y el trasvase horizontal a todo nivel; la ausencia de espacios de reflexión posterior a las experiencias que incluyan a docentes, a estudiantes y a los actores sociales, en tal sentido, es notoria y determina la falta de sistematización de la información de la producción realizada de manera regular y rigurosa, que aporte a proyectar estrategias, alternativas en los objetivos, contenidos de los cursos.

En otro orden, de acuerdo con las transformaciones que está transitando la FADU, se

2. De acuerdo a Alberich *et al.*, 2010, un Grupo Motor «es un equipo mixto de personas, constituido por personas vecinas voluntarias y técnicas. (...) con las que es posible trabajar de forma continuada, en sesiones semanales o quincenales» (p. 17).

FACTORES INTERNOS	DEBILIDADES	ACCIONES <i>¿Cómo trabajar en la mejora?</i>	FORTALEZAS	ACCIONES <i>¿Cómo sostenerlas?</i>
	Falta de continuidad Ausencia de Grupo Motor Plazos acotados Falta de recursos	Instalar el curso en un barrio específico por varias ediciones Generar redes barriales Generar redes de inversores	Equipo docente <i>Anfibio*</i> Solidez Técnica Evaluaciones positivas: Estudiantiles De vecinas y vecinos	Con soporte en EP para docentes Formalizando la experiencia como EFI o como Extensión para acceder a recursos, sistematización y sostén de todo el equipo
FACTORES HÍBRIDOS	RESISTENCIAS	ACCIONES <i>¿Cómo trabajar para revertirlas?</i>	POTENCIALIDADES	ACCIONES <i>¿Cómo desarrollarlas?</i>
	El pedestal académico El intramuros Udelar La monocultura Extensionismo siempre periférico a los programas curriculares	Trabajar hacia la Ecología de Saberes Buscar aliados interdisciplinarios Infiltrar los temas que preocupan a la ciudadanía en los contenidos curriculares	La estructura del Taller de Arquitectura como un gran EFI potencial La comunidad docente y su transversalidad dentro de la trama del Taller	Involucrar a toda la comunidad docente del Taller en los temas que los diagnósticos barriales arrojan Infiltrar experiencias en territorio en los cursos
FACTORES EXTERNOS	AMENAZAS	ACCIONES <i>¿Cómo afrontarlas?</i>	OPORTUNIDADES	ACCIONES <i>¿Cómo usarlas?</i>
	Estructura Universitaria rígida Ausencia de cruces interdisciplinarios Ausencia de espacios de reflexión a posteriori. Falta de sistematización	Reconociendo / visibilizando estructuras obsoletas Exigiendo espacios y tiempos	El nuevo Estatuto del Personal Docente El Plan de Estudios vigente	Como oportunidades para generar nuevos campos de extensión basada en intereses de investigación docente y en las demandas del territorio Aprovechando los nichos que deja la nueva malla curricular para formalizar propuestas

2

Figura 2. Metodología DRAFPO, Curso
PUB Taller Schelotto, FADU-Udelar.
Adaptado de Alberich *et al.*, 2010, p. 23.

percibe en el plantel docente un ambiente de incertidumbre generado por la implementación del nuevo Estatuto del Personal Docente (EPD), referido a las nuevas responsabilidades laborales, cargas horarias y remuneraciones. En virtud de lo antedicho, las transformaciones también abarcan el nuevo plan de estudios de la carrera que, junto al paradigma de la integralidad académica, parecen ser procesos sinérgicos que pueden converger en un momento de inflexión, disruptivo, una excelente *oportunidad* para pensar, entre otras cosas, la curricularización endógena en materia de extensión dentro de la malla curricular de los talleres.

Para finalizar, en términos de *oportunidades* y pertinencias y en un marco contextual más amplio del área de Extensión, citamos a Santos (2010):

(...) el área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. (...) la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (...) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural (...). (p.48)

Es en esta dirección que visualizamos a la experiencia de urbanismo táctico en el curso de PUB, un proceso paulatino que instala la posibilidad de esta hipótesis, logrando pensar el Taller de Proyecto como espacio integral de articulación de funciones académicas sustantivas centradas en los estudiantes y como un ámbito donde se produce un diálogo de saberes multiescalares entre estudiantes, docentes y actores sociales.



Referencias bibliográficas

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., García, N., Habegger, S., Heras, P., Hernández, D., Lorenzana, C., Martín, P., Montañés, M., Villasante y T. R., Tenze, A. (2010). *Metodologías participativas, Manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). Recuperado de https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf

Errenguera, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. Cuadernos de Extensión de la UNLPam, 4, año 4. Recuperado de <http://170.210.120.55/index.php/cuadernos/article/view/5365/0>

Hernández, V. (ed.), Svampa, M. (ed.). (2008). *Gérard Althabe, entre varios mundos: reflexión, conocimiento y compromiso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Santos, B. D. S. (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Montevideo: Coedición Extensión universitaria-Universidad de la República, Ediciones Trilce. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/La-universidad-en-el-siglo-XXI.pdf>

Tommasino, H., González, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). «Extensión crítica. Los aportes de Paulo Freire». En Tommasino, H. y De Hegedüs, P., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, (pp. 121-135). Montevideo: CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Udelar (rectorado), *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*, (pp. 25-31). Montevideo: Universidad de la República.

Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf



FADU en Casavalle

Informe de actuación 2019-2021

× José de los Santos
Eloísa Ibarzabal
Jessica Mesones
Luca Praderio
Claudia Varín
Lucas Butler
Bruno Álvarez

José de los Santos. Licenciado en Diseño Gráfico (ORT). Diplomado en Edición (CLAEH). Profesor agregado del Instituto de Proyecto. Coordinador académico del DPCV. Responsable del proyecto Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle (FADU-Udelar).

Eloísa Ibarzabal. Arquitecta (FADU-Udelar). Ayudante del Programa Prácticas en territorio – FADU en Casavalle (FADU, Udelar).

Jessica Mesones. Arquitecta (Udelar). Ayudante del Programa Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle. Asistente del EFI Habitario. Consultorio de atención a

la vivienda y el hábitat e integrante del equipo de Construcción con Tierra del Instituto de Tecnologías (FADU-Udelar).

Luca Praderio. Licenciado en Diseño de Paisaje (Udelar). Ayudante del Programa Prácticas en territorio – FADU en Casavalle (FADU-Udelar).

Claudia Varin. Arquitecta (Udelar). Ayudante en el equipo de Construcción con Tierra del Instituto de Tecnologías, Ayudante en Tecnología Integrada e integrante del Comité Editorial de la revista *Textos de Tecnología* (FADU- Udelar).

Lucas Butler. Ayudante del Programa Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle (FADU-Udelar).

Bruno Álvarez. Ayudante del Programa Prácticas en Territorio – FADU en Casavalle (FADU-Udelar).

01. Introducción

Desde la FADU y en Casavalle este proyecto pretende contribuir al fortalecimiento de las capacidades de la población para la mejora integral del hábitat y consolidar un espacio de intercambio de conocimientos y capacidades con la comunidad desplegando procesos de formación integral en los que la investigación y el aprendizaje significativo puedan ser protagonistas. FADU en Casavalle «se constituye en el marco de procesos de enseñanza activa que integra las funciones universitarias, a partir del abordaje interdisciplinario de problemas de alto interés social» (FADU-Udelar, 2018).

↳ Palabras clave:

PRÁCTICAS INTEGRALES, EXTENSIÓN CRÍTICA, INVESTIGACIÓN ACCIÓN, SOSTENIBILIDAD, NOCIÓN DEL OTRO

Objetivos generales

OG1. Construir una plataforma pedagógica integral capaz de gestionar demandas, generar insumos y propuestas de acción desde y con la población de Casavalle con base en problemas emergentes de la realidad y la articulación de recursos, en busca de alternativas de solución conjunta que contribuyan a la formación de la comunidad académica de la FADU desde un abordaje de pensamiento crítico.

OG2. Promover la construcción ciudadana en la población de Casavalle, la mejora de la calidad de vida, el desarrollo local y la memoria histórica de las luchas colectivas en el territorio, actuando para y desde él con presencia de la FADU en forma permanente.

OG3. Fomentar las prácticas integrales e interdisciplinarias dentro de la FADU y con otros servicios, en un espacio curricular en territorio.

Objetivos específicos

OE1. Relevar y mapear las necesidades, personas, organizaciones y problemas del territorio que puedan ser de abordaje desde las carreras de la FADU, con prioridad de las iniciativas colectivas.

OE2. Diseñar una estrategia de construcción de la demanda, acompañar a equipos de la FADU en su construcción y fomentar el diálogo de saberes con las personas involucradas.

OE3. Promover que diferentes espacios de la FADU se vinculen a demandas concretas del territorio y trasciendan los tiempos curriculares, con un abordaje global, entendiendo la realidad como «no disciplinada».

OE4. Consolidar la permanencia de las prácticas y la continuidad de los procesos mediante la inserción de diferentes equipos de la FADU que se van integrando en distintos momentos de su desarrollo.

OE5. Promover la postulación a posibles financiaciones para que las prácticas concretas se puedan desarrollar y sostener en el tiempo.

02. Síntesis de acciones desarrolladas

A continuación presentamos una síntesis de las acciones desarrolladas para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Relevar y mapear las necesidades, personas, organizaciones y problemas del territorio que puedan ser de abordaje desde las carreras de la FADU, con prioridad de las iniciativas colectivas.

Se trabajó junto a vecinas de Casavalle para la realización de mapeos colectivos. Con base en la metodología propuesta por los iconoclasistas,¹ las temáticas a ser abordadas fueron definidas con referentes territoriales. Como resultado de estas experiencias de construcción colectiva emergieron las primeras demandas desde y para el territorio.

1. Ver <https://iconoclasistas.net>

Diseñar una estrategia de construcción de la demanda, acompañar a equipos de la FADU en su construcción y fomentar el diálogo de saberes con las personas y organizaciones sociales involucradas.

El equipo se incorpora activamente a encuentros y reuniones periódicas que se realizan en el barrio y que a modo de síntesis se resumen en el siguiente cuadro:

	Nombre	Personas y organizaciones vinculadas	Frecuencia	Modalidad
1A	Curso promotores cívicos	Vecinas de Casavalle, estudiantes de Trabajo Social y coordinación del Centro Cívico Luisa Cuesta	Quincenal, duración: tres meses, 2019	Presencial, taller
1B	Plenario vecinal de Barrio Borro	Vecinas de Barrio Borro	Quincenal, 2019-2020	Presencial
1C	Huerta comunitaria Casavalle	Vecinas de Casavalle, SOCAT Obra Ecuménica Barrio Borro	2019-2021	Presencial y grupo de WhatsApp
1D	Mesa de Coordinación Zonal Borro	SOCAT, Centro Cívico Luisa Cuesta, CEDEL, Policlínica de Casavalle, maestros comunitarios de escuela n.º 178, Área Social del CCZ 11, Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo, ETAF (Casa de la Mujer), club de niños Casa de Todos, Plan Juntos	Mensual / 2020 - 2021	Presencial y virtual
1E	Mesa de Coordinación Zonal Plácido Ellauri y Marconi	SOCAT, Área Social del CCZ 11, FVET, Universidad Católica, MEC, Achique, CAIF Timbúes, vecinas, estudiantes de Trabajo Social	Mensual, 2019-2020	Presencial y virtual
1F	Mesa Intersocial Casavalle-Marconi	Mides, INAU, Municipio D, MEC, CCZ 11, CCZ 10, ANEP, Centro Cívico Luisa Cuesta, Cedel, Policlínica de Casavalle, Misurraco, maestras comunitarias, Uruguay Crece Contigo, ETAF (Casa de la Mujer), Club de Niñas, Plan Juntos	Mensual, 2019-2021	Presencial y virtual
1G	Consejo Plan Cuenca Casavalle	IM, Mides, MSP, MI, MVOTMA, MTSS, MEF, MEC, ANEP, ANV, INAU, Udelar	Mensual, 2019-2021	Presencial
1H	Colectivo Acción Regenerativa	FVET + FCIE + FADU + CURE	Quincenal, 2020	Virtual
1I	Red de Huertas Casavalle	Escuelas n.º 178, 320, 248, 319, jardín n.º 222, Huerta Comunitaria Borro, Policlínica de Casavalle, Obra Ecuménica, Plan Juntos	Semanal, 2020-2021	Presencial, Mingas
1J	Comisión Cancha del Rosario	Vecinas de Unidad Casavalle	2º semestre 2020	Presencial + grupo de WhatsApp
1K	Integración social zonal Padre Cacho	Vecinas de viviendas de Padre Cacho	2º semestre 2020	Grupo de WhatsApp

Tabla 01.
Espacios habitados



Figura 1. Mapea tu barrio [afiche de difusión], instancia de mapeo con vecinas y producto obtenido. Barrio Casavalle, Montevideo, 11 de julio de 2019. Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Plenario de vecinas organizado por el SOCAT de la Obra Ecu- ménica del Barrio Borro, 19 de setiembre de 2019. Foto: FADU en Casavalle.



Promover que diferentes espacios de la FADU se vinculen a demandas concretas del territorio y trasciendan los tiempos curriculares, con un abordaje global, entendiendo la realidad como «no disciplinada».

Se diseñaron dispositivos alternativos a los cursos curriculares, denominados pasantías académicas acreditables, y curso optativo Prácticas en Territorio: FADU en Casavalle – Aproximar, capaces de montarse en respuesta a situaciones emergentes en tiempos comandados por el territorio.

Consolidar la permanencia de las prácticas y la continuidad de los procesos a través de la inserción de diferentes equipos de la FADU que se van integrando en distintos momentos de su desarrollo.

En los procesos colectivos que se desarrollan en el territorio, los diferentes cursos se van articulando en distintas etapas para tejer un diálogo continuo en permanente transformación con la comunidad que habita el espacio.

Con el propósito expositivo, sintetizamos y enumeramos algunas articulaciones con unidades curriculares² y/o experiencias que hemos llevado adelante durante el período informado donde se involucraron 786 estudiantes y 128 docentes.

2. La FADU tiene cinco carreras: Arquitectura (ARQ), Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV), Diseño Industrial (DI), Licenciatura de Diseño de Paisaje (LDP) y Licenciatura en Diseño Integrado (LDI).

	Actividad académica	Descripción breve	Área de conocimiento asociada	Personas y organizaciones vinculadas	Experiencia	Año	Ejes*
A	Curso Aproximar: Mural #1	Taller de codiseño participativo en Barrio Borro	LDCV	Vecinas del barrio Borro / PIAI 12 estudiantes	Intervención	2019	VC
B	Curso Aproximar: Mural #2	Taller de codiseño participativo	LDCV	Jóvenes del programa Mové tu Barrio 10 estudiantes	Intervención	2020	VC
C	Curso Aproximar: Mural #3	Mural interior	LDCV	Red de Huertas de Casavalle 5 estudiantes	Intervención	2020	VC
D	Curso Aproximar #4: Olelé	Mapeo, plantación y pintada	ARQ + LDP	Olelé, escuela n.º 178 2 estudiantes	Intervención	2020	VD + VSE + DPL
E	Pasantía académica #1	Comunicación visual e identidad gráfica del proyecto	LDCV	FADU en Casavalle 4 estudiantes	Proyectual - Intervención	2020	VSE
F	Pasantía académica #2: EFI Práctica Furtiva	Infraestructura en género	ARQ	Vecinas de Casavalle 3 estudiantes / 1 docente	Proyectual	2020	VD + VC
G	Pasantía académica #3 Invernadero	Proyecto ejecutivo y construcción de invernadero a escala real	ARQ	Red de Huertas de Casavalle - Comunidad educativa Escuela n.º 178 7 estudiantes / pasantía 3 docentes	Investigación + acción	2020	VD + VSE + DPL
H	Actividad: taller de construcción Invernadero	Construcción de invernadero a escala real	ARQ	Red de Huertas de Casavalle - Comunidad educativa Escuela n.º 178 27 estudiantes + personas del barrio vinculadas a la red de huertas	Intervención	2020	VD + VSE + DPL
I	Pasantía académica #4 PUA TZV	Profundización de los trabajos realizados en el curso	ARQ	Plan Cuenca Casavalle 5 estudiantes / 3 docentes	Profundización	2020	VD + VC

*** EJES DE PROYECTO**

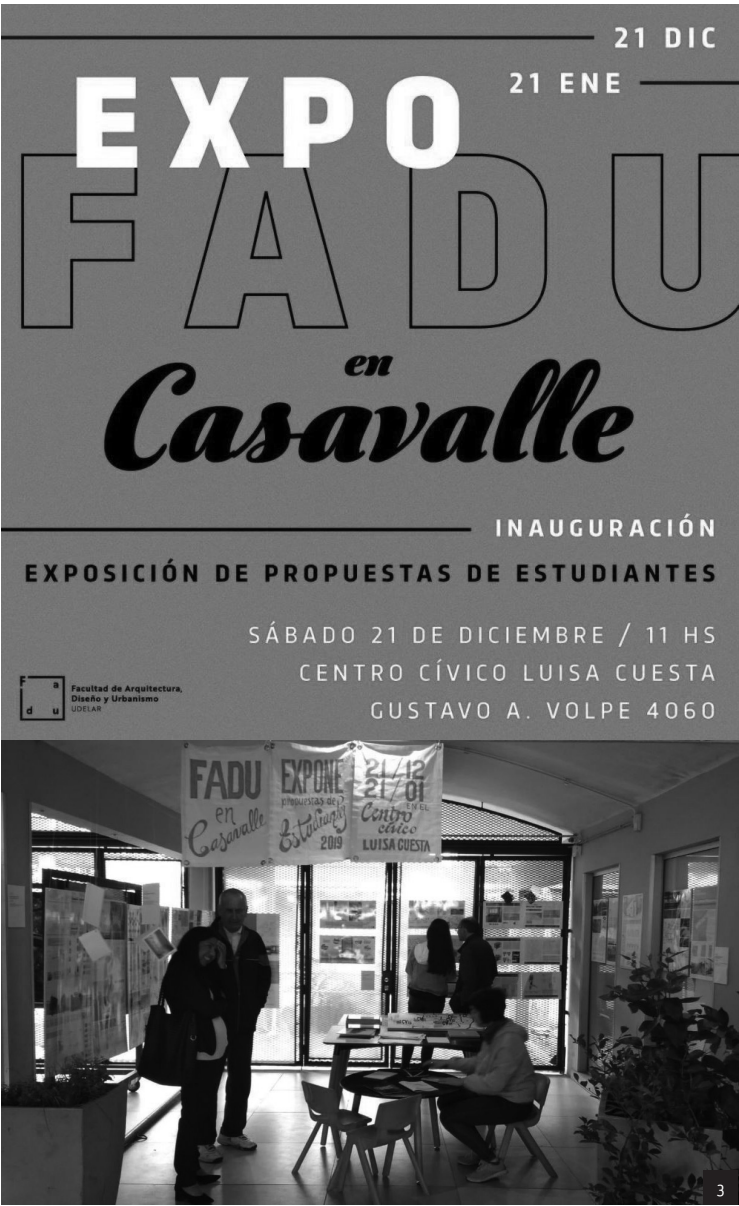
VD: Vida doméstica, trabajar el habitar desde el conflicto tanto ambiental como social, fortaleciendo las capacidades de la población para interactuar con su entorno construido, incluyendo nociones básicas de autoconstrucción, criterios de definición y adecuación de elementos de equipamiento.

VC: Vida cotidiana, trabajar el derecho a la ciudad y el empoderamiento de la construcción del paisaje urbano, incluyendo proyectos y acciones participativas de mejora barrial en infraestructura, equipamiento urbano, espacio público en general, mejora de condiciones ambientales; integración a procesos de fortalecimiento social.

VSE: Vida social/educativa, trabajar la gestión asociada como estrategia de producción de sociedad a partir del relacionamiento con instituciones o programas educativos (formal y no formal), sociales y recreativos, que promuevan el vínculo con el desempeño educativo en sus distintas escalas (ANEP, UTEC, Udelar).

Cuadro 02. Pasantías y cursos optativos/electivos. Fuente: elaboración propia, FADU en Casavalle.

Figura 3. Convocatoria Expo FADU en Casavalle [afiche] y panorámica de la EXPO 2019 en el Centro Cívico Luisa Cuesta. Fecha: 21 de diciembre de 2019. Fuente: FADU en Casavalle.



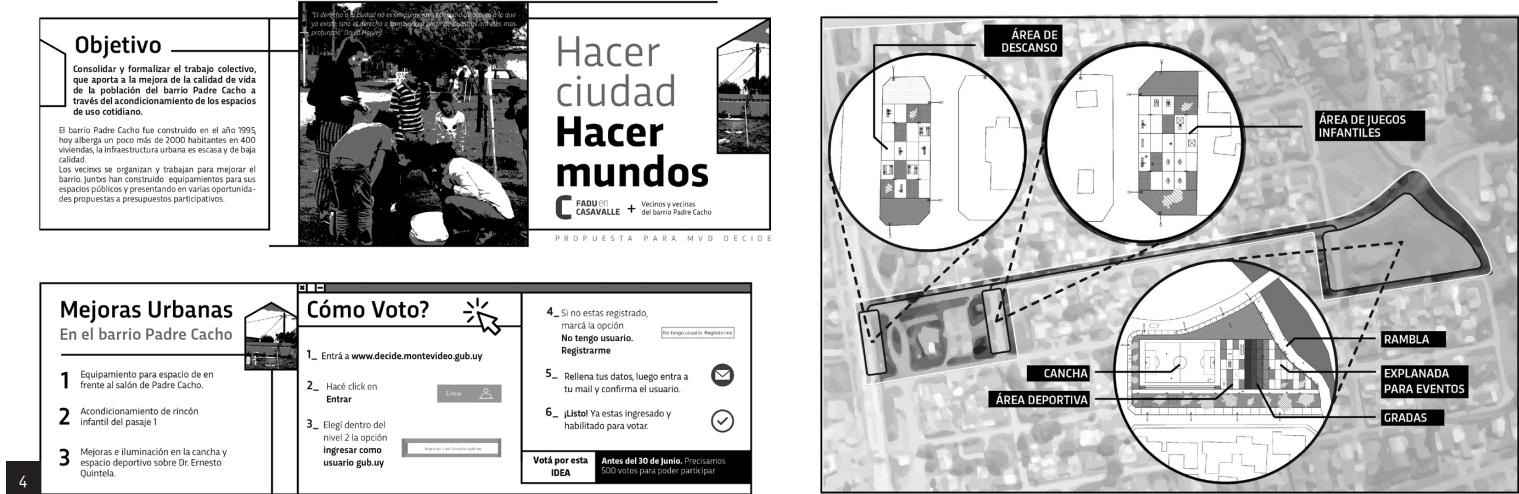
Promover la postulación a posibles financiaciones para que las prácticas concretas se puedan desarrollar y sostener en el tiempo.

- FONDOS AL PATRIMONIO 2019 – Jardín 222 – equipo FenC + estudiantes de Ciencias Sociales presentes en territorio jardín 222. No seleccionada.
- MONTEVIDEO DECIDE 2020 – vecinas de Padre Cacho + estudiantes de Proyecto Urbano Básico (PUB) del Taller Schelotto. Código de la idea: MVD-2020-06-1291 _ *Mejoras urbanas en el barrio Padre Cacho*. Consolidar y formalizar el trabajo colectivo, que aporta a la mejora de la calidad de vida de las vecinas del barrio Padre Cacho mediante el acondicionamiento de los espacios públicos. Aprobada y financiada.
- FONDOS AL PATRIMONIO 2020 – vecinas de la Cancha del Rosario + estudiantes y docentes del curso de PUB del Taller Schelotto. Aprobada y financiada.
- CSEAM. Convocatoria a Proyectos de Extensión ante la covid-19: *Abordajes de las problemáticas de vivienda y hábitat en la emergencia*. FADU en Casavalle + PIM. No seleccionada.
- CSEAM. Convocatoria a Proyectos de Extensión ante la covid-19: *Fortalecimiento de procesos populares y acciones comunitarias desde un enfoque socio-ecosistémico en Casavalle y Malvín Norte*. FADU en Casavalle + Facultad de Ciencias + Facultad de Veterinaria. No seleccionada.

Cuadro 03. Actividades académicas desarrolladas en los cursos de la FADU a partir de demandas del territorio, 2019-2020. Fuente: elaboración propia, FADU en Casavalle.

	Actividad académica	Descripción breve	Área de conocimiento asociada	Personas y organizaciones sociales	Experiencia	Año	Ejes*
1	Curso Educación Permanente	Precariedad sociohabitacional urbana	ARQ + Ciencias Sociales	Vecinas de Casavalle / 30 estudiantes/ 5 docentes	Reflexión	2019	VD + VC
2	Curso Proyecto Tema Especifico Taller Velázquez	Práctica Furtiva (Sistema Nacional de Cuidados)	ARQ	Vecinas de Casavalle, Agencia Nacional de Vivienda, Centro Cívico Luisa Cuesta, escuela n.º 178, policlínica Casavalle 15 estudiantes / 5 docentes	Proyectual	2019	VC + VSE
3	Curso Proyecto Tema Especifico Taller Articardi	Arquitectura del paisaje; Cañada Matilde Pacheco	ARQ	Comisión de Medioambiente del Municipio D 27 estudiantes / 5 docentes	Proyectual	2019	VD + VC
4	Curso Proyecto Urbano Básico Taller Schelotto	Urbanismo táctico en espacios públicos	ARQ	Vecinas del barrio Padre Cacho y Plácido Ellauri 12 estudiantes / 4 docentes	Proyectual - Intervención	2019	VD + VC
5	Curso Proyecto Representación Taller Danza	Infraestructuras con madera	ARQ	Comunidad educativa jardín n.º 222 5 estudiantes / 1 docente	Intervención	2019	VC + VSE
6	Curso Opcional Salida Laboratorio de Emergencia Taller Danza	Proyecto y Diseño colectivo	ARQ	SACUDE 30 estudiantes / 5 docentes	Reflexión - Proyectual enseñanza	2019	VD + VC
7	Taller de codiseño participativo: Skatepark	Codiseño de Skatepark	LDCV	Participantes del taller de mural y skate del MEC - centros educativos 6 estudiantes	Intervención	2019	VC
8	Curso Tipografía 2	Diseño editorial: Historias de amor y de barrio	LDCV	Programa Mové tu Barrio (50 jóvenes del barrio) 160 estudiantes / 5 docentes	Intervención	2019	VSE + DPL
9	Curso Unidad de Proyecto 4	Emprendimiento	EUCD	Emprendedores de Casavalle - Plan Juntos 8 estudiantes / 4 docentes	Proyectual - Intervención	2019	VD + DPL
10	Curso Proyecto Urbano Básico Taller Schelotto	Urbanismo táctico para el cambio climático	ARQ	Vecinas de viviendas Padre Cacho - Barrio Borro 30 estudiantes/ 4 docentes	Proyectual	2020	VD + VC
11	Curso Proyecto Urbano Avanzado Taller Velázquez	Plan Cuenca Casavalle	ARQ	Vecinas, Municipio D, Intendencia de Montevideo, escuelas n.º 178 y n.º 343, Programa de Integración de Asentamientos Irregulares (PIAI), Jóvenes en Red, ONG San Vicente, Facultad de Información y Comunicación 40 estudiantes / 3 docentes	Proyectual	2020	VD + VC

12	Curso Construcción 3	Construcciones alternativas: invernáculos	ARQ	Red de Huertas de Casavalle 120 estudiantes/ 10 docentes	Proyectual	2020	VD + VSE + DPL
13	Curso Proyecto Urbano Básico Taller Schelotto	Urbanismo táctico para el cambio climático	ARQ	Vecinas de viviendas Cancha del Rosario/ Plácido Ellauri 20 estudiantes / 4 docentes	Proyectual Intervención	2020	VD + VC
14	Curso Diseño y Comunicación Visual 2, turno matutino	Diseño asociado a sistemas de baja a media complejidad	LDCV	Red de Huertas de Casavalle 80 estudiantes / 5 docentes	Proyectual - Intervención	2020	VD + VSE
15	Curso Horticultura Ornamental	Proyecto de paisaje con plantas ornamentales	LDP	Plaza Almeida Pintos y escuela n.º 320 6 estudiantes / 3 docentes	Proyectual	2020	VC + VSE
16	Curso Opcional Salida Laboratorio de Emergencia Taller Danza	Análisis y proyecto de gallineros en la huerta	ARQ	Red de Huerta de Casavalle - escuela n.º 178 7 estudiantes / 5 docentes	Proyectual / Intervención	2020	VD + VSE
17	Curso Unidad de Proyecto 4	Emprendimiento	EUCD	Vecinas emprendedoras 2 estudiantes / 4 docentes	Proyectual - Intervención	2020	VD + DPL
UNIVERSIDAD EN EL TERRITORIO							
0A	Udelar en Casavalle	Encuentro interdisciplinar	Interdisciplinar	Servicios de Udelar en territorio 15 docentes	Reflexión	2019	VSE
0B	Casavalle en FADU	Encuentro de servicios universitarios involucrados con el territorio de la Cuenca Casavalle	Interdisciplinar	Servicios de Udelar en territorio 25 docentes	Reflexión	2019	VSE
0C	Consultorio de atención a la vivienda y el hábitat en la emergencia	Asesoramiento situado a problemáticas vinculadas a la vivienda y el hábitat	Inter FADU + servicios Udelar	PIM, Organizaciones sociales y FenC 119 estudiantes / 16 docentes	Práctica integral IAP	2020	VD
* EJES DE PROYECTO							
VD: Vida doméstica, trabajar el habitar desde el conflicto tanto ambiental como social, fortaleciendo las capacidades de la población para interactuar con su entorno construido, incluyendo nociones básicas de autoconstrucción, criterios de definición y adecuación de elementos de equipamiento. VC: Vida cotidiana, trabajar el derecho a la ciudad y el empoderamiento de la construcción del paisaje urbano, incluyendo proyectos y acciones participativas de mejora barrial en infraestructura, equipamiento urbano, espacio público en general, mejora de condiciones ambientales; integración a procesos de fortalecimiento social. VSE: Vida social/educativa, trabajar la gestión asociada como estrategia de producción de sociedad a partir del relacionamiento con instituciones o programas educativos (formal y no formal), sociales y recreativos, que promuevan el vínculo con el desempeño educativo en sus distintas escalas (ANEP, UTEC, Udelar). DPL: Desarrollo productivo-laboral, trabajar el diseño colaborativo del producto y la accesibilidad, articulando con programas sociales que potencien el desarrollo de oficios, implementando nociones básicas acerca del desarrollo productivo-laboral, emprendedurismo, promoción de organizaciones cooperativas y prácticas asociativas que puedan instalar conductas a desarrollar a futuro por la población.							



3. Abordaje teórico–metodológico

Guiados por el marco metodológico de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1999), nos relacionamos y vinculamos con el territorio para conocer la realidad, con presencia sostenida y participación activa en los procesos que allí se desencadenan. Esto nos permitió, a la vez de conocernos, reconocernos como sujetos partícipes del acto pedagógico de acompañar procesos de transformación territorial.

En abril de 2019 fuimos notificados de que FADU en Casavalle³ había resultado aprobada y financiada. A partir de ese momento comenzamos a entretejer vínculos con algunas personas clave del territorio donde trabajaríamos, en el marco del proyecto y por el plazo de dos años.

Así, comenzamos a trabajar en la construcción de la confianza con base en la disposición, abocados a fortalecer relaciones intersubjetivas, aprendiendo en conjunto, buscando soluciones y alternativas para el desarrollo de la comunidad y el fortalecimiento de las prácticas de extensión universitaria en el territorio.

La interacción entre las cinco carreras de la FADU⁴ ofrece la oportunidad de abordar problemáticas territoriales desde la reconfiguración de las identidades disciplinares. ¿Qué tienen que hacer las diseñadoras –arquitectura, comunicación visual, paisaje, textil, producto o integrado– en Casavalle? La reconstrucción del objeto de estudio, en su más amplio sentido, es

un emergente que interesa atender. Es necesario imaginar la actividad del profesional hoy, cuando ya no aparecen tan claras las lógicas de mercado usuales para las cuales estamos «formados», donde eventualmente puede no haber un cliente y una inversión definida. Deconstruir algunos de los imaginarios dominantes sobre nuestras disciplinas para enmarcarlas en el territorio y trabajar desde un enfoque social del diseño son parte de los desafíos que nos convocan.

Al decir de Paulo Freire (1985):

Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza. (p. 74)

Pensar la confianza en las relaciones pedagógicas y dialógicas de este espacio tiene que ver con sentirla como un lugar para la pregunta y la duda, la diferencia y la escucha. Aproximarnos

3. Equipo interFADU, compuesto por seis docentes: José de los Santos (LDCV), responsable del proyecto, grado 4, 2 horas; Bruno Álvarez (LDCV) (2019) y Lucas Butler (LDCV) (2020), grados 1, 10 horas; Eloísa Ibarzabal (ARQ), grado 1, 20 horas; Jessica Mesones (ARQ), grado 1, 20 horas; Luca

Praderio (LDP), grado 1, 10 horas; Claudia Varín (ARQ), grado 1, 10 horas. Nota: Lucas Butler se incorporó al equipo de trabajo en reemplazo de Bruno Álvarez tras solicitar su baja por abocarse al cierre de su proceso formativo de grado.

4. Arquitectura, Diseño de Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño de Paisaje y Diseño Integrado.

con ello a algo de lo que Diana Mazza (2020) describe como continente, noción que llega a lo educativo desde el enfoque clínico, relacionada con la posibilidad de generar un espacio subjetivo de confianza y seguridad para los sujetos de la interacción, donde los encuadres no garantizan la dinámica psíquica. Se juega en la posibilidad de concientizar, enunciar y elaborar las emociones que los sujetos tengan. Mazza (2020) entiende que:

Alojamos, contenemos, cuando podemos actuar como receptores confiables de la ansiedad de nuestros estudiantes y, tolerándola, no la devolvemos de modo idéntico, sino transformado. Se contiene aclarando, señalando, sumando una nueva mirada o un nuevo punto de vista sobre lo planteado, formulando una pregunta que amplíe el espectro de lo que está siendo dicho, pero fundamentalmente dando cuenta de que lo que escuchamos es tenido en cuenta y tiene sentido haber sido dicho. Contener no equivale a calmar, aun cuando escuchar y recibir lo que se dice tenga como consecuencia la disminución de la ansiedad del grupo o del estudiante con quien trabajamos. (p. 8)

En las figuras 6 y 7 se visibilizan los espacios, instituciones y organizaciones sociales con las que entablamos contacto y a partir de las cuales accedimos al territorio para conocer y reconocer a las personas referentes

de la comunidad, construir colectivamente las confianzas y las cercanías.

Entre todas fuimos trabajando las demandas que emergieron en él y que finalmente decantaron en propuestas para el desarrollo de cursos curriculares, actividades particulares y acciones puntuales, generando interacciones reales entre las vecinas con nuestra casa de estudios.

En este sentido, nos paramos en lo que plantea Humberto Tommasino (2009) en cuanto a que:

Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la sociedad no sólo interpele a la Universidad, sino que la construya. A esto nos referimos cuando hablamos de dejar de pensar en una relación de partes para pensar en procesos interconectados dialécticamente y que impliquen participación activa en la construcción, única forma de concretar una iniciativa popular universitaria, una verdadera Universidad Popular. [...]

«Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma» (Torres, 1986, p. 80 citada por Tommasino, 2009, p.5).

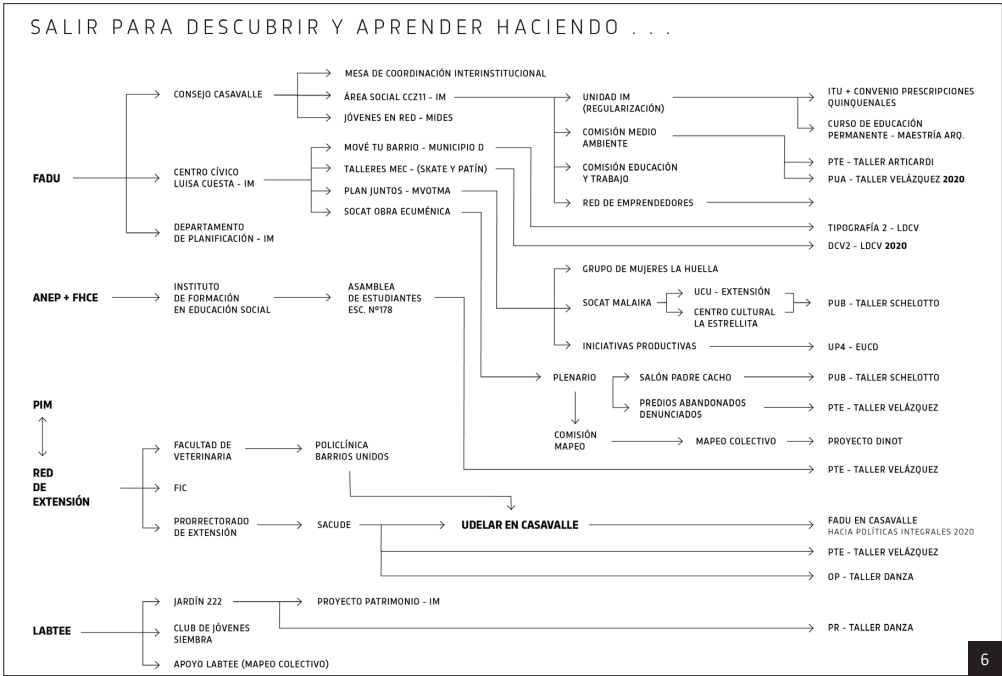
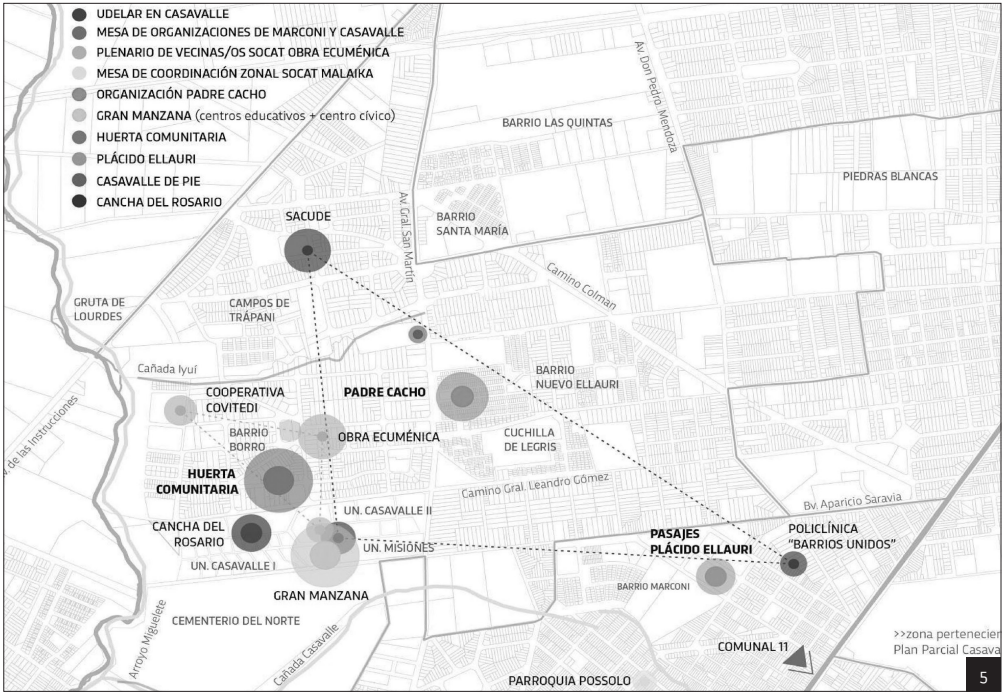
Es desde allí que desplegamos una estrategia de reuniones semanales de coordinación en el espacio del Servicio de Investigación y Extensión (SIE) de la FADU todos los martes durante cuatro horas. Al territorio se comenzó a concurrir sistemáticamente participando en asambleas, encuentros, cursos barriales, mesas de coordinación, etcétera, según se detalla en la figura 7. Cada uno de estos espacios nos fue llevando a profundizar vínculos, a generar confianza, en definitiva, a intercambiar con quienes viven y habitan el territorio. A medida que se articulaba con los cursos de la FADU, se acompañó a cada equipo docente y sus estudiantes en recorridos y actividades por el barrio, al encuentro con vecinas y a facilitar el diálogo y el intercambio.

Con la llegada de la pandemia dejamos de frecuentar el espacio de la FADU y comenzamos a habitar la excusa de «la casera» de la escuela n.º 178, donde se realizaron las coordinaciones semanales y se tornó punto de referencia de FADU en Casavalle. Compartimos este espacio con talleres de plástica del jardín n.º 222. De a poco, el espacio comenzó a cobrar vida hasta que se realizó el Mural#3 (ver tabla 02), donde se intervino colectivamente en todo su entorno.

Si bien hay un gran porcentaje de tiempo que demanda el territorio y sus relacionamientos, no deja de ser necesario y determinante el tiempo que implica la gestión. Las coordinaciones entre las vecinas, equipos

Figura 5. Espacios institucionales que habitamos y organizaciones sociales vinculadas. [mapa de actores]. Fuente: FADU en Casavalle.

Figura 6. Redes que nos llevaron a coordinar con los cursos curriculares. Fuente: FADU en Casavalle.



docentes, recursos para cada intervención y su adecuada difusión son tareas que se entretengan entre los integrantes del equipo y logran un telar casi perfecto.

De todas las actividades y reuniones que llevamos adelante generamos registros que se plasman en lo que llamamos «bitácora». Cada bitácora da cuenta de los integrantes de la reunión, su fecha y una breve memoria de los temas tratados y las futuras acciones. Lo que nos permite, a cualquier integrante del equipo, estar al tanto de lo tratado y acordado en cada instancia, y volver a ella en cualquier momento.

Este registro documental es la base para el proceso de sistematización de la experiencia que comenzamos hacia finales de 2020, en el marco del curso Sistematización de Experiencias,⁵ y del que se pretende dar cierre el presente año de cara a generar un insumo de producción de conocimiento crítico transformador a partir de la práctica.⁶

Desde estas intencionalidades de contención hemos intentado construir un nuevo imaginario en torno a la percepción que las habitantes tienen sobre la Udelar. Volver a preguntarnos: ¿cómo escucha y hace la Universidad con el otro? Poner nuestra atención y disposición a la naturaleza de la relación de los saberes y de las subjetividades que los portan.

03.a Apertura e inclusión de los procesos formativos con base territorial

Todas las prácticas que se vienen realizando en el territorio tienen un nivel de riqueza relevante, tanto para estudiantes y docentes como para vecinas, dado que se promueve su integración activa en cada uno de los procesos e intervenciones que en conjunto nos proponemos desarrollar.

Consideramos que se pueden generar distintos tipos de involucramiento a medida que se profundiza en el estudio del territorio y sus vínculos. Aquí hacemos una pausa y reflexionamos acerca de la necesidad de contar con la presencia de profesionales –de otros campos de conocimiento– que colaboren con nosotros desde sus especificidades en los procesos que se desencadenan para incidir favorablemente y potenciar la coconstrucción de la demanda.

Cuando el aula se convierte en el medio y el territorio deja de ser un plano –una foto satelital–, se le incorporan sus habitantes, con luchas sociales, demandas y oportunidades, donde los procesos implican un aprender–haciendo. Es por allí que buscamos la salida, proponiendo nuevas entradas.

Habitando el territorio, y pese a la notoria hiperintervención estatal, logramos tender puentes para aportar y retroalimentar procesos de transformación territorial desde las disciplinas de la FADU. Indagar, visibilizar,

seleccionar, planificar y cruzar la estructura de la Udelar en este contexto de acción es un enorme desafío en el que se debe ser cauto en revisar, tener anclados algunos parámetros de base como fortalecer lo colectivo, la formación y la autonomía de las personas con las que trabajamos, dejar claro los alcances de lo posible y, en definitiva, trabajar para irse.

Se trata de pensar el hacer y no de parar el hacer. Al decir de Cano e Ingold (2020, p. 1), «procurar que el pensamiento sea un *multiplificador* de la acción y que la acción sea un *intensificador* del pensamiento».

Si bien la extensión (o la integralidad) es una de las funciones históricamente relegadas por la propia Universidad, este programa, desde su concepción, tiene como meta generar espacios para pensar otras prácticas donde *a priori* no ocurren. Con algunas herramientas se fueron abriendo caminos hacia fuera de la FADU, en vínculo con diferentes actores sociales, instituciones, etcétera, y hacia dentro con todo lo que ello implica: negociaciones de tipo académico, de contenido, de forma, y administrativas; en definitiva, la gestión educativa, para la que se vuelve un desafío formarse y adquirir herramientas.

En relación con la gestión educativa, Diego Barboza (2020) expresa algunos de los elementos que nos hemos encontrado y a tener en cuenta a la hora de la planificación:

5. Curso enmarcado en la maestría Educación y Extensión Rural, FVET–Udelar, a cargo de Humberto Tommasino (Mtre. Dr.)

6. Para sistematizar nos basamos en las teorías y metodologías enunciadas por Oscar Jara Holliday, educador popular y sociólogo peruano y costarricense.

Figura 7. Bitácoras de registro de todas las actividades y reuniones del equipo FADU en Casavalle. Fuente: FADU en Casavalle.

Figura 8. Proceso de reconstrucción histórica bajo la supervisión de Humberto Tommasino. Foto: FADU en Casavalle.



[...] resulta fundamental comprender la dimensión política de la tarea y lograr que la dimensión administrativa participe activamente de aquella y de lo que implica en la traducción técnica y metodológica de la forma que debe incorporar la organización, en su dimensión pedagógica. [...] Creemos, entonces, en la centralidad de una acción que pueda clarificar los componentes políticos, traducirlos en elementos técnicos —en este caso— comprendidos en la dimensión pedagógica, articularlos con una dimensión administrativa que enmarcará las acciones con claridad en los procedimientos administrativos y la planificación de recursos a lo largo del período, y así mismo mantener una clara gestión del conocimiento y el aprendizaje a través de una formación permanente. (p. 30)

Algunas voces del territorio cuentan de huellas de prácticas extractivas que han logrado desgastar no sólo las energías latentes en él, sino también la confianza en la institución. Devenir espacio de contención y disposición para todos los sujetos pedagógicos de este dispositivo debería distanciarnos de esas prácticas; poder construir con y desde la otra y el territorio.

Esto nos invitó a reflexionar sobre la forma-tiempos-conversaciones en los que la Udelar articula y trabaja las vinculaciones en y con el territorio. Para Marcelo Lopes de Souza (2001) el territorio «es el espacio definido y

delimitado por y a partir de las relaciones de poder» (p. 78). En definitiva, puede asumir las más diversas escalas (una plaza, un barrio) hasta un territorio red de una gran multinacional. Haesbaert (2011) procura definir la relación entre el concepto de espacio y el concepto de territorio. Concibe el territorio como el resultado de un proceso que implica un dominio (aspecto económico-político) y una apropiación (aspecto simbólico-cultural) de los espacios por los grupos humanos (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020, p. 196).

En este sentido, destacamos la importancia de estar en el territorio desde una doble postura, una más distante que se permite el análisis crítico de los procesos colectivos, las históricas luchas de poder y dominio del espacio que allí se dan, y otra más próxima, desde donde nos integramos a estos procesos como universidad, en diálogo, trabajando desde lo que Freire llama «el desprendimiento del poder del saber».

Pensarnos como universitarias, ya no sólo como FADU, nos permitió redimensionar el entorno de reflexión y representación desde el cual ser interlocutoras con las organizaciones y las subjetividades de Casavalle. Para ello —desde el programa— se planificaron unos espacios que dimos en llamar Udelar en Casavalle.

Se logró dinamizar cuatro encuentros en diferentes locaciones de la zona que permitieron conocer y visibilizar a los servicios y las disciplinas presentes en el territorio. Desde

estos encuentros multidisciplinares asomaron escenas de interdisciplinariedad como desafíos a pensar para la articulación de las prácticas que cada servicio lleva adelante. También colaboraron a entender posibilidades de coordinación para el desarrollo de actividades y proyectos de porte integral desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.

Como resultado de este proceso de activación, a fines de 2019 se realizó un encuentro, llamado Casavalle en FADU,⁷ que reunió en la sala del Consejo de la FADU a diversos agentes universitarias y territoriales con el fin de visualizar las prácticas y las metodologías que cada uno aporta y pone en juego en el territorio, nutriendo la reflexión y amplificando los imaginarios para pensar —en conjunto— el futuro de la Udelar en Casavalle.

03.b Construcción del sujeto pedagógico

Impostergable reconfiguración pedagógica

Durante el proceso de implementación del proyecto hemos construido colaborativamente, junto a las personas y organizaciones sociales involucradas, demandas que lograron vincular procesos de enseñanza y experiencias de aprendizaje situadas. Algo de la reconfiguración de las tradicionales posiciones del enseñar y del aprender se desmantelaba en la integralidad y la territorialización de esta FADU en contexto y a la intemperie.

7. Esta instancia contó con la participación de la prorectora de Extensión de la Udelar, autoridades de la FADU, y los siguientes ponentes: FADU, equipo FADU en Casavalle; ISEF, Instituto Superior de Educación Física, Bruno Mora; FVet, Facultad de Veterinaria, Esther Cidade, Valeria da

Silva, Sofía Méndez; IENBA, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Sebastián Alonso; IENBA-EUM, Escuela Universitaria de Música, Osvaldo Leite; UCU, Universidad Católica del Uruguay, Mercedes Clara; FMed, Facultad de Medicina, Silvia Giménez, Carlos Mesa, Carmen Giorgetto Galdi; FPico, Facultad

de Psicología, Gonzalo Correa; EN, Escuela de Nutrición, Cecilia Piñeiro; FDer, Facultad de Derecho, Gabriela Fernández.

Figura 9. Afiche de difusión Udelar en Casavalle. Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Actividad de mapeo con integrantes de Udelar en Casavalle.



Para ello se promovieron procesos de reflexión colectiva en torno a la mirada integral del proyecto, trabajando –tanto al cierre como en el desarrollo de cada acción que vincula un dispositivo de la FADU con el territorio– procesos de reflexión grupal que involucran a las vecinas, estudiantes y docentes, lo que nos ha permitido dimensionar el proceso como práctica pedagógica consciente de código abierto.

Todas las experiencias favorecieron permeaciones entre el ámbito académico y el ámbito popular, a la vez de fomentar dinámicas de flujo bidireccional de públicos, en las que el diálogo de saberes, sentires y vivires ha puesto en evidencia su valor como parte de procesos participativos orientados a la transformación de la realidad socioecológica (Camou-Guerrero, 2014).

La perspectiva del diálogo de saberes requiere epistemológicamente pensarnos y sentirnos en una comprensión de la formación en territorio desde el paradigma complejo evolucionista.

Agustín de la Herrán (2003) nos habla de un enfoque complejo-evolucionista que trasciende los normalizados y consensuados de la enseñanza tradicional. Reconoce y sitúa posiciones anteriores (tecnológico, interpretativo, crítico, posmoderno o complejo). Entiende que la aproximación a la realidad del paradigma de la complejidad es necesaria pero no suficiente; a su decir, «carente de norte» (p. 11). Destaca lo que desde su mirada tiene un valor relevante, pero sostiene que desde los modelos de

enseñanza tradicional no se logra responder suficientemente a las necesidades sociales que la educación atiende. Para ello propone iniciar a pensar un paradigma complejo-evolucionista que, desde su mirada, sería «el único verdadero paradigma surgido desde el campo de la educación» (p. 1).

Invita a aproximarnos a la realidad desde lo complejo. Esto conduce irremediablemente a conocimientos–otros que permiten contemplar las realidades de forma más profunda. Para ello debemos correr los riesgos de la simplificación que –producto de un sesgo del sentido práctico y de una actitud pragmática– puede peligrosamente alejar realidad y conocimiento.

La conquista progresiva de la complejidad requiere tres procesos complementarios y necesarios para la práctica y la investigación en educación: la reflexión sobre los fenómenos objetales, la indagación orientada al futuro (entendida como meditación, interiorización, reflexión o conocimiento sobre uno mismo), y la humildad en tanto resultado de la buena indagación que permite identificar limitaciones propias y del conocimiento, reconocer nuestra ignorancia.

Autoconocimiento, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad conforman para De la Herrán (2003) una tridimensión desde la cual atender a la armonía.

Las claves formativas de los espacios integrales de alguna forma parecen aproximarnos a esta cualidad que De la Herrán (2003) atribuye

al enfoque complejo evolucionista. Una de las acciones que sentimos que se refiere a ello se vincula a la intención de tejer desde el territorio *itinerarios de formación integral*. Con ello, pensar en cómo el estudiante tiene la posibilidad de articular diferentes espacios de formación integral a lo largo del plan de estudio. Esto abre la posibilidad de avanzar en su carrera a la vez que continúa un proceso rico en vínculo con un territorio específico, con consistencia teórica y pedagógica de los cursos que se van desamurallando en la construcción compleja disciplinar del objeto de estudio. Romper con lógicas monológicas apostando a la transcátedra, a los transinstitutos, lo que requiere trascender las miradas unitarias o unidimensionales de los cursos en sí mismos, para posicionarse en un segundo nivel de apropiación de este lenguaje disciplinar.

Siguiendo a Orlando Fals Borda (1983, p. 2): «Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis también se deriva un saber y un conocimiento científico».

¿Quiénes son los sujetos pedagógicos con los que se trabaja? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Cómo es y cómo se da la interacción entre ellas? ¿Qué oportunidades y dificultades se presentan en la articulación?

Desde el programa nos planteamos trabajar desde una metodología didáctica⁸ que ponemos en común con los equipos docentes para la

8. Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por los docentes, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

formación académica del estudiante que implique –según Edgar Morin (1999)– el «bien pensar», y al decir de Boaventura de Sousa Santos (2012), el diálogo y la ecología de saberes, así como la coproducción de conocimientos.

Entendido el «bien pensar» como el pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, las condiciones del comportamiento humano, lo local y lo global, lo multidimensional –en síntesis, lo complejo–, logramos comprender las condiciones objetivas y subjetivas (Morin, 1999).

El conocimiento es producido por las personas, pero a su vez las personas son «producidas» por el conocimiento, y es en este sentido que se apunta al diálogo de saberes para su construcción:

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 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. (Carrasco, Cassina y Tommasino, 2017, p. 119)

Logramos este modo de intervención en la medida en que nos acercamos al territorio con propuestas que se desprenden de los propios procesos que vamos transitando.

La incorporación de acciones que fomenten la identificación de las habitantes con sus entornos construidos favorece el uso sostenible del espacio y el cuidado de las infraestructuras comunitarias. En este sentido, la participación de los habitantes es un recurso que favorece la apropiación espacial y permite coordinar acciones orientadas a la transformación, tanto como la identificación de las personas con sus entornos. (Berroeta y Rodríguez, 2010, p. 24)

Estos son los disparadores a partir de los que problematizamos y nos cuestionamos el foco de nuestras prácticas. ¿Cómo incorporamos los intereses de una comunidad emergente con la puesta en servicio y enriquecimiento de los espacios curriculares? Encontrar la dosificación adecuada para este material es el desafío que

nos colocamos en cada cruce que realizamos.

En Uruguay existen dos grandes modelos en cuanto a concepciones de la relación universidad–sociedad: el modelo denominado «difusionista–transferencista» y el modelo de «extensión crítica» (Tommasino y Cano, 2016).

Dentro del primer modelo, el «transferencista–difusionista», sin dudas el dominante en la actualidad, se puede ubicar el difusionismo en sus diferentes variantes: difusionismo con transferencia tecnológica, prácticas asistencialistas, entre otros (advértase que decimos «difusionismo» y «asistencialismo» para diferenciarlo de procesos de difusión o asistencia que pueden contener gran importancia cuando están articulados a procesos de extensión más amplios y dialógicos). (p. 10)

Por otra parte, surgida al calor de los procesos emancipadores de América Latina a mediados del siglo XX, la extensión crítica está vinculada con las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde las propuestas de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, respectivamente, surgieron bajo el influjo de las luchas sociales del continente en dicho período (Tommasino y Cano, 2016).

Nuestra propuesta parte de la base de este segundo modelo de extensión al que hacemos referencia y es en ese sentido que intentamos

diseñar abordajes metodológicos que faciliten la construcción de un espacio horizontal e integral donde los aprendizajes serán resultado del diálogo de vivires.

Involucramos a las estudiantes y docentes en los procesos de construcción de la demanda, elaborando los planes de acción, en la gestión y acompañamiento para la toma de decisiones, en la evaluación y la comunicación de los resultados a la comunidad. Ese proceso pone en juego los saberes técnicos con los otros saberes, generando vínculos con el territorio que si bien pueden ser acotados en el tiempo y trabajados curricularmente, sitúan a estudiantes como parte intrínseca de los problemas territoriales, logrando visualizar las posibilidades y oportunidades para repensar el rol de la técnica con la sociedad.

Algunas de las herramientas que hemos tenido en cuenta y entendemos de valor para seguir utilizando junto a docentes y estudiantes –en el entendido de diseñar espacios donde los conceptos e intenciones de la extensión crítica se lleven a cabo– son aquellas que refieren al codiseño/coconstrucción, mapeo de problemas colaborativo, reconstrucción histórica, diseño de código abierto/autoconstrucción y, finalmente, cursos y talleres/dinámicas de creatividad/promoción y difusión.

04. Fast forward para trascender la pandemia (*la contingencia*)

Declarada la emergencia sanitaria en el marco de la pandemia por covid-19, a mediados de marzo de 2020 la Universidad mandata y se mandata a continuar a disposición de las autoridades nacionales en el proceso de diagnóstico, tratamiento y mitigación de la propagación del SARS-CoV-2, en una política de distanciamiento físico, de encuentro y desarrollo virtual del quehacer universitario.

Esto hizo que la Universidad suspendiera acciones presenciales, lo que implicó el replanteo de las acciones preacordadas en territorio al cierre de 2019. ¿Cómo mantener y sostener los vínculos y de qué forma acompañar los procesos participativos que estaban en curso? Esta pregunta invitó al colectivo a repensar nuevas estrategias de continuidad para poder sostener las prácticas en un contexto sanitario que nos expulsa del trabajo fuera del aula.

En la pandemia se entendió necesario trascender las acciones de enseñanza e investigación para reorientarlas a procesos que colaborasen y aportasen insumos para la mejora de la calidad habitacional y de vida. El proceso de gestión se abocó a la configuración de nuevas relaciones, fortaleciendo las existentes para implementar líneas de trabajo concretas que dieran respuesta a las urgencias en y de la emergencia:

• CONSULTORIO DE ATENCIÓN A LA VIVIENDA Y EL HÁBITAT EN LA EMERGENCIA COVID-19 (Programa Integral Metropolitano (PIM)⁹ – FADU en Casavalle – CEDA¹⁰)

En junio de 2020, el consultorio dio comienzo a sus actividades tras firmar un acuerdo entre el Programa Prácticas en Territorio FADU en Casavalle (FenC) y el Programa Integral Metropolitano (PIM-CSEAM). Contó con dos convocatorias que involucraron un total de 133 personas, de las cuales 61% correspondió a egresados (docentes y no docentes) y 39% a estudiantes de grado. A su vez, contó con el asesoramiento de nueve docentes de la FADU provenientes del área de Patologías de la Construcción, Tecnologías para la Vivienda Social, Departamento de Clima y Confort, Construcción con Madera, Construcción con Tierra, e Instalaciones Sanitarias. En la figura 11 se muestra la estrategia de funcionamiento y cómo dialogan las técnicas con el territorio y sus organizaciones sociales, las instituciones y los estudiantes.

A diciembre de 2020 el consultorio dio respuesta a 15 casos de los municipios D, F y E, articulando con organizaciones de base territorial.

El proyecto propone un asesoramiento situado de atención a problemáticas vinculadas al hábitat y la vivienda que se realiza con la participación activa de los sujetos («casos») y las redes barriales que colaboran tanto en materializar la respuesta como en generar procesos de aprendizaje que le den sostén más

9. Programa universitario con inserción territorial. <https://pim.udelar.edu.uy/>

10. Centro de Estudiantes de Diseño y Arquitectura, FADU, Udelar.

allá de la intervención concreta. El abordaje es interdisciplinario, involucrando las carreras de Arquitectura y Diseño de Comunicación Visual de la FADU, y el equipo del PIM. Involucra unidades académicas dentro del servicio en sus diversas especificidades. Asimismo, se proyecta en articulación con otros servicios de la Udelar, con los cuales ya se ha avanzado hacia acuerdos de trabajo, como es el caso de las Ciencias Sociales y Psicología Social.

Como resultado de los procesos promovidos por el consultorio (dialogicos, formación de componentes y formación colectiva) se estimuló la autonomía de cada familia en torno a la solución del problema. Para ello se entregó, al cierre de cada caso, un informe que contiene gráficos y cartillas que orientan en el abordaje del problema. Asimismo, se colaboró a tejer redes con brigadas solidarias (Agustín Pedroza del Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos –Sunca–, Castores del Colegio Seminario, Red de Bioconstrucción) y en la gestión comunitaria para la obtención de materiales que les permitan hacer efectiva la mejora de su vivienda. Esta experiencia, partiendo del aporte sustantivo al aprendizaje de los universitarios, fue acreditada por estudiantes de grado y posgrado.

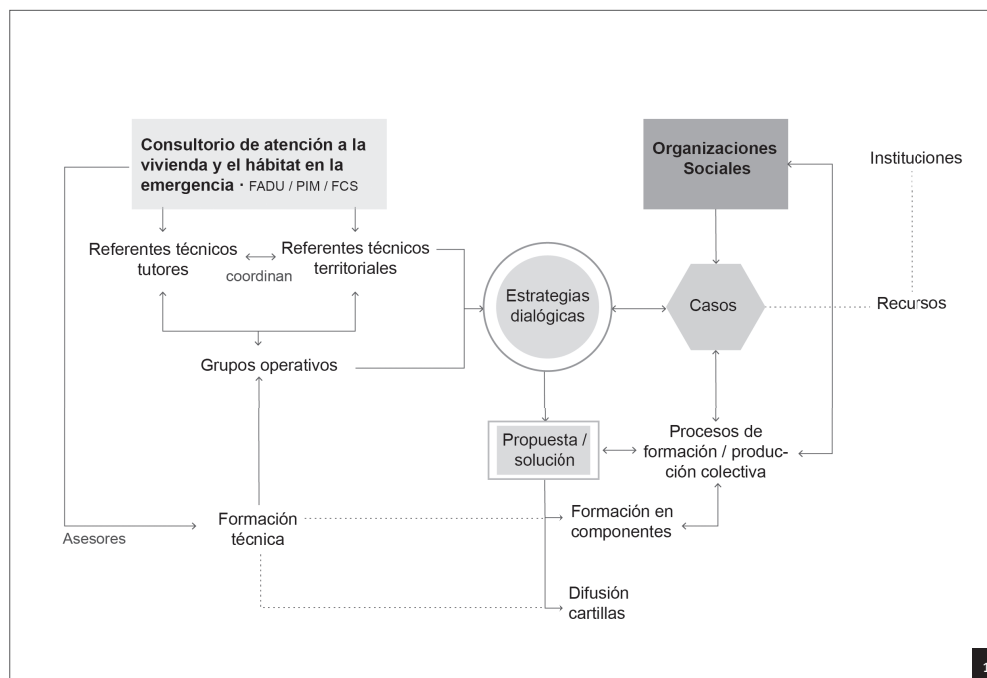


Figura 11. Estrategia de funcionamiento del dispositivo. Fuente: elaboración propia.

• **RED DE HUERTAS CASAVALLE** – Este dispositivo está integrado por: Escuela n.º 178 + Centro Educativo Asociado (CEA-UTU), Jardín n.º 222, Escuela n.º 248, Escuela n.º 354, Escuela n.º 320, Policlínica de Casavalle, CAIF Mi Casita, Huerta Comunitaria Casavalle, Plan Juntos, FADU en Casavalle.

Se conformó la Red de Huertas Casavalle con el propósito de fomentar la autonomía alimentaria y el trabajo colectivo, y fortalecer las redes preexistentes en el territorio. En contexto de emergencia, se difundieron las prácticas de agricultura urbana a la vez que se diseñaron dispositivos que enriquecen estos procesos colectivos.

En lo curricular, se vinculó a la Red el curso de Construcción III (CIII), Salida: Laboratorio de Emergencia, Taller de Diseño y Comunicación II. Como actividades acreditables vinculadas a la Red surgieron Mural #3 y Pasantía académica Invernadero.

Por medio de la organización y planificación colectiva consiguieron recursos (tierra, polietileno para invernadero, etcétera), motivando al colectivo y amplificando los horizontes en torno a los procesos territoriales que involucra esta práctica integral.

• **ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN** – En este contexto, habiéndonos retirado físicamente de algunos espacios habitados, comenzamos en conjunto con las estudiantes de diseño y

comunicación visual, quienes realizaban la pasantía en el marco del programa, un proceso de abrir y fortalecer canales de comunicación tanto hacia fuera como hacia dentro de la FADU. Dicho proceso requirió analizar el programa en relación con sus contenidos y su quehacer académico específico.

Parte de este trabajo implicó desarrollar el manual de identidad del programa, lo que dio encuadre a las futuras acciones de comunicación.

En este sentido, se viene trabajando en la difusión a través de la página web institucional Programa Prácticas en Territorio: FADU en Casavalle y a otra escala más dinámica e instantánea, por el Instagram FADU en Casavalle.

• **OLLAS Y ABRIGOS EN CASAVALLE** (Asociación de Funcionarios de la Udelar (AFFUR), Asociación de Docentes de la Udelar (ADUR), Centro de Estudiantes de Diseño y Arquitectura (CEDA), FADU en Casavalle)

Más de 40 ollas populares emergieron en territorio con muy poco sustento. Desde el programa se brindó difusión para toda la comunidad de la FADU en apoyo a estas agrupaciones vecinales autogestionadas recolectando alimentos y abrigos. Se generaron además piezas de comunicación que se difundieron en redes sociales. Se articuló también con los gremios de la FADU un espacio físico para recibir donaciones y se creó un colectivo para recibir aportes que permitieran sostener

la causa. Esta estrategia no logró alcanzar los resultados esperados.

El desenlace de estas iniciativas fue fruto de estrategias de IAP vinculadas a los procesos que llevamos adelante en y junto a los actores involucrados, que han colaborado con nosotros en repensar los compromisos de la técnica con la sociedad (Bourdieu, 2010) y, en consecuencia, las formas y los modos en los que la Universidad se relaciona con las prácticas de extensión universitaria colaborando al desarrollo integral de la matriz sociocultural a la que se debe.

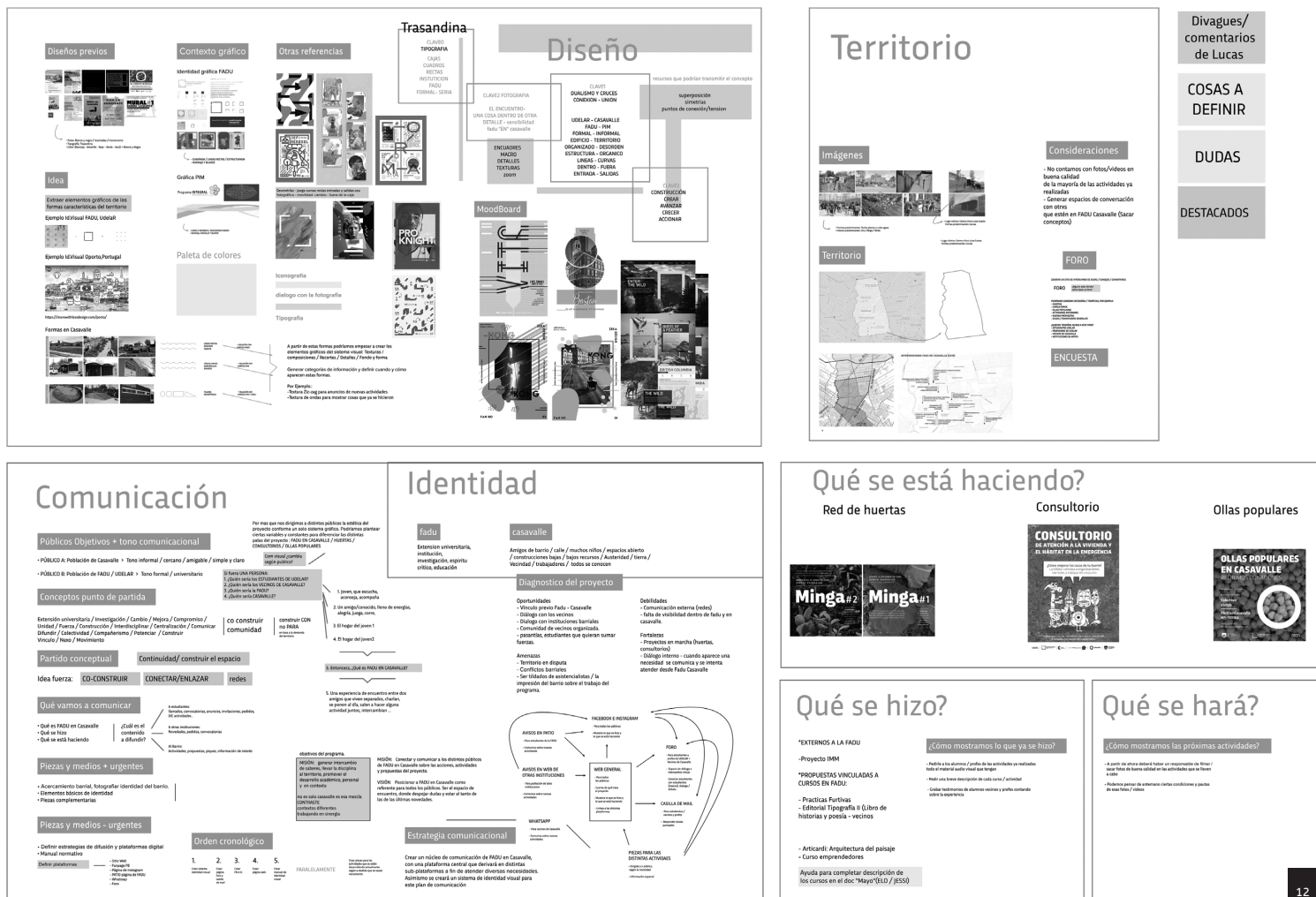
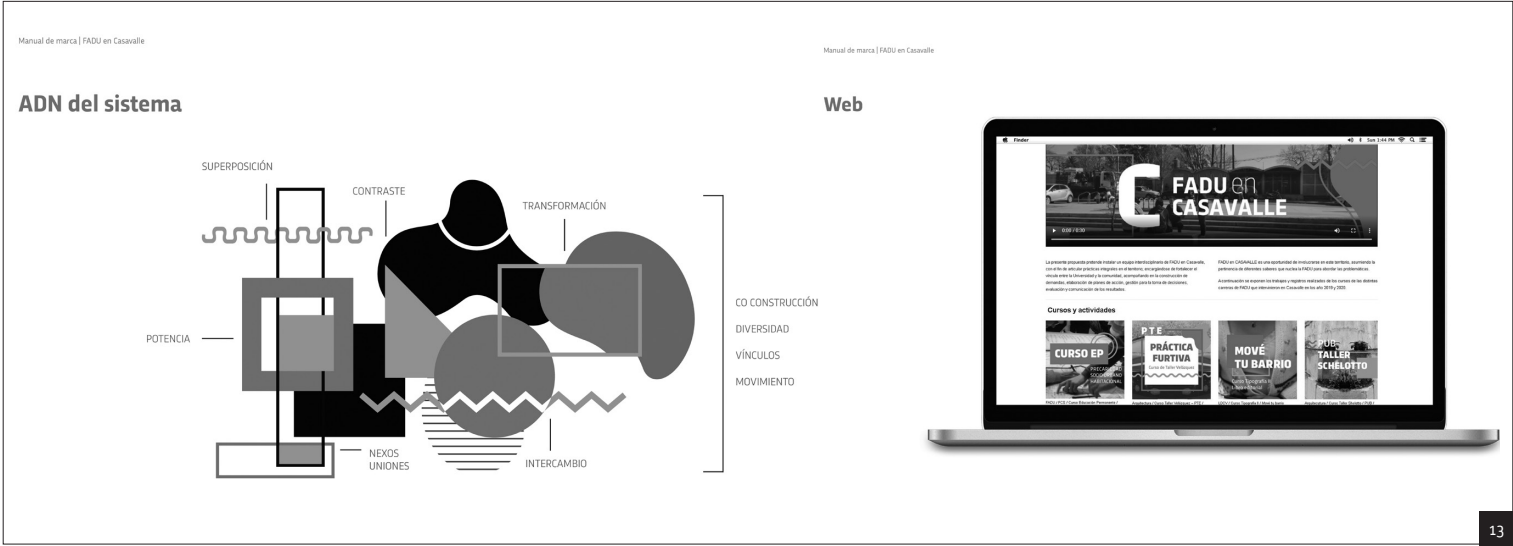


Figura 12. Mural - diagnóstico de estado de situación. Fuente: Estudiantes de LDCV en el marco de su pasantía académica en FenC.



13



14

Figura 13. Extractos del manual de identidad de FenC. Fuente: estudiantes de LDCV en el marco de su pasantía académica en FenC.

Figura 14. Instagram FADU en Casavalle. Fuente: elaboración propia, pasantía LDCV.

05. Reflexiones finales y preguntas que interpelan

05.a De las relaciones entre las funciones, los saberes y las posiciones en la tríada políticas públicas-Universidad-territorios

Desde esta reconfiguración de posiciones y personas vinculadas a la formación en integralidad, se trabaja –en tiempos de pandemia– en la construcción de nuevos espacios y voces para las conversaciones formativas. La formación «sanitarizada» por las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), junto a la crisis social generada, interpelan la relación entre las funciones y los sujetos pedagógicos en prácticas territoriales. Con la docencia en suspenso, pensándose para rearmarse, la extensión «comanda» la mirada, atenta a los nuevos escenarios que la coyuntura va anunciando y produciendo.

Cano e Ingold (2020) afirman la necesidad –que interpela la crisis– de articular las vertientes de la extensión universitaria, desde la extensión crítica en programas territoriales, la vinculación con la investigación que aporta al entendimiento de problemas de interés público, y la formación pedagógica hacia la integralidad.

En el cruce de las vertientes de la extensión nos pusimos en la ética y urgente tarea de volver

a escuchar, mirar y dialogar, para reconfigurar una vez más los sentidos de la presencia universitaria en el territorio.

La naturaleza de cualquier pandemia es discriminatoria, más difícil para algunos que para otros. Las orientaciones de la OMS parecen responder a las condiciones de existencia de una clase media no representativa de las existencias y subjetividades de muchos territorios. Existencias que tienen agua para higienizarse, casa donde quedarse, espacios y sujetos de quienes distanciarse (Plachot, 2020).

Boaventura de Sousa Santos (2020) visibiliza otras poblaciones, a las que llama «al sur de la pandemia». Sur como un lugar sociocultural, temporal y político de vulnerabilidad producto de las lógicas imperantes. El mismo autor explica que la raíz epistemológica del término «pandemia» tiene que ver con la reunión del pueblo. Pandemia que en esta crisis, de alguna forma, lleva a una solidaridad de aislamiento y distancia física. Mensaje paradójico de cómo enfrentar «juntas-solas» lo colectivo (Plachot, 2020).

Pandemia y desigualdad se afianzan en volver más visibles las viejas urgencias. Algo de lo paradójico se traduce en su efecto. Pandemia que en lo igualitario expone a todos por igual al virus. Pandemia que visibiliza en sus efectos, protocolos y medidas que muestran las crueles desigualdades que nos constituyen (Cano e Ingold, 2020).

Carlos Skliar, en una entrevista en *La Diaria* (11/07/2020) en relación con la educación y la pandemia, reflexiona e invita a aplicar algo que llama «pedagogía pobre» en homenaje al teatro pobre de los años 60: «una pedagogía que abandone los vicios de la parafernalia de recursos, que abandone los efectos especiales y se arrogue para sí misma la posibilidad de trabajar con todo aquello que el mundo ha destruido, con lo que el mundo considera inútil, inservible, sin posibilidades de ser transformado en lucro o en mercancía, porque ahí está lo mejor de nosotros».

Ya la vieja normalidad traía eco de posiciones de aislamiento, fragmentación, sordera y ceguera para estar en el territorio. Políticas, actores y saberes desencontrados en tiempos en que no había mandato de distancias. Territorios habitados desde las extranjerías, replicando experiencias formativas –naturalizadas por inercia– en las que se considera a la otra como objeto y se des-subjetiviza el proceso.

Reflexionamos críticamente hacia la reconfiguración de nuestros vínculos sociales, políticos, culturales y pedagógicos, así como el vínculo con la naturaleza, con la Madre Tierra (De Alba, 2020). Y es en este sentido que nos preguntamos: ¿cómo la integralidad genera procesos de empoderamiento y toma de decisión, por parte de las actrices sociales, en un territorio tapizado de políticas públicas en contexto de aislamiento?, ¿cómo generar prácticas sostenibles más allá de los tiempos

curriculares, generando continuidad en los procesos del territorio y sus sujetos?, ¿cómo direccionar la agenda de investigación hacia procesos de extensión y enseñanza?

La emergencia sanitaria y social opera de modo disruptor. Sacude y cuestiona naturalizaciones olvidadas y nos permite reencontrarnos con la pregunta y la oportunidad de inaugurar en la coyuntura actual escenarios de cuidado y reposición pedagógico-política para todos. Asirnos de la ética, pausar, pensar, producir y hacer desde la Universidad en y con los territorios, desde los sujetos y con los sujetos, escenarios de formación integral de encuentros en las distancias, en las cercanías virtualizadas que dan cuenta de un estar, contar y compartir lo producido en colectivo.

05.b Germinar

Reconocido por el territorio, por las organizaciones e instituciones con las que se mantiene un vínculo vivo, por nuestra casa de estudio –dado el compromiso asumido por docentes y estudiantes de diversos cursos y carreras–, entendemos que hemos colaborado a germinar el plan piloto del programa Prácticas en Territorio.

Se ha volcado mucha energía al trabajo, con la convicción y la inherente responsabilidad que implicó el hacer frente a la implementación

de un programa central de la FADU. Interesa recuperar para poner en valor que, tras un largo proceso de formulación para su aval e implementación, hoy la FADU, fruto de esta experiencia, cuenta con herramientas para nutrir espacios de discusión. Se vislumbra en el horizonte de la práctica el asumir nuevos desafíos para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos inter y transdisciplinarios que se ha logrado vivenciar.

Se ha develado mediante el trabajo de campo que, cuando los estudiantes de arquitectura y diseño realizan prácticas preprofesionales, es en la mayoría de los casos su primer acercamiento a problemáticas con vínculo en situaciones reales. Esto interpela aspectos que se manifiestan de interés y a considerar por la comunidad de la FADU, en favor de estrechar los vínculos de la Universidad para y con la sociedad y las trayectorias formativas que se promueven desde el servicio. En igual sentido, se entiende que estos procesos conducen al fortalecimiento académico en clave de formación integral de docentes universitarias, colaborando también a promover la implementación del nuevo estatuto docente que se encuentra en su período inicial.

Para ello, se entiende necesario incorporar a los procesos formativos en torno a la extensión universitaria otros espacios de encuentro para la formación entre pares, como el que a 2021 está en curso desde el SIE; que al habitar distintos territorios, a partir de metodologías similares o

divergentes, podamos enriquecer nuestra formación colectivamente y concienciar a la comunidad académica sobre la necesidad de trabajar con/desde el territorio.

Legitimar estos espacios de trabajo es relevante a la vez que necesario para la formación de profesionales críticas, emprendedoras y con iniciativas de carácter social. Articular las demandas del territorio, con las prácticas integrales académicas y las políticas públicas, es clave y eficiente a la hora de generar una intervención de calidad. La academia al servicio de la sociedad, renovando constantemente las problemáticas de investigación, interpelando a las políticas sociales su foco y sus modos de abordaje.

Que las organizaciones sociales se apropien de su transformación da cuenta de un diálogo permanente y fluido, de un trabajo en conjunto, de una coconstrucción en el abordaje de las posibles soluciones. A partir de allí, se legitima el diálogo de los diversos actores involucrados y se da pie a la planificación prospectiva.

06. Recomendaciones

A partir de la consolidación de espacios vinculados al territorio, se imagina que estas prácticas puedan ser normalizadas en la oferta curricular de la FADU y, como expresamos anteriormente, se reafirma la importancia de que la FADU toda se embarque en un

proceso político-pedagógico-administrativo que le permita generar más y mejores prácticas integrales.

Entendemos de gran relevancia un programa central que concentre y aúne las prácticas en el territorio, que pueda trabajar desde la experiencia acumulada y en constante formación. Un programa que facilite modos de gestión y participación, con conocimientos de las diversas carreras de la FADU y organismos interinstitucionales que colaboren en el andamiaje de experiencias.

El aprendizaje desde la complejidad del territorio pone en juego las cualidades culturales, dinámicas y problemáticas microterritoriales que, junto a las protagonistas (personas y organizaciones clave), implican nuevos desafíos para la comunidad académica en términos de gestión, y así entretejer los hilos de la complejidad colaborando a amplificar la red con nodos territoriales, entendidos como marcos de oportunidad para abrir puertas a nuevos escenarios.

Desde este lugar pretendemos seguir trabajando el territorio de Casavalle y promover la apertura a nuevos territorios que permitan transitar nuevos desafíos, que interpelen las metodologías trabajadas y permitan entrever la diversidad de resultados y abordajes que lleva consigo cada territorio y sus particularidades.

Para la continuidad de las prácticas es necesario un equipo universitario que hilvane y construya sentido en el devenir de ellas, pues

para que la facultad tenga la oportunidad de trabajar fuera del aula es necesario que sea reconocida y puesta en valor desde los ojos ajenos. Atender a la confianza generada, apostar a otros sujetos pedagógicos, reconocerse como disciplinas relevantes en la transformación social y defender ese lugar son desafíos que entendemos vigentes y urgentes.



Referencias bibliográficas

Barboza, D. (2020). *Leer para ser mejor*. Montevideo. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.

Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4185>

Berroeta, H. y Rodríguez, M. (2010) La transformación participativa del espacio público comunitario: análisis socioespacial de una investigación-acción. *Alteridad*. Cuenca-Quito-Guayaquil. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8138>

Bourdieu, Pierre (2010). *Intervenciones*. La Habana: Hiru.

Cano, A. e Ingold, M. (2020). *La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia*. Recuperado de <http://pim.udelar.edu.uy/noticias/la-extension-universitaria-en-tiempos-de-pandemia-lo-que-emerge-de-la-emergencia/>

Camou-Guerrero, A. (2014) ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, 38. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.uv.mx/uvi/files/2014/11/Decisio-38-Investigacion-accion-participativa-web.pdf>

Carrasco, J. C., Cassina, R. y Tommasino, H. (2017). *Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo: SCEAM-Udelar. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/genero_cuerpo_sexualidad/Publicaciones/en%20la%20sala%20de%20espera.pdf

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de covid-19. Futuro incierto. Educación y pandemia. Una visión académica. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). *Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña*. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, 4, abril-diciembre 2020. Sección: Artículos, pp. 177-204. ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: 10.19137/cuadex-2020-04-08

Fals Borda, O. (1999) Análisis Político, n.º 38. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: del «fin de los territorios» a la multiterritorialidad. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/278/2781338012/html/index.html>

Herrán Gascón, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220499A/16424>

<https://iconoclasistas.net>
Jara Holliday O. (2013). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Montevideo: Editorial EPPAL

Lopes de Souza, M. (2001). O território: sobre espaço e poder. Autonomia e Desenvolvimento. En Castro, I. E. de; Gomes, P. C. da C.; Corrêa, R. L. (Orgs.), *Geografia: conceitos e temas*. Bertrand. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/278/2781338012/html/index.html>

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología

y Pedagogía. Recuperado de <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres>.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco. Recuperado de <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaFuturo.pdf>

Plachot, G. (2020). Pandemia, juventudes y educación: relaciones pedagógicas «en contagio de covid-19» en el ingreso a la Udelar. Documento elaborado en el marco de la formación en Doctorado en Educación-USAC.

Santos, B. D. S. (2020). La cruel pedagogía del virus (Traductor Vasile, P.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20cruel%20pedagogi%CC%81a%20del%20virus%20de%20Sousa%20Santos%20CLACSO.pdf>

Santos, B. D. S. (2012). De las dualidades a las ecologías. Cuaderno de Trabajo n.º 18. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. La Paz. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>

Skliar, C. (2020,07,11). En el regreso a la presencialidad ¿Será mejor la educación? *La Diaria*, Educación, 1. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/7/en-el-regreso-a-la-presencialidad-sera-mejor-la-educacion/>

Tommasino, H. (2009). *Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación*. Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales_0.pdf

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1, Año 1, 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Torres, C. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.



03

× ***Aproximación a propuestas de Espacios de Formación Integral***

En las páginas siguientes se presenta un conjunto de propuestas de Espacios de Formación Integral elaboradas en el marco del curso. «Dibujando memoria» pretende facilitar el intercambio intergeneracional de saberes a partir del uso del dibujo; «Ciudad Vieja sensible» propone emplear la metodología del diseño centrada en la persona para el relevamiento y la puesta de manifiesto del sentir de los vecinos con respecto a los edificios abandonados; finalmente, un equipo de docentes del Taller Articardi plantea la construcción de una plataforma que posibilite el desarrollo de la integralidad desde la especificidad de la enseñanza del proyecto.

Dibujando memoria

X Daniela Garat
Estela López
Ethel Mir
Laura Pazos
Magdalena Peña

Espacio de formación social y comunitaria para mitigar el problema del aislamiento de los adultos mayores mediante la interrelación generacional con estudiantes de la FADU, por medio del dibujo, en los barrios de Montevideo.

Daniela Garat. Arquitecta (Udelar). Diplomada en Especialización en Investigación Proyectual (FADU-Udelar). Profesora adjunta del Taller Artcardi, de Medios y Técnicas de Expresión y de la Opcional Croquis, Instituto de Proyecto, (FADU-Udelar).

Estela López Castañero. Arquitecta (Udelar). Asistente del Departamento de Representación (FADU-Udelar)

Ethel Carolina Mir Caula. Arquitecta (Udelar). Especialización en Proyecto de Paisaje (FADU-Udelar). Licenciada en Artes Plásticas y Visuales (IENBA-Udelar). Profesora

adjunta del Área Proyectual, sub-área Representación (EUCD-FADU-Udelar). Asistente del Departamento de Representación y Departamento de Proyecto de Arquitectura y Urbanismo, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

Laura Pazos Zanotta. Arquitecta (Udelar).

Magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar). Ayudante del Departamento de Representación, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

María Magdalena Peña. Arquitecta (Udelar). Doctora en Proyectos (UNINI, México). Ayudante del Departamento de Representación, Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

↳ Palabras clave:

AISLAMIENTO, EXTENSIÓN, INTERCAMBIO,
REPRESENTACIÓN, VEJEZ

1. Presentación general de la propuesta y objetivos

1.1 Propuesta

Proponemos un espacio de formación integral (EFI) vinculado a un curso de Representación creado para este proyecto, acreditable en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) como extensión o actividad integrada.

Trataremos el problema del aislamiento del adulto mayor mediante un programa curricular de actividades que busque la interrelación generacional con los estudiantes del curso de Representación a partir de reconocer una demanda subyacente a la que se le ha dado escasa o nula respuesta.

Jonathan Swift (s/f, citado en Méndez Gallo, 2007) alguna vez dijo: «Todos los seres humanos desean tener una larga vida, pero nadie quiere ser viejo». La vejez supone un retiro del mundo productivo y un tiempo de espera pasiva hacia un final previsto.

A partir de la pandemia por covid-19 se hizo evidente el problema de los adultos mayores frente al aislamiento. Soledad, angustia, incapacidad, falta de relacionamiento, etcétera, provocaron y provocan falta de autoestima, sentirse no necesarios, inútiles, vulnerables, saberse una carga. Esta situación puede tener graves consecuencias

negativas sobre la salud en el plano físico, psicológico y social.

Roberto Pérez Fernández (2021) analiza el problema del aislamiento en esta situación particular, producto de la visión que la sociedad y las políticas del Estado tienen de esta etapa de la vida. Refiere que las políticas sanitarias ocultan las diferencias entre las personas viejas, ubicándolas como un colectivo pasivo y despolitizado que sólo tiene que esperar asistencia de los demás. Esto hizo que se dispusieran medidas de cuidado homogéneas y se les quitara el derecho a decidir sobre sus propias vidas.

En la literatura revisada se plantea que es imprescindible cambiar el lugar de dependencia asignado socialmente a los viejos y poner a jugar sus experiencias generando acciones de cuidado hacia sí mismos y hacia los demás.

La modernidad los aísla y nos hace creer que pueden ser reemplazables al contraponer vejez y juventud. El adulto mayor es percibido como una carga debido a su productividad escasa, y se lo transforma en un problema. En esta modernidad en que la tecnología prima sobre cualquier otra cosa, la sabiduría del viejo se percibe como prescindible: no aporta, no acompaña la «velocidad» y queda aparentemente obsoleta.

No obstante, si cambiáramos esta mirada podríamos ver a los viejos como una fuente inagotable de sabiduría, conocimiento y experiencia, portadores de la cultura, el folclore y la historia, como se demuestra en determinadas culturas en

las que el viejo ha ocupado un lugar preponderante producto de su conocimiento y experiencia derivados de su vida prolongada; el viejo es el poseedor de las respuestas y el referente frente a cualquier problema que pudiera surgir.

Según Pablo Méndez Gallo (2007):

Podríamos decir que, en las sociedades de tradición oral, la situación resulta *a priori* más favorable para la condición de la vejez (Arquiola, 1995, p. 6) que aquellas de comunicación impresa: en las primeras, el viejo sirve de elemento fundamental en la preservación y transmisión del saber y de la costumbre, mientras que, en las segundas, la fijación del saber permite prescindir de esa memoria frágil y arbitraria que es el ser humano. (p. 153)

Innumerables estudios han demostrado que las personas integradas y con fuertes redes sociales son más resistentes a la depresión y a la ansiedad en esta etapa avanzada de la vida. Es especialmente importante para las personas mayores hacer un esfuerzo para conocer gente nueva y vincularse, y para ello necesitan espacios donde poder hacerlo.

Valentina Ferrari Borba (2015) analiza la existencia en los adultos mayores del deseo de continuar su vida social activa e integrarse a la comunidad, pero señala que no cuentan con los medios necesarios. En ese caso, la autora se

cuestiona si existen propuestas sociales inclusivas que se ajusten a la realidad de los adultos mayores de nuestra sociedad. Para la autora, el adulto mayor tiene mucho tiempo libre, lo que puede ser un recurso para la creatividad y el disfrute personal que evitaría la sensación de inutilidad, aburrimiento y soledad.

Por otro lado, debemos recordar que cada generación tiene algo que aportar a la otra. Los jóvenes pueden ayudar a los mayores a adaptarse a las nuevas tecnologías y los mayores pueden ayudar a los jóvenes a entender la historia, los orígenes y la evolución.

El joven que se está formando debería poder intercambiar y generar un diálogo de saberes permanente con los veteranos, «absorber» su conocimiento aportando su impronta, su lenguaje y sus modos de ver y comprender el mundo.

La propuesta apunta a facilitar el intercambio intergeneracional de saberes y experiencias utilizando la herramienta del dibujo como medio para lograrlo.

Los mayores y los jóvenes viven el mismo momento pero de manera diferente. Por esto, es muy importante organizar espacios y actividades para que estos dos grupos entren en contacto y aprendan a convivir y a entenderse. Llevar a los estudiantes al territorio, aprender a vincularse, entrar en contacto, intercambiar saberes, dialogar, aprender del otro aunque no sea universitario, generar una experiencia

extrañica, ver e interactuar con los actores, conocer y reconocer la ciudad, los barrios, sus historias, sus anécdotas, involucrarse activamente con la población de los distintos lugares, transformar al estudiante en un ciudadano comprometido y participativo son parte de los propósitos de la propuesta.

Crear una aproximación espiritual entre los integrantes de la universidad y los sectores mayoritarios de la población, a los efectos de que la universidad reciba los influjos benéficos del medio y responda a él con sentido solidario. (Bralich, 2006, p. 37)

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Generar espacios de intercambio generacional participativo y productivo entre la Universidad y la comunidad que contribuyan a la valorización de las capacidades y al reconocimiento de la memoria viva del adulto mayor.

1.2.2 Objetivos específicos

- Generar un espacio de actividades, encuentros e intercambio para el adulto mayor.
- Recuperar y documentar la memoria de los barrios por medio del dibujo y el relato oral y escrito.

- Desarrollar en los estudiantes la habilidad del dibujo a pulso de observación directa e indirecta.
- Incorporar al ámbito académico las demandas sociales desatendidas generando un diálogo de saberes y el intercambio sociocultural.
- Involucrar actores e instituciones públicas que estén presentes en los barrios donde se intervenga.

1.2.3. Análisis crítico de la propuesta

Como punto principal, según Paulo Freire (1968), debemos considerar las necesidades como productoras de temas generadores. En ese sentido, la problemática del adulto mayor en soledad es la que motiva la idea de actuación.

Estos temas generadores conciernen a las condiciones concretas de la existencia y de la problemática hallada, permiten con su abordaje la construcción dialógica del conocimiento y posibilitan el intercambio de saberes.

Freire (1998) expresa: «La comunicación es educación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados» (p. 3).

2. Antecedentes

2.1 Desde el abordaje de la vejez

A partir del estudio o reconocimiento de la problemática se detecta que el sentimiento de soledad en los adultos mayores no se tuvo en cuenta desde la dimensión psicológica hasta los años 50 del pasado siglo, y es a partir de los 80 cuando se comienza a publicar diferentes estudios empíricos. Existen desde esos años variados trabajos que han estudiado el tema del envejecimiento desde distintas perspectivas, algunos de los cuales se detallan a continuación.

- Programa Social Comunitario de Abordaje de Problemáticas y Construcción de Estrategias en el Campo del Envejecimiento y la Vejez en el Uruguay. Programa de extensión del servicio de Psicología de la Vejez de la Facultad de Psicología (Udelar).

Trabajo de extensión universitaria

Años: 2002–2003

Responsable: Lic. Psic. Robert Pérez

El abordaje del tema «envejecimiento y vejez» desde la función de extensión y desde la perspectiva de la psicología reconoce tres etapas.

En la primera etapa (1994–1998) se crea el servicio de Psicología de la Vejez (SPV) en la Facultad de Psicología para cumplir la tarea de

extensión en su más amplio sentido bidireccional. Este período está marcado por la creación de convenios de intercambio y asistencia con la Comisión para el Adulto Mayor de la Intendencia de Montevideo (IM). Profundización del trabajo en el área.

En la segunda etapa (1999) se obtienen fondos de financiación de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) para la profundización del trabajo de extensión (plan de actividades de difusión y sensibilización respecto del envejecimiento y la vejez). El objetivo principal radicó en instalar el tema en la sociedad y en la Udelar.

En la tercera etapa (2000) el trabajo se inscribe dentro de otra propuesta interdisciplinaria, bajo el nombre de Plan de Extensión Gerontológico, a nivel nacional, fortaleciendo los contactos con diversos actores.

- La concepción social de la vejez, entre la sabiduría y la enfermedad

Artículo de reflexión

Año: 2007

Autor: Pablo Méndez Gallo

Se trata de una reflexión sobre el lugar de la vejez y los viejos en la sociedad actual. El autor marca que la vejez supone una vuelta al estado de naturaleza, en el que sólo hay que ser y no

parecer. Al retirarse del mundo funcional, de la producción, la vejez parece una edad sin ninguna función. Agrega que, al estar desposeído de toda función social, el tiempo no le pertenece, no logra insertarse. Esto lo convierte en un ser carente de conocimientos para la sociedad de la tecnología. Para Méndez Gallo, esta situación desfavorable lo convierte en un objeto de protección, generando una discriminación positiva. Para el autor, las prácticas no mejoran la condición de la vejez, sino que tratan de negarla.

- Programa Adultos Mayores: Inclusión Social, Participación y Autonomía
- Programa de extensión universitaria del Departamento de Actividades Socioculturales y Extracurriculares (Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Argentina).

Año: 2014

Autores: Lic. Nicolás Martínez, Lic. Roberto Acuña, Lic. María Juana Tuzzi

Se trata de un programa que atiende la demanda de los adultos mayores para realizar actividades que reconozcan su potencial creativo promoviendo un legado cultural. Estas actividades se desarrollan en talleres abiertos que generan la vinculación de la universidad con los adultos mayores.

Este programa surge desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Matanza. Por este medio logran integrar al

adulto mayor con la universidad y expresan que gradualmente se fueron incorporando a clases de idiomas, teatro, coro, dibujo, y fueron demandando capacitaciones en informática, uso de celulares, cajeros automáticos, etcétera.

Durante los encuentros de diálogo y reflexión los adultos mayores participaron en actividades en las que su reflexión, su experiencia de vida y su debate enriquecieron los encuentros. Este intercambio dialéctico aportó significativos cambios a su cotidianidad, logró integrarlos afectiva y socialmente, los alejó del aislamiento y creó proyectos a corto plazo (Martínez, Acuña y Tuzzi, 2014, pp. 3–4).

Para los autores, la participación educativa evita el aislamiento y da valor a su legado como ciudadano que construye la historia, reconociendo a esta población como un recurso valioso de nuestra sociedad.

2.2. Desde el abordaje del dibujo

- Intercambio de saberes con los colectivos de Croquiseros Urbanos (Montevideo, Colonia, Buenos Aires, San Juan, La Plata, Paraná y otros).
- Unidad curricular opcional Croquis: dibujo a pulso.
- *Workshop*: 60 años del Instituto de Diseño.

3. Objetivos formativos

- Elevar el nivel de preparación de los estudiantes propendiendo a su completa formación no sólo técnica sino también cultural, ética y social.
- Reconocer y entender el legado cultural de la ciudad en los diferentes barrios y la importancia de la memoria viva en esos lugares.
- Entender y usar la herramienta dibujo como una forma de expresión y comunicación que posibilita el registro de diferentes vivencias, ideas y sensaciones.
- Saber interpretar al otro, en sus necesidades y expectativas, y traducirlo en un registro gráfico que refleje su expresión.
- Aprender a generar con diversos actores sociales una relación dialógica.

A partir de esta experiencia, el estudiante adquirirá herramientas que le permitirán, en su vida profesional, reelaborar las demandas, deseos y expectativas del cliente.

4. Contenidos

4.1 Temáticas

- Historia de los barrios de Montevideo: académico.
- Historias populares de los barrios de Montevideo: anecdotario.
- Herramientas teóricas para el correcto dibujo.

- Croquis de observación directa e indirecta.
- Relevamiento gráfico de edificios, plazas, etcétera.
- Sistematización y edición final del trabajo.

4.2 Problemáticas para abordar

- Aislamiento del adulto mayor.
- Intercambio intergeneracional.
- Complementación e intercambio de saberes.
- Búsqueda de ámbitos institucionales que permitan el acercamiento a los adultos mayores: IM, Udelar, Banco de Previsión Social, etcétera.

5. Metodología

a. Proponemos un espacio de formación integral (EFI) basado en la extensión crítica como guía política del proceso educativo, mediante la participación activa de todos los actores que funcionarán como un engranaje que hará posible la transformación de la realidad. Este modelo sistémico buscará interrelacionar saberes entre adultos mayores, estudiantes y docentes.

Aguirre, De la Torre y Zanón (2011) dicen:

El Proyecto se inscribe en la perspectiva metodológica cualitativa, que postula la búsqueda del sentido y la interpretación de los fenómenos en los términos de los significados que las personas les dan. Asimismo, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización simultánea

de diversos métodos y técnicas de recolección de evidencia empírica, por lo cual el trabajo de campo involucra el enfrentamiento a una variedad de fuentes de información y materiales significativos, cuya combinación brinda riqueza y profundidad al Proyecto. (p. 14)

Para la reconstrucción de las historias barriales grupales y personales se recurrirá, entre otras técnicas, a la tormenta de ideas, el mapa conceptual, el mapeo fotográfico que dé lugar a relatos.

b. Curso-taller, con un enfoque participativo y grupal hacia una práctica integrada. La modalidad de taller implica un trabajo colectivo de formación y práctica en el salón, pero también se desarrollará esta modalidad en territorio generando una interacción con los actores por medio del diálogo y el intercambio.

La horizontalidad en la relación docente-alumno, el diálogo generacional e intergeneracional, y la valoración de las experiencias de vida constituyen ejes de estas prácticas en formato taller.

Metodológicamente, el proyecto exige la jerarquización de dispositivos que articulen los aportes emergentes de la complejidad del encuentro entre comunidad, docentes y estudiantes. El Taller se transforma entonces en un instrumento pertinente para estos propósitos. (Cano, Giamb Bruno y Migliaro, 2011, p. 90)

Es una propuesta pedagógica que promueve la creatividad en todos los actores y complejiza los procesos de razonamiento a partir de una participación activa. Se fomenta el conocimiento crítico, estimula la curiosidad, la argumentación, la discusión, el trabajo en equipo. Construir vínculos, elaborar proyectos comunes, interactuar con otros. Se prioriza el diálogo crítico y el aprendizaje mutuo.

c. Curso desarrollado en dos clases semanales, una en la facultad, de contenido teórico, y otra en territorio, con carácter de intercambio y diálogo entre actores.

En las clases en la facultad el contenido teórico apunta a dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollar la actividad de intercambio, desde los contenidos históricos del barrio hasta los conceptos propios de la disciplina. Se elaborará el plan de trabajo para llevar al lugar.

En los encuentros barriales se llevará a la práctica el vínculo con los demás participantes en talleres integrales desde las diferentes herramientas expresivas.

d. Vinculación interdisciplinaria entre diversos actores: docentes, estudiantes, funcionarios de instituciones públicas, profesionales universitarios, veteranos, referentes barriales.

e. Integración y articulación entre la Udelar y otros actores sociales: se propone la vinculación con la Secretaría de las Personas Mayores, de Políticas Sociales de la IM, para

que desde esta dependencia se genere una planificación de acciones en los diferentes barrios y el diálogo institucional con los centros comunales zonales correspondientes para acceder a las actividades planificadas por la secretaría, donde se pueda difundir la propuesta entre la población objetivo: grupos de adultos mayores a nivel barrial.

f. Estrategias para la elección de los territorios de acción: vincular la propuesta con diferentes programas en acción de la Udelar relacionados con los adultos mayores para fortalecer la interdisciplinariedad del proyecto.

- Relevamiento de los distintos trabajos de extensión relacionados con el adulto mayor que esté desarrollando la Udelar para verificar si es posible la inserción dentro de esos proyectos.
- Vinculación con unidades curriculares de diferentes facultades de la Udelar que aborden la problemática de la vejez, la soledad, el aislamiento, etcétera.
- Detectar las distintas actividades destinadas a la población objetivo planteadas por la Intendencia de Montevideo en los centros comunales.

Una vez analizada la información recabada, será posible establecer y delimitar un territorio de acción específico que podrá permanecer o variar semestre a semestre de acuerdo con la demanda.

6. Actividades

Las actividades que se presentan a continuación forman parte del proyecto que se iniciará con una reunión general de todos los participantes con la finalidad de llegar a una conceptualización común a la interna del equipo de trabajo.

6.1 Población involucrada

- Adultos mayores de los distintos barrios en los que se actúe.
- Estudiantes participantes del EFI.
- Equipo docente de la unidad curricular propuesta.
- Otros docentes de la Udelar provenientes de unidades curriculares y proyectos de extensión surgidos a partir de la transversalidad de la propuesta.
- Funcionarios de las instituciones que participen en cada lugar.

6.2 Producción del conocimiento

Descripción de actividades previstas para estudiantes:

Deberá interactuar con los adultos mayores del barrio elegido para que, posteriormente y con base en conocimiento adquirido en ese intercambio de saberes, pueda:

- Participar en el diseño de la actividad, que podrá ser mediante recorridos barriales, tertulias, mapeos fotográficos y audiovisuales, etcétera.

- Reconocer el sitio y su historia a través del relato oral y escrito de los participantes.
- Aprender del lugar a partir de las vivencias del adulto mayor.
- Hacer relevamiento croquizado de edificios y espacios que surjan de los relatos de los adultos mayores y que representen lugares característicos del barrio.
- Reconstruir en forma gráfica la memoria colectiva. Reconstruir a través del relato la imagen de edificios, espacios y actividades que ya no existen.
- Rescatar la memoria del lugar mediante los relatos de las experiencias vividas por sus pobladores.
- El estudiante cumple un rol fundamental en la propuesta al convertirse en el intérprete intermediador. Los alumnos, mediante su participación e intercambio generacional de saberes, serán los responsables de mitigar el problema de la soledad, motivo de la propuesta.

6.3 Registro, análisis e interpretación

Descripción de actividades previstas para docentes:

- Bitácora del curso.
- Evaluación continua de procesos.
- Interpretación crítica de la experiencia.
- Síntesis de aprendizajes.

6.4 Plan de comunicación

- Difusión de resultados:
- Elaboración de estrategia de comunicación.

- Diseño de publicaciones y otros materiales de difusión: impresos, audiovisuales, etcétera.
- Socialización de los resultados: publicación en plataformas digitales como Ibirapitá y Ceibal, entre otras.

7. Evaluación

7.1 Dispositivos de evaluación previstos

En esta modalidad pedagógica, enmarcada en un curso curricular con objetivos académicos, está presente también la evaluación.

Debemos referirnos a la importancia de los dos procesos –el de extensión y el de aprendizaje–, en los que el intercambio y los procesos individuales en espacios compartidos toman relevancia. Convertir la evaluación en un diálogo educativo sobre los caminos elegidos, las dificultades encontradas y las posibles alternativas.

El Plan de Estudios 2015 de la carrera Arquitectura de la FADU para el curso de Proyecto Edificio expresa: «Se instrumentan a lo largo del curso distintos modos de evaluación a partir de presentaciones y trabajos parciales que culminan en la presentación de un trabajo final de curso que puede adoptar distintos formatos de presentación».

7.2 Evaluación del estudiante

Para la aprobación del curso el estudiante deberá cumplir con todo lo pautado

anteriormente y llegar a un mínimo satisfactorio en la calidad de sus trabajos, es decir:

- Entrega final.
- Visualización del proceso mediante informes de avance.
- Asistencia a clases teóricas y en territorio.
- Participación activa en las instancias de intercambio.
- Calidad satisfactoria en los trabajos entregados.



Referencias bibliográficas

- Aguirre, M., De la Torre, L. y Zanón, J. (2011). Identidad e Historia en Barrio República de la Sexta de la ciudad de Rosario. *XI Congreso Iberoamericano de extensión universitaria*, Santa Fe, Argentina. Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/redes/completo/identidad-e-historia-en-barr.pdf>.
- Bralich, J. (2006). La extensión universitaria en el Uruguay, antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Documentos de extensión universitaria. (6). Montevideo: SCEAM, CSEAM, Udelar. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/La-extension-universitaria-en-el-uruguay-Bralich-1.pdf>.
- Cano, A. Giambruno, R. y Migliaro, A. (2011). Apuntes para la acción: sistematización de experiencias de extensión universitaria (No. 378 378 APU). Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Apuntes-para-la-accio%CC%81n.pdf>.
- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Plan de estudios para la Carrera de Arquitectura (2015). Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/bedelia/files/2019/10/Plan-de-estudios-de-la-carrera-de-arquitectura-2015.pdf>.
- Ferrari Borba, V. (2015). Soledad en la vejez. El adulto mayor y su entorno social como agentes del cambio (Trabajo final de grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay). Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_valentina_ferrari_1.pdf.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Martínez, N., Acuña, R., y Tuzzi, J. (2014). Adultos mayores: inclusión social, participación, autonomía. Programa de Extensión Universitaria del Departamento de Actividades Socioculturales y Extracurriculares. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.
- Méndez Gallo, P. (2007). La concepción social de la vejez: entre la sabiduría y la enfermedad. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (41), 153-160. Recuperado de <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/La%20concepcion%20social%20de%20la%20vejez.pdf>.
- Pérez Fernández, R.(coord.). (2021). *Personas mayores en la pandemia. Estigma, ciudadanía y derechos humanos*. Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología. Recuperado de <https://psico.edu.uy/covid/personas-mayores#.YYLZCiP5QQ.link>.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E* (versión digital), (6), 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



02

Ciudad Vieja sensible

×

DOCENTES:

Ing. María Pascale
Arq. Andrés Nogués

PARTICIPANTES:

Estudiantes, docentes del
Área de Representación y
Diseño

ACTORES SOCIALES

Vecinas y vecinos de
Ciudad Vieja, colectivos
sociales

Revalorización y puesta en valor del
patrimonio arquitectónico y afectivo
de la Ciudad Vieja de Montevideo

María Pascale. Ingeniera
en Producción Industrial
(Udelar). Máster en Ingeniería
del Diseño (Universidad
Politécnica de Valencia,
España). Profesora adjunta
del Laboratorio de Ergonomía
y Experiencia de Usuario
(EUCD-FADU-Udelar).

Andrés Nogués. Arquitecto
(Udelar). Profesor adjunto
Medios y Técnicas de Expresión
(FADU-Udelar) y Licenciatura
en Diseño de Paisaje
(CURE-Udelar).

↳ Palabras clave:

IDENTIDAD SOCIAL URBANA, MANIFESTACIÓN ARTÍSTICA, EXPERIENCIA DE USUARIO, APEGO AL LUGAR, DISEÑO CENTRADO EN LA PERSONA

1. Presentación general de la propuesta y objetivos

El proyecto trata sobre el relevamiento y puesta de manifiesto del sentir de Ciudad Vieja, en particular en lo que refiere a los edificios abandonados o en desuso y de qué manera afectan las vivencias cotidianas de las vecinas y vecinos.

Mediante el estudio de los comportamientos, hábitos, así como también de las emociones y recuerdos de las y los habitantes de Ciudad Vieja y su puesta en manifiesto por medio de audio, video, registro gráfico y fotográfico, se pretende generar encuentros de comunicación según los lineamientos de la extensión crítica (Tommasino, 1994) que a su vez mejoren la autoorganización de las vecinas y vecinos, la interacción social dentro de la comunidad y su relación con el medioambiente.

Producto obtenido

Archivo multimedia con registro de las relaciones, los vínculos, la identidad del lugar, la identidad social urbana y la experiencia de usuario de los actores sociales del barrio Ciudad Vieja.

Objetivos

Objetivo general: identificar, relevar y analizar las variables que componen la identidad social urbana del barrio Ciudad Vieja.

Objetivos particulares

- Expresar y reconocer los componentes que construyen la identidad social urbana (afectivo, cognitivo y conductual) de Ciudad Vieja.
- Demostrar la importancia de los elementos arquitectónicos en la generación de esta identidad.
- Generar insumos mediáticos para la denuncia del olvido que sufren algunas construcciones.
- Construir una red afectiva consciente que deje de manifiesto el sentimiento de comunidad.

Instituciones invitadas

- Ministerio de Educación y Cultura
- Intendencia de Montevideo
- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Bellas Artes
- Sociedad de Arquitectos del Uruguay

- Cámara de Diseño del Uruguay
- Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación
- Comisión Especial Permanente de la Ciudad Vieja
- Centro de Fotografía de Montevideo
- Programa Fincas Abandonadas
- Colectivos de Ciudad Vieja

2. Antecedentes

Existen numerosos estudios que remiten al afecto o sentimientos que tienen las personas hacia su lugar de residencia. Según Hidalgo (1998), los lugares tienen determinadas propiedades sobre los individuos que los habitan, que se relacionan con la construcción de la identidad. Una de estas teorías, la teoría de la identidad social (Scandroglio, López Martínez y San José Sebastián, 2008), toma entre sus hipótesis el concepto de que los elementos arquitectónicos como plazas, construcciones o monumentos son elementos simbólicos cuya función principal es facilitar la generación y consolidación de la identidad.

[...] resulta especialmente interesante el análisis de los espacios de un entorno urbano determinado que, siendo considerados por los miembros de un grupo asociado a un entorno como elementos

representativos de este, son capaces de simbolizar las dimensiones más relevantes de la identidad social urbana de este grupo. De esta manera, determinados espacios o lugares pueden ser considerados como elementos prototípicos de la categoría social urbana relevante para la definición de la identidad social. (Valera y Pol, 1994, p. 24).

Un estudio de interés es el realizado por Rexach *et al.* (1998) sobre el antiguo barrio catalán de Poblenou, en el que se evidenció la identidad social urbana que compartían sus habitantes a partir de un nombre en común, las características que los diferencian de otros barrios y los valores compartidos por ellas y ellos.

Según la investigación de Hidalgo (1998), el concepto de identidad y los sentimientos que se asocian a los lugares muchas veces pueden confundirse con el llamado «apego al lugar». De acuerdo con este concepto, existen tres niveles en los que se manifiesta: afectivo, conductual y cognitivo. En la investigación se llevan a cabo cuatro estudios en diferentes comunidades donde se aplican diversos métodos y variables a relevar.

A nivel nacional existen diversas iniciativas para fomentar la participación ciudadana y su debida apropiación del lugar. A modo de ejemplo, y con foco en la Ciudad Vieja, existe el Programa Fincas Abandonadas de la Intendencia de Montevideo (IM) en

colaboración con Reactor Ciudad Vieja (FADU-Udelar), cuyas líneas de acción son dos:

La primera se enfoca en las complejidades de la recuperación de los inmuebles abandonados para convertirlos en bienes públicos destinados a la Cartera de Tierras, desde donde, con un mecanismo participativo, se distribuyen entre los distintos proyectos de vivienda de interés social y nuevas formas de habitar (cooperativas en lotes dispersos, covivienda para mujeres mayores, casas transitorias para mujeres con hijos e hijas en situaciones de vulnerabilidad social). La segunda tiene que ver con la asignación de usos cívicos a esos bienes públicos, definidos por la sociedad según sus necesidades y deseos, y mediante la construcción de nuevas formas de gestión que implican el reconocimiento de esos bienes públicos como bienes comunes. (IM, 2021)

Sin embargo, estas iniciativas no están enfocadas en el relevamiento y puesta en manifiesto del sentir de vecinas y vecinos. Así, el Laboratorio de Ergonomía y Experiencia de Usuario, que a lo largo de su trayectoria curricular ha relevado la experiencia de usuarias y usuarios en distintos ámbitos, no es ajeno a la característica afectiva de todo accionar humano. Parte del cometido del Laboratorio, con la intención de generar insumos para

diseñar objetos y entornos adaptados a las necesidades humanas, es el relevamiento de los aspectos socioculturales que definen los grupos humanos. Así, el diseño en su expresión más democrática no sólo se basa en la funcionalidad o usabilidad, sino que también apunta al nivel reflexivo (Norman, 2005) de toda solución diseñada. Este nivel refiere a las sensaciones y recuerdos que pueden despertarnos el uso de ciertos objetos y entornos, el orgullo cuando denota estatus social, nostalgia cuando nos recuerda tiempos pasados, autoimagen, prestigio, exclusividad, etcétera. En este nivel de diseño es determinante la cultura, pero también la experiencia personal y subjetiva. Algunos antecedentes al respecto son los proyectos realizados en cuarto año de la Licenciatura en Diseño Industrial que abarcan la recopilación de los conceptos mencionados en las vivencias de las personas cuando transitan lugares como la rambla, los parques urbanos, negocios de distinta índole, etcétera.

La experiencia de Croquiseros Urbanos de Montevideo

Se trata de un colectivo fundado el 2 de mayo de 2013 por docentes del Departamento de Medios y Técnicas de Expresión de la entonces Facultad de Arquitectura, cuya propuesta consiste en salir a dibujar croquis

rápidos a mano alzada, y así registrar ese momento sensible, especial de inspiración, que se logra en un grupo de estudiantes de nuestra facultad y de carreras afines, diseñadores gráficos, artistas plásticos, acuarelistas, dibujantes entusiastas, y personas interesadas en el dibujo con la premisa de salir a reconocer, relevar, dibujar y representar la ciudad de diferentes maneras, con diferentes técnicas de dibujo y expresión.

Realizamos una radiografía social completa y compleja, resaltando y enfatizando sus valores patrimoniales en un registro único y personal. Nos ocupamos de una Montevideo desconocida, oculta en sus rincones alejados. Conocemos así las riquezas y las necesidades de nuestra ciudad promoviendo una toma de conciencia acerca de las múltiples y complejas situaciones que la conforman. Salimos a dibujar en lugares programados, alrededor de dos horas haciendo varios croquis, culminando con una exposición en el lugar de lo hecho por todos, compartiendo experiencias, logros, técnicas y la participación de los vecinos del lugar y transeúntes. Con el material recolectado hacemos exposiciones en instituciones, lugares públicos, e intercambio con otras ciudades del país, de Latinoamérica y del mundo. (*Arquitectura*, pp. 112-113)

Esta propuesta de extensión busca no solamente generar un documento de expresión gráfica de un espacio, sino que pretende transformarse en un documento de denuncia de situaciones irregulares, de edificaciones inapropiadas, incluso de demoliciones.

Un ejemplo de esto es lo que aconteció en mayo del 2011 con la demolición de las viviendas Martirena-Dighiero del arquitecto Román Fresnedo Siri, donde docentes y estudiantes del curso de Medios y Técnicas de Expresión I desarrollamos la actividad llamada «El último croquis».

3. Objetivos formativos

Los objetivos formativos se han discriminado en aquellos inherentes a estudiantes, aquellos que se espera que aprehenda la comunidad y los que se intentará que ocurran en conjunto.

Se espera que al finalizar el proyecto el estudiantado sea capaz de:

- Reflexionar acerca de la conexión entre arquitectura y emoción en la construcción de identidad social urbana de un barrio.
- Reconocer e identificar las variables que componen el apego al lugar.
- Construir y aplicar técnicas de investigación de usuarios.

- Analizar el diseño de la experiencia de usuario.
- Representar crítica y sensiblemente la realidad relevada.
- Reconocer el lugar y tratar de captar su esencia gráficamente.
- Comprender la realidad de ese entorno en todas sus dimensiones.
- Interactuar con el entorno aplicando los saberes adquiridos.

Respecto de la formación de la comunidad se espera:

- Generar un proceso consciente basado en la identificación de los aspectos que construyen el apego al lugar.
- Fomentar la participación ciudadana mediante el diálogo, la negociación y la generación de espacios interactivos.
- Dotar de herramientas efectivas para la negociación y la argumentación frente a las autoridades sobre la mejora de la calidad de vida.

Los objetivos formativos de todos los actores involucrados apuntan a:

- Visualizar la brecha existente entre la práctica arquitectónica y las teorías afectivas.
- Ser capaces de identificar, valorar y respetar todos los tipos de conocimientos y experiencias que son necesarios para la consecución de un fin común.
- Tomar conciencia de que las soluciones

diseñadas son más adaptadas y aceptadas si parten de procesos colaborativos.

4. Contenidos

a. Identidad de lugar

Proshansky, Fabian y Kaminoff (1983) definen identidad de lugar como

una sub-estructura de la identidad personal que, en términos generales, consiste en las cogniciones sobre el mundo físico en el cual vive el individuo. Estas cogniciones representan recuerdos, ideas, sentimientos, actitudes, valores, preferencias, significados y concepciones de conducta y experiencias relacionados con la variedad y complejidad de los entornos físicos en los cuales uno se desenvuelve. (p. 59)

Según los autores, este concepto hace referencia a un estado inconsciente de las personas, ya que al tratarse del lugar donde ocurren los eventos sociales, por lo general se los asocia con características físicas y no tanto con los recuerdos, sentimientos o valores que los identifican.

b. Identidad social urbana

Respecto de este concepto, Sergi Valera propone: «la identidad social es aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo

o grupos sociales y a un entorno o entornos concretos, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estas pertenencias» (Valera, 1993, citado en Hidalgo, 1998, p. 33). Algunas de las variables que maneja este concepto son los aspectos simbólicos de la comunidad como características físicas, geográficas y las construcciones edilicias que pueden considerarse representativas. Por otra parte, los aspectos socioculturales que representan la Ciudad Vieja son justamente aquellos mediante los cuales los individuos se perciben como iguales y que los diferencian de otros barrios.

c. Apego al lugar

A pesar de existir similitudes con los conceptos anteriores, Hidalgo (1998) sostiene que el apego al lugar es el lazo afectivo que una persona desarrolla con un determinado lugar y que la impulsa a permanecer junto a ese lugar en el espacio y el tiempo. Al mismo tiempo, existe un paralelismo entre las componentes del apego al lugar y el tan estudiado apego infantil. Estas componentes son: afectiva, conductual y cognitiva.

5. Metodología

Se empleará la metodología del diseño centrado en la persona (IDEO, 2015). En el marco de esta técnica se alienta la participación de la comunidad y se valora el conocimiento generado por esta, lo que permite soluciones más acertadas y adaptadas a sus necesidades. En este proyecto se verá que muchas de las características de esta metodología rozan algunos aspectos clave de la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970). Además, permite una interacción en tiempo y condiciones reales sobre las características relevantes de usuarias y usuarios, dando paso a prácticas más comprensivas e inclusivas. Con una fuerte base empírica, iterativa y participativa, el diseño centrado en la persona asegura el contacto y la interrelación con la comunidad a lo largo de todo el proceso de diseño y desarrollo del producto. Esto permite visualizar oportunamente los requerimientos y requisitos de uso y generar especificaciones y propiedades en los productos que respondan acertadamente a las características físicas, emocionales y cognitivas de los usuarios.

El diseño centrado en la persona prevé tres fases dentro del proyecto de diseño: escuchar, crear y entregar.

a. Escuchar. Esta etapa prevé una inmersión en el contexto y el diseño de herramientas de campo con el objetivo de relevar las variables que

involucran la identidad social urbana y el apego al lugar. Para poder hacer esto de manera eficiente se realizará una investigación temática no sólo a nivel bibliográfico sino también como forma de acotar la investigación a aquellos lugares patrimoniales (y quizás olvidados) que son de vital importancia para el vecindario. La inmersión en el contexto se realizará contactando a los colectivos sociales de Ciudad Vieja, de manera de explicar el proyecto, sus objetivos y así lograr la aceptación de referentes barriales para trabajar en conjunto. La sistematización del relevamiento de campo dará los insumos necesarios para la creación del archivo multimedia en cuestión.

b. Crear. Mediante los insumos recolectados en la etapa anterior, y en un proceso de talleres colaborativos de codiseño, se sistematizarán y evaluarán en conjunto las mejores soluciones de diseño que se acerquen a los objetivos propuestos. La propuesta será testeada y evaluada con el vecindario desde el punto de vista de la usabilidad y mediante *focus group* con las y los participantes.

c. Entregar. El archivo multimedia diseñado será mostrado mediante exposiciones y eventos a los organismos competentes. Será un objeto de pertenencia tanto de la FADU como de la vecindad de Ciudad Vieja.

6. Actividades

Dentro de la metodología a utilizar se aplicarán los conocimientos y herramientas enseñadas y aprendidas en el curso Análisis de Experiencia de Usuario (Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD)) y las técnicas utilizadas por el colectivo Croquiseros Urbanos.

- Contacto con colectivos sociales del barrio para explicar la propuesta y sus objetivos. En esta instancia se buscarán referentes barriales que permitan el acercamiento a vecinas y vecinos.
- Visita al territorio de un entorno específico elegido con anterioridad y planificación, con grupos de estudiantes y docentes.
- Reconocimiento del lugar y su entorno, relevamiento gráfico mediante la realización de croquis a mano alzada en diferentes técnicas; relevamiento fotográfico intencionado.
- Diseño de herramientas de estudio de campo como entrevistas, cuestionarios y la observación y registro.
- Sistematización de la información con técnicas innovadoras como técnica de personajes, mapa de empatía, *journey map*.
- Estudio sobre diseño emocional y sus tres niveles.
- Aplicación de los conceptos de satisfacción de usuario (vecinos) y usabilidad.
- Diseño del archivo multimedia. Este archivo

contará con el relevamiento de la experiencia de usuario y su manifestación emotiva por medio de dibujos de croquis expresivos con la utilización de colores, en distintas técnicas, etcétera. También contará con grabaciones de audio o video de las experiencias personales o colectivas de los vecinos respecto del objeto estudiado, y fotografías con el fin de denunciar deterioros y/o abandonos.

La evaluación del trabajo gráfico y fotográfico generado en cada instancia de actividad en el barrio estará centrada en el formato y el contenido de la representación del objeto de estudio.

7. Evaluación

Lectura crítica de estudios e investigaciones sobre la temática.

Intercambios entre pares guiados y coordinados por el profesor tutor.

Ejercicios prácticos, evaluaciones sobre la base de análisis de soluciones y estudio de casos en contextos reales.

Cuestionarios de múltiple opción.

Informes de investigación.

Foros de discusión.

Clases de consulta docente.

Actividades individuales y/o grupales, y práctica semanal por unidad temática.

Evaluaciones periódicas y prueba al final del semestre.

La evaluación del proyecto se hará una vez finalizado y realizadas varias instancias de puesta en común para evaluar la aplicabilidad y efectividad en la visibilidad y denuncia a las autoridades.



Referencias bibliográficas

Arquitectura (2013). Revista de la Sociedad de Arquitectos del Uruguay, (269). Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://issuu.com/bsau/docs/revista_arquitectura_269.

Croquiseros Urbanos de Montevideo. (2013, 25 de mayo). Croquiseros Urbanos de Montevideo. Recuperado de <https://croquiserosurbanosdemontevideo.blogspot.com/>.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.

Hidalgo, M. (1998). Apego al lugar: ámbitos, dimensiones y estilos. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, España]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39379387_Apego_al_lugar_ambitos_dimensiones_y_estilo

IDEO (2015). *Design Kit*. Recuperado de <http://www.designkit.org/resources/1>.

Intendencia de Montevideo (2021, 5 de setiembre). Programa Fincas Abandonadas. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/areas-tematicas/ciudad-y-urbanismo/programa-fincas-abandonadas>.

Norman, D. (2005). *El diseño emocional: porque nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Ediciones Paidós Ibérica.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K., y Kaminoff, R. (1983). Place-identity: physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, (3), 57-83. Recuperado de [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0272-4944\(83\)80021-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0272-4944(83)80021-8).

Rexach, N., Guàrdia Olmos, J., Paricio, A., Vallés, N., Valera, S., Schilman, N. y Eva Cruells López, E. (1998). Estudio de la identidad social urbana en un barrio de nueva creación. *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, 13(2), 1998, 331-340. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111884>.

Scandroglio, B., López Martínez, J. y San José Sebastián, M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, Vol. 20(1), 80-89. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720112>.

Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.

Tommasino, H. (1994). *Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya. La asistencia técnica en grupos de producción de remitentes a Conaprole del departamento de San José*. (Primer informe de investigación), Unidad de Extensión, Facultad de Veterinaria, Udelar, Montevideo.

Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social

urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Anuario de Psicología*, (62), 5-24. Recuperado de <http://www.ub.edu/escult/editions/Oi-identidad.pdf>.

Encuentros
1^{er} Encuentro de Croquiseros Urbanos (26-28 de abril de 2013). Paraná, Argentina.

2^{do} Encuentro de Croquiseros Urbanos (5-7 de setiembre de 2014). La Plata, Argentina.

3^{er} Encuentro de Croquiseros Urbanos (28-29 de mayo de 2016). San Juan, Argentina.



03

Plataforma de formación integral en el taller de arquitectura

× Alberto de Austria
Ana Fernández
María Fernanda Moreira
Jesús Arguiñarena
Luis Contenti
Romina Laprovítera
Sandra Segovia

Alberto de Austria Millán. Arquitecto (ETSAS, España). Magíster en Innovación en la Arquitectura y Tecnología del Diseño (ETSAS, España). Ayudante del Taller Artcardi y en Arquitectura y Teoría (FADU-Udelar).

Ana Fernández Da Costa. Arquitecta (Udelar). Asistente del Taller Artcardi (FADU-Udelar).

María Fernanda Moreira. Arquitecta (Udelar). Magíster en Construcción de Obras de Arquitectura (Udelar). Profesora titular del Instituto de Tecnologías (FADU-Udelar). Profesora adjunta del Instituto de Proyecto (FADU-Udelar).

Jesús Arguiñarena Biurrun. Profesor agregado en Estructuras, Instituto de Tecnologías

(FADU-Udelar). Profesor adjunto del Taller Artcardi (FADU-Udelar).

Luis Contenti. Arquitecto (Udelar). Asistente Teoría del Paisaje I y II, Licenciatura en Diseño de Paisaje (FADU-Udelar). Ayudante del Taller Artcardi (FADU-Udelar). Ayudante del Servicio de Investigación y Extensión (FADU-Udelar).

Romina Laprovítera. Arquitecta (Udelar). Excolaboradora docente honoraria, Taller Artcardi (FADU – Udelar).

Sandra Segovia Lucas de Olivera. Arquitecta (Udelar). Magíster en Diseño del Paisaje (UPB, Medellín, Colombia). Profesora adjunta del Taller Artcardi (FADU-Udelar).

↳ Palabras clave:

DIÁLOGO DE SABERES, INTEGRALIDAD, PLATAFORMA, PROYECTO, SITIO DE MEMORIA

1. Introducción

El proyecto de extensión «La Tablada es un barrio. Hacia la construcción colectiva de un Sitio de Memoria» se asume como contexto de oportunidad propicio para el desarrollo de prácticas integrales en el Taller Articardi de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). La idea surge a partir del interés de un colectivo de docentes de este taller en conformar un equipo de trabajo para construir una propuesta académica que contemple la extensión desde la especificidad de la enseñanza del proyecto. Se aspira a que, de forma incipiente al menos, esta propuesta pueda permear el diseño de los cursos en un futuro próximo.

El vínculo ya construido con los actores sociales, la existencia de un grupo motor y el avance alcanzado en la construcción de las demandas se asumen como una plataforma integral, un marco de referencia y red de soporte sobre la que desarrollar la propuesta general y las que se desprendan para cada uno de los cursos.

La propuesta se centra en la formación de los estudiantes, al tiempo que busca acompañar la implementación del nuevo Estatuto del Personal Docente, el cual implica, para muchos docentes, integrar a la función de enseñanza al menos una segunda función universitaria. En este sentido, la propuesta configura un espacio para que los docentes de proyecto —en general

sin experiencia en extensión— comiencen, mediante el trabajo en equipo, a generar estrategias y habilidades para el desarrollo de la integralidad en la construcción del conocimiento.

2. Antecedentes

2.1. Propuesta del Taller Articardi en relación con la extensión / integralidad

La propuesta académica del Taller Articardi evidencia un abordaje que se alimenta de la premisa de la integralidad y la interdisciplina. En este sentido, se expresa que el taller de arquitectura es un espacio privilegiado para la integración de las funciones universitarias, donde las modalidades de trabajo deben atender tanto las necesidades como las temporalidades que las propuestas de enseñanza-extensión-investigación buscan desarrollar. Se reconoce entonces necesario buscar mecanismos para hacer compatibles los tiempos e integrar la extensión a la didáctica de los cursos, de modo tal que docentes y estudiantes puedan desarrollar experiencias de formación integral en el marco de las actividades curriculares del taller. Asimismo, se postula que los modelos conceptuales y espaciales pertinentes al propio campo disciplinar deben asumir la condición de ser confrontados y contaminados con los aportes provenientes de otros ámbitos disciplinarios.

2.2. Prácticas de extensión e integralidad en el marco de los cursos del taller

El curso Proyecto Tema Específico (PTE) Arquitectura del Paisaje realizó en 2019 una primera experiencia de trabajo con actores sociales en el contexto de las prácticas promovidas por los equipos FADU en Casavalle y adaptada FADU. En 2020, a partir de la demanda de la escuela n.º 177 Vista Linda de la localidad de Progreso (Canelones), inserta en un territorio de contexto crítico, se llevó a cabo un ejercicio de proyecto que derivó luego en una práctica de extensión de carácter interdisciplinario –actualmente en curso– bajo la modalidad de pasantía acreditable para estudiantes. La última experiencia se tuvo en 2021 cuando se inscribió la propuesta de trabajo en el marco del proyecto de extensión «La Tablada es un barrio» y se estableció contacto con los colectivos presentes en el territorio.

El curso para Proyecto Urbano Avanzado (PUA), en su segundo semestre de 2020, se propuso un ejercicio de vinculación con el proyecto de extensión de la FADU «La Tablada es un barrio. Hacia la construcción colectiva de un Sitio de Memoria», cuyo objetivo principal es el acompañamiento y asesoramiento a la Comisión de Sitio de Memoria de La Tablada Nacional para la generación de un *plan maestro* surgido de las instancias participativas entre los distintos colectivos del

sitio. El taller funcionó como una herramienta de análisis sobre el territorio en conflicto que surge del contacto entre el proceso de soberanía del Sitio de Memoria y otras miradas institucionales sobre la zona, y como vector de alternatividad para la generación de líneas proyectuales en las que los estudiantes pudieron ser entendidos como agentes críticos del proceso constituyente.

2.3. Proyectos de extensión relacionados con La Tablada Nacional

La Tablada Nacional, situada entre el Montevideo urbano y el rural, fue el nodo logístico esencial de la industria ganadera de Uruguay desde 1868 hasta su cierre en 1973. En plena dictadura cívico-militar se reconvirtió en el principal centro clandestino de detención y tortura (CCDyT) del país. En democracia, sus circunstancias territoriales y el proceso de reconfiguración simbólica llevado a cabo por el centro clandestino posibilitaron su conversión como centro de reclusión para menores y adultos, un hecho que reforzaba deliberadamente su condición excluyente, sus fronteras entre el adentro edilicio y el afuera barrial y, en cierta medida, un sentido de conformidad incuestionable con el accionar represivo de la dictadura. En 2019 el predio de 86 hectáreas se declaró Sitio de Memoria por la Ley n.º 19.641, y se inició así un nuevo espacio

político de soberanía territorial que se enfrenta al desafío de su gestión a futuro por medio de su Comisión de Sitio, integrada por asociaciones de víctimas y familiares y colectivos vecinales (Marín y Tomasini, 2019; Marín, De Austria, Ampudia, Márquez, Arguiñarena y Guillén, 2020; García, Marín, De Austria, Arguiñarena, Correa, Ampudia, Arguiñarena Biurrun, Tomé, 2021).

En los últimos años el taller ha sido huésped de distintos equipos interdisciplinarios que han propuesto trabajar como agentes de acompañamiento de estos procesos de construcción colectiva de memorias y territorio mediante los siguientes proyectos de extensión:

- «Memorias barriales y mapeos colectivos de los espacios represivos» (CSEAM 2017–2018).
- «Memorias de La Tablada Nacional como espacio represivo de la dictadura: análisis cualitativos y cuantitativos» (CSEAM 2019).
- «La Tablada es un barrio. Hacia la construcción colectiva de un Sitio de Memoria» (CSEAM 2019–2021).
- «Territorio y memoria. La Tablada Nacional como sitio de conflicto urbano» (llamado interno FADU 2021).

Estos equipos interdisciplinarios (Historia, Arquitectura, Antropología Social, Arqueología, Sociología, Psicología Social) han desarrollado proyectos de investigación y extensión

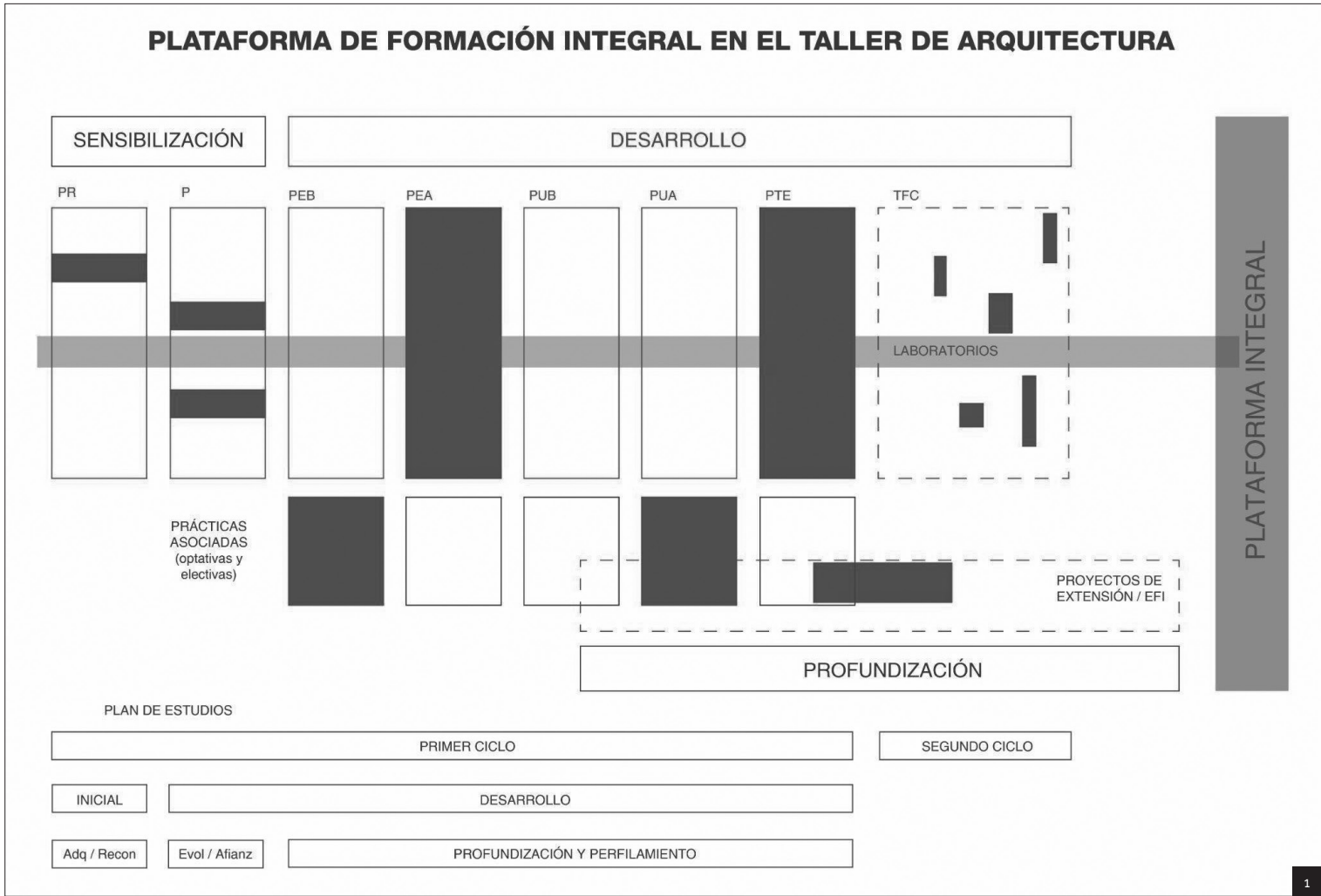


Figura 1. Plataforma de formación integral en el taller de arquitectura. [esquema]. Fuente: elaboración propia.

universitaria concentrados en el estudio y la patrimonialización de diversos CCDyT del Área Militar 1 (departamentos de Montevideo y Canelones) en su proceso de reconfiguración como sitios de memoria.

En el trabajo continuado en La Tablada Nacional, este acompañamiento ha permitido recoger las aspiraciones de los colectivos implicados y trabajar por un conjunto de pautas de actuación y gestión para la conversión del antiguo espacio represivo. Desde estos proyectos de extensión se propuso el concepto de *plan maestro* para disociar deliberadamente su nomenclatura de las tradicionales operaciones de planificación urbana y transformarlo en un concepto crítico sobre el origen de las decisiones de las propuestas a futuro sobre la ciudad (Yanes, De Austria y Marín, 2021). Dicho documento se compone como un registro de actividades programáticas surgidas del intercambio colectivo (Risler y Ares, 2013) y en coordinación con las distintas instituciones vinculadas, y una zonificación del territorio como respuesta primaria a dichas actividades.

La experiencia desarrollada habilita constituir una plataforma de articulación para posibles nuevas prácticas que permitan abordar los diferentes conflictos y memorias vinculados a La Tablada Nacional.

3. Propuesta

3.1. Presentación general de la propuesta y objetivos

A partir de la continuidad de proyectos de extensión desarrollados en relación con el territorio de La Tablada, y las diferentes líneas de trabajo que surgieron en el marco de ellos (extensión, investigación, enseñanza), se concibe una *plataforma integral* que opere como soporte de las prácticas a desarrollar en el taller con miras a trascender la formación exclusivamente técnica del profesional.

Sensibilización (actividades puntuales)
[Articulación entre enseñanza y extensión]

Esta etapa tiene como objetivos, en primer lugar, introducir al estudiante en las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) y su articulación con la creación de conocimiento; en segundo lugar, propiciar el intercambio entre estudiantes y actores sociales a partir de encuentros y/o ejercicios cortos que permitan valorar esas interacciones.

Desarrollo (cursos + prácticas asociadas)
[Articulación entre enseñanza y extensión]

Los objetivos de la etapa de desarrollo son:

- introducir las temáticas del diálogo de saberes y la construcción interdisciplinar;
- aproximarse al trabajo en territorio, fomentando el intercambio con actores sociales;
- propiciar la toma de conciencia por parte de los estudiantes de la imposibilidad de arribar a respuestas proyectuales con independencia de los deseos, aspiraciones y necesidades de los colectivos presentes en el territorio (contextualizar el ejercicio de los cursos de taller).

En el contexto de los cursos denominados Px (Proyecto Edificio, Proyecto Urbano y Proyecto Tema Específico) se propone organizar actividades de extensión bajo dos modalidades:

- a. El curso semestral propiamente dicho, en el que se dan intercambios en distintas instancias con los actores sociales. Las actividades se organizan en función de la duración del semestre, es decir, de acuerdo con los tiempos de los cursos obligatorios.
- b. Prácticas asociadas al curso semestral. Estas unidades curriculares podrán ser optativas o electivas. Mientras que en el primer caso se trataría de optativas libres –y por ende son abiertas y su duración acompasa el calendario académico–, en el segundo tendrían el carácter de pasantías de extensión, desarrollándose en

tiempos que pueden trascender los de un curso semestral y, por tanto, adecuarse en mayor medida al tiempo del territorio.

El curso de Trabajo Final de Carrera (TFC) encuentra en la extensión una oportunidad para promover en los estudiantes próximos al egreso el desarrollo de un pensamiento proyectual integral, complejo y comprometido con la sociedad.

Se identifican posibles formas de asumir la extensión en el marco de los objetivos generales planteados por el núcleo de enseñanza de TFC. Cabe recordar que este curso se inscribe dentro de las unidades curriculares transversales que el plan de estudios 2015 propone y que tiene una duración anual.

A continuación se mencionan algunas intenciones que se consideran posibles de ser ensayadas en el corto plazo.

a. desde la propuesta del curso: armado y posterior presentación de un banco de propuestas a desarrollar por los estudiantes en su trabajo que deviene y se ancla en la *plataforma integral*.

b. desde el propio curso: a nivel de los estudiantes, la construcción personal o colectiva de nuevas propuestas a desarrollar que involucren una práctica extensionista y que a su vez posibilite alimentar la *plataforma integral*.

c. desde cursos formativos anteriores (Px): replicar y desarrollar prácticas incipientes

previas en el marco de un abordaje vinculado con la extensión.

Profundización (proyectos de extensión / espacios de formación integral)

[Articulación entre enseñanza, extensión e investigación]

Esta etapa se propone desarrollar prácticas de extensión, así como contribuir a los procesos de fortalecimiento organizativo de los colectivos involucrados.

Laboratorios proyectuales transversales

[Articulación entre enseñanza y extensión]

Desarrollan exploraciones proyectuales transversales a todos los cursos en el marco de la plataforma integral. En ellos participan estudiantes, docentes y actores sociales.

Tienen como objetivos, en primer lugar, el fortalecimiento, intercambio y puesta en común de todos los participantes en las etapas de sensibilización, desarrollo y profundización; en segundo lugar, realizar aportes a la *plataforma integral*.



Referencias bibliográficas

García Correa, M., Marín Suárez, C., De Austria Millán, A., Arguiñarena Pereira, A., Correa Moreira, G., Ampudia de Haro, I., Arguiñarena Biurrun, J., Tomé Sánchez, S. (2021 ep). Todos somos COMETA. Conflictividad, legitimidad y porvenir en torno a la confluencia de múltiples memorias en un centro clandestino de la dictadura uruguaya. En Ministerio de Cultura (Argentina), *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 30(2).

Marín, C. y Tomasini, M. (2019). La Tablada Nacional. Historia de un edificio de las afueras de Montevideo al servicio del Estado. En V. Ataliva, A. Gerónimo y R. D. Zurita (eds.), *Arqueología forense y procesos de memorias. Saberes y reflexiones desde las prácticas* (pp. 187–213). Tucumán: UNT-CONICET, CAMIT.

Marín Suárez, C., De Austria, A., Ampudia, I., Márquez, M., Arguiñarena, J. y Guillén, A. (2020).

Análisis multiescalar del Centro Clandestino de Detención, Tortura y Desaparición de Personas «Base Roberto» (La Tablada Nacional, Montevideo). En B. Rosignoli, C. Marín Suárez y C. Tejerizo García (eds.), *Arqueología de la dictadura en Latinoamérica y Europa*, (pp. 139–155). Londres: BAR International Series S2979.

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Uruguay. (2018, agosto 14). Ley n.º 19.641: Declaración y creación de Sitios de Memoria histórica del pasado reciente.

Yanes, S., De Austria, A. y Marín, C. (2021 ep). El territorio como conflicto. Vaciamiento y recuperación de La Tablada Nacional de Montevideo. *Revista Trama*, 12. [En proceso].



04

+ ***Cierre***

01

Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia

× Humberto Tommasino
Luis Barreras

Sus aportes para una universidad latinoamericana en la encrucijada

Humberto Tommasino. Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria (Udelar). Maestro en Extensión Rural (UFSC, Brasil). Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo (UFPR, Brasil).

Luis Barreras. Licenciado en Comunicación Social (UNLP, Argentina). Profesor titular del Taller de Prácticas Instituto Universitario Madres de Plaza de Mayo (IUNMA, Argentina). Profesor adjunto de Análisis y Crítica de Medios (Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, Argentina). Profesor adjunto del área de Producción y

Gestión Periodística (UNDAV, Argentina). Coordinador del Diplomado de Posgrado en Extensión Crítica (UNMDP, Argentina). Investigador Categoría II del Programa Nacional de Incentivos.

Resumen

En este artículo reflexionamos sobre la universidad pública latinoamericana y su articulación con la crisis societaria global en el marco de la pandemia por el SARS-CoV-2, causante de la enfermedad covid-19. Partimos de una caracterización y análisis de los escenarios y sus tendencias en el proceso de crisis capitalista, donde identificamos algunos horizontes de posibilidad, para desde allí avanzar en el análisis de la universidad actual y sus procesos de crisis de «hegemonía», «legitimidad» e «institucionalidad». Vinculamos las «crisis de la universidad pública» con los procesos de formación que esta genera. Por fin, proponemos que un camino posible en la encrucijada de una nueva crisis universitaria se basa en algunos aportes que la extensión crítica y la integralidad podrían hacer en el sentido de la construcción de una universidad popular y un nuevo paradigma societario vinculado con las propuestas de movimientos populares emancipatorios.

↳ Palabras clave:

EXTENSIÓN CRÍTICA, INTEGRALIDAD, CRISIS, UNIVERSIDAD

NOTA

Este texto se basa en una presentación realizada en el encuentro virtual «Entre el hacer y el pensar; desafíos de la Extensión crítica», realizado por la Secretaría de Extensión de la Universidad de Mar del Plata el 3 de junio de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=lwiPBZ66-R8>

Sociedad y pandemia: ¿qué escenarios son posibles?

La pandemia marca una encrucijada a la sociedad contemporánea. Si bien es un horizonte de posibilidad marcado por la incerteza, existe la eventualidad de consolidar un escenario tendencial, que estaba en curso, y que Shoshana Zuboff (2020) caracteriza en su último libro, *The Age of Surveillance Capitalism* (*La edad del capitalismo de vigilancia*).¹ Zuboff nos dice que se pone en marcha un «nuevo orden económico en el que se reivindica que las experiencias humanas son materia prima para prácticas comerciales ocultas, la predicción y las ventas». Existe una verdadera mercantilización de la vida privada cotidiana que es interferida, manipulada desde la virtualidad, y, más allá del *gran hermano* que vigila, se construye una dirección subliminal que nos marca y conduce actos, sentimientos, afectos y deseos. Además, agrega en una entrevista reciente: «nuestras experiencias privadas y personales han sido secuestradas por Silicon Valley y empleadas como materia prima para nuevos y súper rentables productos digitales». Expresa:

[...] la noción de «capitalismo de vigilancia» no es arbitraria. ¿Por qué la «vigilancia»? Se trata de operaciones diseñadas para ser indetectables, indiscutibles, envueltas en un halo de retórica cuyo propósito es confundirnos y engañarnos a todos, todo el tiempo. (Zuboff, 2020)

En un sentido semejante, la idea de vigilancia de Michel Foucault en *Vigilar y castigar* nos alertaba de que en el nacimiento de las disciplinas se empieza a desarrollar un arte del cuerpo humano que lo hace más obediente cuanto más útil. Se conforma entonces una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. (Foucault, 2012, p. 160)

Por medio de estas palabras de Foucault y de Zuboff se nota que la vigilancia del capitalismo intenta disociar la política (como pensamiento y herramienta para transformar la realidad) del cuerpo.

En el mismo sentido, los constantes cambios en materia tecnológica y los avances de los medios masivos de comunicación han reconfigurado la «irrupción de lo real» en lo que Guy Debord llama la sociedad del espectáculo. En ese plano, llama espectáculo

Al advenimiento de una moda de disponer de lo verosímil y de lo incorrecto mediante la imposición de una separación fetichizada; el espectáculo nace con la modernidad urbana, con la necesidad de brindar unidad e identidad a las poblaciones a través de la imposición de modelos funcionales a escala total. (2008, p. 10)

Lo real se espectaculariza a escala planetaria por la influencia de los medios masivos

1. No hemos podido consultar el texto de Zuboff. Su pensamiento es presentado mediante una entrevista que puede visualizarse en este video de Youtube (febrero de 2020): Shoshana Zuboff, el capitalismo de vigilancia (documental VPRO) (subtitulado en español): <https://www.youtube.com/watch?v=FPSe7YREBjQ>

de comunicación, por eso es interesante partir de la definición del filósofo francés que describe la importancia de la imagen en lo real y en la noción misma del espectáculo. De esta forma, Debord dice que «el espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas, mediatizada a través de imágenes». Realidad y espectáculo se unen, se banalizan en relatos y narraciones que expresan, en palabras de Paula Sibila:

Una intensa sed de realidad, un apetito voraz que incita a consumir vidas ajenas y reales. Los relatos de este tipo reciben gran atención del público: la no ficción florece y conquista un terreno antes ocupado de manera casi exclusiva por las historias de ficción. (2013, p. 41)

El escenario actual nos incita a movernos en ese orden, pero debemos promover como acción política la tecnología más importante de la historia de la humanidad: la palabra (escrita o hablada), que a través de la narración o del relato nos devuelvan la identidad de los pueblos. En ello, la palabra es resistencia, es amor, es reconocimiento, es diálogo, es historia, praxis y teoría; en efecto, se vuelve sustancial para comprender el «inéxito viable», los caminos de la extensión crítica, y encuentra en la comunicación popular una herramienta extraordinaria.

Si bien hemos tomado esta referencia de Zuboff para caracterizar escenarios

prospectivos que estaban en marcha y que la pandemia podría profundizar, ha habido una profusa producción de ideas e interpretaciones vinculadas a ella. Rita Segato plantea que

(...) lo veo como un evento que da origen a un «efecto Rashomon», evocando aquí la forma en que en las Ciencias Sociales se ha usado el tema del clásico film de (Akira) Kurosawa: un mismo crimen relatado desde cuatro perspectivas de interés diferentes. (Segato, 2020b, p. 1)

En este sentido, Breno Bringel (2020) entiende, partiendo de condiciones particulares de inserción, que pueden ser trazados tres escenarios futuros que podrían consolidarse. Plantea un escenario al que denomina «El *business as usual*, centrado en el crecimiento del PIB, en un desarrollismo depredador y en la búsqueda de nuevos nichos de mercado para salir de la crisis, a partir de políticas de ajuste». Sostiene que se camina hacia una agudización de la «globalización militarizada, de la biopolítica del neoliberalismo autoritario y de un modelo de expoliación destructivo que llevaría previsiblemente a escenarios todavía más catastróficos, entre los que se incluyen guerras y la profundización de la crisis ecosocial». Además, establece que la «vuelta a la normalidad» o incluso «la nueva normalidad» son discursos que «justifican y avalan este tipo de escenario, apoyándose en la angustia de buena parte de la población por recuperar su sociabilidad y/o su empleo» (p. 4).

Plantea un segundo escenario, al que caracteriza como la «Adaptación del capitalismo a un modelo *más limpio*, aunque desigual socialmente». Vincula a este escenario la propuesta de «Green New Deal», basada en «reformas sociales y económicas que llevarían a una transformación del sistema energético» que pasaría por

reajustes geopolíticos y geoeconómicos profundos. Esto nos situaría en la concepción denominada Capitalismo verde que sería parte de lo que se denomina como «ambientalismo moderado». Según esta visión, ya no es suficiente sólo con un maquillaje verde, que empezó con la Cumbre de la Tierra de 1992 en Río de Janeiro, y con la «adjetivación» del desarrollo como «sostenible». Ahora habría que dar un paso más. (Bringel, 2020, p. 5)

Además, plantea que esta idea podría concretarse en un gran pacto de justicia ecosocial y económica que pueda servir para algunas realidades nacionales y como base de «imprescindibles» diálogos norte/sur.

Un tercer escenario futuro se relaciona con un «nuevo modelo ecosocial y económico» vinculado con un cambio de paradigma hacia una nueva matriz económica y ecosocial, propuesto por movimientos ecologistas más combativos y diversos sectores anticapitalistas que apuestan por el decrecimiento y

2. «Las "situaciones límites" como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas áreas y exigen "diversificación programática para su descubrimiento". A nivel de conciencia real de los individuos no es posible ver más allá de la "situación límite", lo

medidas más rupturistas como la única alternativa posible. Sería una propuesta puesta en marcha por movimientos sociales, algunas experiencias territoriales y varias luchas y colectivos populares y político-intelectuales que llevan adelante esta perspectiva, tensionando los límites de las narrativas del capitalismo verde. (Bringel, 2020, p. 5)

El «inédito viable»³ vinculado a estos movimientos sociales y colectivos populares se relaciona con la propuesta utópica con la que nos desafía Segato:

El mundo que imagino como un mundo agradable es un mundo sin hegemonía, sin que ninguno de los mundos y de las propuestas dominen sobre las otras, es un mundo suelto, radicalmente plural, sin los imperativos de las vanguardias, un lugar donde diferentes formas de felicidad, realización, satisfacción y bienestar puedan existir sin agredirse mutuamente. (2020a)

La universidad pública en la encrucijada.³ ¿Cuál es el escenario tendencial para la universidad pública latinoamericana?

Existen algunas evidencias que nos llevan a pensar que se avanza hacia una universidad «académico-academicista desarrollista»,⁴ marcada por la producción de conocimiento vinculado con la innovación tecnológica, fundamentalmente al servicio de la acumulación de capital y eventualmente a la mitigación de sus impactos. Aun así, hay algunos elementos de coyuntura surgidos durante la pandemia por covid-19 que nos hacen ver en este proceso algunas contradicciones que no tienen sólo esa dirección y que están orientadas a la generación de conocimiento socialmente valioso y pertinente para la sociedad como un todo. Estas contradicciones son parte de esta coyuntura de la Universidad —marcada por la pandemia— que colocan a la universidad pública en una nueva encrucijada.

Para avanzar en este tema y visualizar la encrucijada actual de la universidad pública partiremos del análisis que realiza Boaventura de Sousa Santos cuando caracteriza su triple crisis, que identifica a finales del siglo XX. Retoma este análisis durante la primera década del siglo XXI. Santos (2010b) plantea que a fines de siglo XX la universidad pública estaba atravesada por la

existencia de tres crisis articuladas: *hegemonía, legitimidad e institucionalidad*.

En el caso de la *hegemonía* plantea que

resulta de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX: por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas para la formación de las elites [...] Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. (p. 13)

El desempeñar estas funciones contradictorias lleva al Estado a buscar otras instituciones para cumplir con estos fines. «Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la Universidad entró en una crisis de hegemonía» (p. 13).

La *crisis de legitimidad* se vincula con haber perdido su carácter consensual

frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y la certificación de las competencias, y de otro lado por las exigencias sociales y políticas de la

que Freire llama «inédito viable». Para visualizar lo «inédito viable» la acción debe elevar el nivel de conciencia a la «conciencia máxima posible»; es por eso que el autor entiende que el «inédito viable» se concreta en una acción. El «inédito viable» en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada

y transformándose». (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006).

3. Este ítem parafrasea el título de la obra de Alfredo Errandonea (1998) *La universidad en la encrucijada. Hacia un nuevo modelo de universidad*.

4. Agustín Cano (2014) identifica tres modelos de universidades: 1) una «entreprenurial university» o «universidad empresa», 2) una «universidad para el desarrollo» y 3) un modelo alternativo que se vincula con la propuesta que hace Boaventura de Sousa Santos (2010) en su libro

La universidad del siglo XXI. Nosotros decimos que el segundo modelo que propone Cano está influenciado fuertemente por el desarrollismo y el academicismo, y preferimos denominarlo académico-academicista-desarrollista. Por otro lado, el tercer tipo propuesto por Cano tiene

expresiones dispersas y hegemonizadas en algunas universidades latinoamericanas.

democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. (p. 13)

La *crisis institucional* resulta de la «contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social» (2010b, p. 13).

En su libro *La universidad en el siglo XXI* (2010b), Santos entiende que su pronóstico «se ha cumplido más allá de lo esperado». Nos plantea que la concentración en resolver prioritariamente la crisis institucional la ha llevado a una falsa resolución de las otras dos crisis: «la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de la legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios» (p. 15).

Entiende Santos que la crisis institucional es el eslabón más débil debido a que sus procesos de autonomía científico-pedagógica se basan en la dependencia económica del Estado. Esta crisis se ha agudizado por la «pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas, el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas» (2010b, p. 16).

Sostiene, además, que estos fenómenos tienen reflejos diferentes en distintos países.

La *crisis institucional* está enmarcada en los procesos económicos neoliberales de las últimas décadas, que dejan de priorizar la universidad pública dentro de las políticas públicas, asociada a la idea de que las universidades son «irreformables», y eso nos lleva directamente a la «creación del mercado universitario». Santos sostiene que

Los dos procesos que marcan la década –se refiere a la primera década del siglo XXI–, la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad, son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. (2010b, p. 18)

Los efectos de este proceso son la búsqueda de financiamientos por fuera del Estado y la articulación con el capital, sobre todo industrial, y la privatización de parte de los servicios que presta. A esto se suma la transformación de la universidad en una empresa, con gestión empresarial como funcionamiento básico.

La muy posible profundización de los procesos neoliberales⁵ generados por la pandemia parece encaminarnos a una nueva agudización de la crisis institucional de la universidad pública. Veamos cuáles son algunos de los efectos de la pandemia a nivel económico. Guillermo Foladori y Raúl Delgado (2020) entienden que si bien hoy la principal preocupación para los gobiernos es el problema sanitario, esta se traslada también a la economía. Nos dicen:

Una de las principales preocupaciones de los gobiernos es evitar que colapsen los sistemas de salud pública; situación que para los países periféricos reviste mayor dramatismo aún. Con infectados y muertos el problema se traslada rápidamente de la salud a la economía: la crisis económica ya está presente y se profundiza día a día. En poco tiempo, la principal preocupación para la mayoría de la población es el hambre. (p. 146)

Además, sostienen como hipótesis que la covid-19 afecta la «relación capital-trabajo de manera irreversible» y «nos sitúa ante un doble escenario: el inicio de una fase posneoliberal de desarrollo capitalista o la génesis de un proceso de transición hacia otro régimen de organización social. Lo más probable es que ambas salidas se entrecrucen» (Foladori y Delgado, 2020, p. 147).

5. Existe una clara diferencia entre países.

Plantean que se visualiza un incremento masivo del desempleo, con una pérdida de 25 millones de puestos de trabajo que se añaden a los 300 millones de desempleados que había a fines de 2019 según datos del Banco Mundial. Esto, seguido por una gran caída en la evolución del valor, el plusvalor y la ganancia a nivel mundial. Sostienen también que «En virtud de las profundas e intrincadas diferencias entre pobres, desempleados, parados, ocupados de tiempo parcial y completo —todos sujetos a vaivenes por empresa y sector económico—, resulta difícil vislumbrar la posibilidad de salidas colectivas a la crisis» (p. 149).

Este muy probable escenario en marcha retira posibilidades a una relación Estado-universidad en la que los fondos públicos fluyan hacia esta última de una manera consensuada. Este escenario parece conducirnos a una perspectiva de retaceo de presupuesto universitario por parte de la mayoría de los gobiernos y de lucha universitaria por presupuesto digno por parte de los colectivos de la universidad pública. Esta parece ser la tendencia central, pero proponemos que puede tener contratendencias según el tipo de gobierno en los diferentes países de la región. Estas contratendencias se derivan del contexto país y de los procesos de legitimación que varias universidades han logrado, vinculados a las propuestas relacionadas con el desarrollo del conocimiento aplicado. Los logros científico-tecnológicos vinculados a la

investigación aplicada que se han desarrollado en torno a los procedimientos diagnósticos de covid-19 han legitimado fuertemente a la ciencia en países como Argentina y Uruguay. Además, estos gobiernos han «escudado» sus decisiones en equipos de investigadores que son los que proporcionan conducción científica a los programas de lucha contra la pandemia. Estas dos situaciones han permitido pensar, dependiendo del país, que puedan existir algunas partidas presupuestales que no serán afectadas por el proceso de crisis económica en curso. De todas formas, en países como Uruguay, será mucho más fuerte la tendencia al ajuste neoliberal que el reconocimiento que hace el gobierno a la ciencia aplicada. Nuestra hipótesis es que la *crisis institucional* de la Universidad de la República de Uruguay será nuevamente profundizada por ajustes presupuestales impuestos por una coalición de gobierno neoliberal.

¿Qué procesos de formación-capacitación están en curso en las universidades públicas?

Al revisar los procesos de formación-capacitación de los universitarios vinculados a este modelo de universidad «académico-academicista-desarrollista», se observa, tanto a nivel de los currículos como de las metodologías de enseñanza, la sintonía, en general, con los procesos

de acumulación de capital. La coyuntura pandémica tiene la particularidad de que las didácticas virtuales que habían avanzado como procesos educativos básicos se profundizaron en la emergencia sanitaria y amenazan con consolidarse como modelo predominante. Sobre el proceso de avance de la virtualidad Santos (2010b) entendió, en la primera década del siglo XXI, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden generar «conmoción» en la universidad. Parte de la idea de que la territorialidad de la universidad expresada en sus campus genera una muy intensa «copresencia y la comunicación presencial». Estas nuevas tecnologías ponen en jaque la territorialidad. Santos sostiene que el impacto de esta presencia creciente «está abierto» y lo vincula a la «transnacionalización del mercado universitario» que se basa en estas propuestas y es a donde se dirigen las «universidades convencionales»; se generalizan la «enseñanza a distancia y la universidad virtual». Boaventura de Sousa Santos se pregunta:

lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelven disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. [Sostiene además que] Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una

visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades. (2010b, p. 36)

Sobre el futuro pospandémico de la universidad, Giorgio Agamben (2020) ha realizado uno de los análisis más impactantes y apocalípticos. Nos presenta una visión en la que sostiene que:

Como previmos, las lecciones universitarias se llevarán a cabo en línea a partir del próximo año. Lo que era evidente para un observador atento, a saber, que la llamada pandemia se utilizaría como pretexto para la difusión cada vez más generalizada de las tecnologías digitales, se ha realizado puntualmente. (p. 1)

Si bien no entra en consideraciones profundas vinculadas a los impactos en la didáctica, entiende que va a impactar en la relación docentes-estudiantes debido a su desaparición, así como en la cancelación de las discusiones colectivas. Esto formaría parte de la «barbarie tecnológica que estamos experimentando, la cancelación de la vida de cada experiencia de los sentidos y la pérdida de la mirada, permanentemente aprisionada en una pantalla espectral» (p. 1).

Sostiene que una cuestión significativa de la cual no se ha elaborado reflexión es «el fin del estudiantado como forma de vida», respecto de lo cual señala la importancia del encuentro y del intercambio que en la nueva condición desaparecerían. Esta cuestión, sostiene, que había durado casi diez siglos, desaparece. Los estudiantes ya no compartirán espacios, sino que asistirán a «lecciones encerrados en su habitación».

Sostiene Agamben que si bien las universidades habían llegado a «tal punto de corrupción e ignorancia de especialistas que no es posible lamentarse de ellas y que, en consecuencia, la forma de vida de los estudiantes se había vuelto igual de miserable», entiende que hay dos cuestiones importantes:

1. Los profesores que aceptan —como lo están haciendo en masa— someterse a la nueva dictadura telemática y realizar sus cursos sólo en línea son el equivalente perfecto de los docentes universitarios que juraron lealtad al régimen fascista en 1931. Como ocurrió entonces, es probable que sólo quince de mil se nieguen, pero ciertamente sus nombres serán recordados junto con los de los quince docentes que no hicieron juramento. 2) Los estudiantes que aman verdaderamente el estudio tendrán que negarse a inscribirse en las universidades así transformadas y, como en su origen, constituirse en nuevas *universitates* dentro de las cuales sólo, frente a la barbarie tecnológica, podrá permanecer viva la palabra del pasado y nacerá —si es que

nace— algo así como una nueva cultura. (p. 2)

2. Algunas de las afirmaciones de Agamben son compartibles, y entendemos que otras están fuera de contexto para la universidad latinoamericana actual. Creemos extremista comparar a docentes que aceptan la virtualidad con aquellos que juraron lealtad al fascismo; no es una comparación ni razonable ni coherente. Por otro lado, se comparte cuando sitúa a los docentes y fundamentalmente a los estudiantes en lugares de disputa, planteando que estos deben negarse a participar en universidades virtuales o que se aproximan a los modelos mercantilistas o a las peores facetas de las universidades que denominamos «académico-academicistas-desarrollistas».

Entendemos que este pronóstico de Agamben está lejos de concretarse en la universidad pública latinoamericana y creemos que hay varios fundamentos para esto. Podemos mencionar, por ejemplo, que gran parte de nuestras universidades públicas tienen problemas de estructura y logística que impedirían un pasaje a la virtualidad total. Pero, fundamentalmente, tienen una historia que vincula la esencia latinoamericana de universidad a su autonomía, su cogobierno, sus cátedras libres y, además de esto y sobre todo, sus colectivos estudiantiles y docentes organizados, que han disputado su sentido y hoy redoblan su lucha por una universidad con un sentido popular, concebida como un bien público y social.

¿Cuál es el «inédito viable» para la universidad pública latinoamericana?

Este sería una universidad popular al servicio crítico del pueblo y de sus movimientos, organizaciones y sectores populares, que disputa los sentidos y prácticas de una educación universitaria pública como bien social y comunitario. Este «inédito viable» adquiere relevancia en el planteo de universidad pública y su vinculación con lo que plantea Boaventura de Sousa Santos sobre la extensión universitaria:

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. (2010b, p. 65)

Esta universidad latinoamericana con sentido popular, en la que la pedagogía de la esperanza promueva la estética de la belleza de lo popular en una ecología de saberes con el pueblo, es una universidad que apuesta a una revolución epistemológica, teórico-metodológica, que genera una gimnasia curricular de la extensión crítica y la formación integral, pero también la política de las formas de producir/coproducir conocimiento con diversos sectores de la sociedad, con los saberes tradicionales, con los oficios, con los movimientos del colectivo feminista, con las culturas de los pueblos originarios, afrodescendientes, el campesinado y el saber popular en su conjunto.

¿Cuál es su sentido de formación, cuál es su «inédito viable»?

Proponemos avanzar por un camino de formación integral. En un trabajo anterior (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010) sosteníamos que el problema de la formación integral es uno de los más antiguos de la historia de la educación:

[...] desde la antigüedad hasta nuestros días, este problema se ha presentado y buscado la integración de dimensiones que históricamente

han sido disociadas: el físico y el espíritu, el trabajo manual e intelectual, la formación ética junto a la profesional, el estímulo de las potencialidades sensibles junto a las cognitivas en el proceso educativo. Es decir que hay una dimensión operativa del concepto: se parte de una situación desintegrada que es necesario superar, mediante una operación de educación integral. En nuestro contexto actual, el desarrollo de prácticas integrales en la universidad está fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano). (p. 25)

Otra referencia que puede ser tomada en cuenta para pensar una formación integral es la idea que nos propone Maristella Svampa (2007) y su metáfora *intelectual anfibio*. Svampa en su artículo nos propone una tipología de modelos académicos dominantes:

- el **experto**, supuestamente neutral y desapasionado, como uno de los modelos legítimos del saber. El *paper* es su *modus operandi*.
- el **intelectual intérprete**, orientado a la comprensión y la comunicación de saber sin pretensión legislativa alguna, que privilegia

el análisis de la experiencia y la subjetividad de los actores. En situaciones de descomposición social cae en el rechazo a cualquier posibilidad de intervención militante en función de un paradigma cientificista.

- el **intelectual ironista** en donde se refiere a aquellos investigadores-intelectuales que adoptan como principio epistemológico y político la distancia irónica y provocativa respecto de la realidad social, proponiendo de entrada la imposibilidad de una articulación entre investigación académica y compromiso militante. (p. 4)

Y por fin, 4) El «**investigador-intelectual anfibio**», sobre el cual nos dice: «creemos que es posible integrar ambos modelos que hoy se viven como opuestos, la del académico y la del militante, sin desnaturalizar uno ni otro. Podemos establecer como hipótesis la posibilidad de conjugar ambos modelos en un solo paradigma, el del intelectual-investigador como anfibio» (p. 4).

El investigador-intelectual anfibio

consiste en desarrollar esa capacidad de habitar y recorrer varios mundos, generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes. Lejos de traicionar el habitus académico o de acantonarse en él, de lo que se trata es de hacer uso de él, amplificándolo, politizándolo en el sentido genuino del término. Asimismo, lejos de abandonar el espacio militante, de lo que se trata

es de buscar un lugar dentro de él, en tanto investigador-intelectual comprometido y a la vez crítico, no complaciente; esto es, capaz de producir conocimientos que vayan más allá de la representación de los actores. Por último, el desafío consiste en contribuir a la construcción de nuevas alternativas políticas, en el vaivén que se establece entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la praxis transformadora. (p. 3)

Y aquí entran las prácticas integrales, la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad: la extensión, la enseñanza-aprendizaje y la producción de conocimientos articuladas de manera dialéctica.

Las prácticas integrales como escenario de construcción de intelectuales anfibios o «trashumantes»

El camino a la integralidad será guiado política, ética y epistemológicamente por la **extensión crítica**, por eso es necesario avanzar en la construcción de ese concepto que ha virado moda en algunos circuitos universitarios en los últimos años y más específicamente en la última década. Referido al devenir de la extensión universitaria, Daniel de Michele y Marta Giacomino se preguntan:

¿Por qué la extensión universitaria todavía no se ha constituido en un objeto de estudio?:

Entendemos que el debate sobre la extensión –aun confinado a congresos o reuniones de expertos y dirigentes– es importante, pero sería deseable que floreciera y estallara en las aulas repletas de estudiantes para cobrar vuelo y producir fuerza de empuje. ¿Por qué no enseñamos extensión universitaria en nuestras aulas? ¿Por qué la universidad que se interesa en todas las cosas e ideas del universo, incluyendo en los cientos de disciplinas y subdisciplinas, no ha hecho lo mismo con la Extensión Universitaria, al tiempo que decide su jerarquización y lo deja estampado para siempre en documentos, normas y resoluciones? ¿Dónde se espera que se formen los cuadros extensionistas de la próxima generación si no lo estamos discutiendo en las aulas? (2015, p. 105).

A estas reflexiones, con las cuales concordamos, les incorporamos la idea de «aula a la intemperie», es decir, a los procesos pedagógicos del «medio como enseñante» al que nos hemos referido en anteriores trabajos (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Si bien en la contemporaneidad la curricularización de la extensión ha encontrado diversas experiencias con las prácticas integrales, comunitarias o en territorio, es necesario profundizar este proceso y repensar las formas de enseñar y aprender. En ese sentido, lo apuntado por Juan Manuel Medina (2015) nos permite visibilizar esta noción desde la experiencia de la

Universidad Nacional de Rosario y sus prácticas en territorio.

Poder romper el acto educativo para pensar en que la formación académica puede y debe ser más allá del aula, más allá de sus cuatro paredes; poder quebrar ese binomio educador-educando y comprender que las organizaciones, las instituciones, los gobiernos locales y lo cotidiano del día a día también forman parte del acto educativo y contribuyen en nuestra formación como futuros profesionales. De esta manera vamos a generar, no solamente un graduado de la Universidad Pública sino también un ciudadano comprometido. (p. 15)

Este viraje modal nos puede conducir, si no elucidamos el concepto de extensión crítica, a una situación que ocurre con el término-concepto *extensión*. Este se ha transformado en un «significante vaciado» (Laclau y Muffe, 2011). La extensión se constituye en un «significante vaciado» cuando comienza a ser un concepto polisémico, es decir, pasible de múltiples definiciones, miradas e interpretaciones. Por eso creemos que antes de constituirlo en una guía política-ética-epistemológica debemos precisar de qué hablamos cuando hablamos de extensión crítica. Si bien hay varias definiciones que hemos venido construyendo, en el marco del Grupo CLACSO-ULEU Extensión Crítica hemos sostenido que

En el marco de esta disputa político ideológica (veníamos refiriéndonos a la disputa entre modelos de extensión), si bien existen varias aproximaciones al concepto de extensión crítica, podemos entenderla como una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural y urbano latinoamericano, que tienen su origen en una visión crítica de la estructura social y que se vinculan con la propuesta de «comunicación» que realiza Freire (1998) o de educación que realizan otros autores. Desde aquellas críticas y propuestas, la extensión crítica se viene consolidando como un proceso de diálogo de saberes, crítico, horizontal, que vincula educadores de variado tipo (universitarios, técnicos, dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, etcétera) con sectores populares, en la búsqueda y construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual, en donde desaparezcan los procesos de opresión-domination y en donde se generen y fortalezcan propuestas anticapitalistas, antipatriarcales y de-coloniales. (Grupo CLACSO-ULEU, 2020)

Desde otro espacio hemos planteado:

Cuando revisamos los fines de la Extensión Crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica

y sin compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico debe contribuir a generar universitarios que tengan estas dos cualidades. Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una «fábrica de profesionales» (Carlevaro, 1998) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, la universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular. Claro está que estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro. (Tommasino, Medina y Toni, 2018, pp. 19-20)

Además de considerar sus objetivos, podemos visualizar este concepto desde un documento de la Universidad de la República (Uruguay) que plantea que es un

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.

Con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación.

De manera de generar procesos de comunicación dialógica.

A partir de abordajes interdisciplinarios.

Considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. (Universidad de la República, 2010, p. 15)

Junto a estas características esenciales, hay una condición *sine qua non* para poder hablar de extensión crítica: su anclaje en el pensamiento crítico a nivel global. En principio, al referirnos a la concepción crítica el planteo de Noé Jitrik nos acerca a una primera definición:

La crítica, por un lado, tiene una aspiración descriptiva y heurística, intenta saber cómo son realmente las cosas o qué se oculta en las declaraciones. Por el otro, al describir sacude la inmovilidad de lo fáctico o el peso de las afirmaciones y pone en evidencia que están en crisis, o bien, al forzarlas a considerar el dominio que pretenden, las hace entrar en crisis con la finalidad de lograr una modificación de lo que se denomina la realidad. (2006, p. 18)

La idea de la extensión crítica desde su base es la de analizar críticamente la neutralidad de la universidad, poner en crisis la formación universitaria y promoverla como un campo de formación crítica. En esa idea, Susana Cella habla de la crítica desde la puesta en crisis de las ideas.

La concepción crítica implica una razón en acto que se pregunta por su estatuto y sus alcances, pero también, y más importante, que examina, sopesa y formula hipótesis estableciendo rupturas respecto de un ordenamiento dado cuestionándolo en sus supuestos, en definitiva poniéndolo en crisis, término a que nos remite la etimología de la palabra. (1999, p. 15)

Alfredo Falero (2010), por su parte, entiende que el pensamiento crítico ayuda a comprender, obliga a detenerse en el tema, permite pasar del «saber información» al «saber pensar».

Exige establecer una diferencia cualitativa: «Saber pensar» permite identificar, jerarquizar

lo importante frente a lo accesorio, traspasar la acumulación de información para conectar un tema con parámetros de análisis que permitan iluminarlo. (p. 12)

De la mano de esta idea fuerza de la extensión crítica proponemos pensar la enseñanza-aprendizaje y producción de conocimientos en la universidad pública latinoamericana con base en la integralidad de las funciones sustantivas, en las que la extensión crítica oficia como «guía política». La idea es que esta propuesta «jaquee» el aula bancaria e indiscipline los currículos, tornando aquella dialógica y esta interdisciplinada. Enseñar y aprender a la «intemperie del aula», en el seno de los sectores populares.

La integralidad guiada por la extensión crítica es un trabajo en los territorios como concepción de eso que hacemos con otros, desde la perspectiva planteada por Nancy Díaz Larrañaga y María de la Paz Echeverría (2019):

[...] las praxis que permite encontrarnos, relacionarnos, pronunciar el mundo y que desarrollamos con diversos actores sociales en un proceso educativo democrático y transformador donde todos aprenden y todos saben, eliminando los roles y las jerarquías. Proceso que promueve la coproducción de conocimiento desde una perspectiva multidisciplinar, interclaustrado y en diálogo de saberes de ese territorio que somos, promoviendo la formación de graduados con conciencia social. (p. 34)

La idea de las prácticas integrales o de la integralidad coincide con la idea de «desterritorializar» una universidad, en general, de muros altos, generando multiterritorialidades como espacios enseñantes para estudiantes y docentes insertos íntimamente en el territorio y sus organizaciones, movimientos y sectores populares. Tomando las ideas de Rogerio Haesbaert (2013), la propuesta es construir un «territorio red» que se retroalimente y comunique dialécticamente. La idea es construir, como dice Moisey Pistrak (2009), pedagogías basadas en «escuelas comunas» en donde los estudiantes aprenden en las fábricas junto con los obreros. Luiz Carlos de Freitas, en el prólogo del libro de Pistrak (2009), señala:

[...] una pedagogía del medio es, antes que nada, una pedagogía crítica de su medio y que por lo tanto forma sujetos históricos (autoorganizados). Sería lógico pensar que este medio social no debería tener una función de anular la formación de tales sujetos históricos. De ahí el carácter dialéctico que asume la relación entre el ser en formación y su medio (natural o social). En este proceso el medio (y sus luchas) enseña y al mismo tiempo es criticado como forma de desarrollar a ambos (el sujeto y su medio), lo que vale para cualquier formación social. [...] Los movimientos sociales también enseñan y no hay razón para que la escuela no se

entrelace con ellos. Además: si la escuela es necesaria, pero insuficiente para producir muchas de las transformaciones sociales, su relación con los movimientos sociales permite potenciar su acción. (Freitas en Pistrak, 2009, pp. 92-93)

La formación integral y ese «**territorio red**» se pueden pensar desde la praxis de Roberto *Tato* Iglesias en una «universidad trashumante» junto a pueblos y villas. Iglesias nos enseña que la «**trashumancia**»:

significa caminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra. La trashumancia implica una constante y doble caminata: una hacia afuera, hacia el encuentro con los otros, y otra hacia dentro de cada uno, en busca de emociones, esperanzas, sueños y pasiones que definan y orienten nuestras prácticas. La trashumancia no es sólo una actitud frente a la vida. Es por cierto caminar, estar vivos, creer y creernos escuchas, saber mirar al otro desde el otro, no quedarse en el pasado, amar con esperanza y pasión el futuro. El trashumante debe saber enfrentar la soledad y animarse desde allí siempre a construir lo colectivo. (Iglesias, 2014, p. 22)

Esta es la esencia de la integralidad, la deconstrucción de la capacitación técnica, la ruptura de la fábrica de profesionales de la que habla Pablo Carlevaro (1998).

Estas ideas vinculadas a la integralidad y a la formación integral, si son rastreadas en el devenir histórico, pueden observarse a impulsos de algunos docentes, como notoriamente es el caso de Carlevaro y sus propuestas para el Programa APEX Cerro de Uruguay. Pero, sobre todo, fueron a impulso de los estudiantes organizados en gremios y federaciones; para Uruguay es el caso particularmente de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU, 1999) y son notorias la construcción de estas alternativas a nivel de las universidades populares de la década del 40, las misiones socioeducativas protagonizadas por estudiantes de magisterio y universitarios, la huelga extensionista de 2002 y el surgimiento de grupos de estudiantes extensionistas. Estos últimos acontecimientos generaron fuertes impactos en la formación de estudiantes de la época que luego generaron, junto con docentes, la consolidación del programa APEX Cerro y el impulso y construcción del Programa Integral Metropolitano, entre otros procesos de avance de la integralidad en ese período.

¿Cómo pensar la coyuntura de la emergencia de la covid-19 y la encrucijada a la que lleva a la universidad pública? ¿Cuál es el papel de la extensión crítica y de la integralidad de las prácticas en esta nueva «crisis institucional» de la universidad pública?

Si bien la ciencia aplicada ha contribuido a posicionar en nuevos lugares de legitimidad a nuestras universidades públicas en algunos países, sostenemos que las prácticas extensionistas junto a la población contribuyen de una manera semejante y complementaria a dar una mejor posición de legitimación a nuestras instituciones y las colocan en una mejor disputa para superar lo que Santos denomina «crisis institucional».

Para pensar el aporte de la extensión crítica podemos observar algunas acciones que se vienen desarrollando en territorio a partir de la emergencia por covid-19. Si bien hay varios ejemplos y actualmente estamos mapeando las diferentes acciones, podemos citar la experiencia de la Brigada Ramona Medina de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina)⁶. Estos equipos voluntarios vienen desarrollando en este contexto relevamientos epidemiológicos, vacunación, asesoramiento para producción de elementos de protección personal, elementos sanitizantes y comunicación para la salud. En esa línea, la revista *La Garganta poderosa*

(2020)⁷ visibiliza el trabajo de la brigada y reconoce el recuerdo de Ramona: «Si pensamos la salud de los barrios empobrecidos, sentimos a nuestra compañera y su lucha por una vida digna desde la Villa 31». Lo mismo sucedió desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata; cuando conocieron a Ramona, no dudaron y decidieron ponerle su nombre a la brigada sanitaria que actúa ante la falta de políticas públicas en los barrios de la ciudad. En palabras de Guido Mastrantonio, coordinador docente del grupo:

Comenzamos con grupos pequeños de voluntarias y voluntarios fabricando elementos de protección personal y sanitizantes. Hace tres semanas, cuando murió, entendimos que trabajamos para que no haya más vecinas que mueran por la desidia estatal y decidimos dedicarle nuestro trabajo. De allí el nombre: «Brigada Sanitaria Ramona Medina».

Los brigadistas en primera persona nos dicen:

La idea no es hacer la tarea de los médicos, sino aportar un granito de arena, prestar el oído a vecinas y vecinos que están aislados en sus casas y hacerles preguntas sobre su situación: si trabajan, si tienen alguna enfermedad, si se vacunaron, si tienen problemas para cumplir con la cuarentena, si tienen luz, gas y agua. (Victoria, a la vez que

buscaba en su teléfono celular la aplicación desarrollada por la Facultad de Ciencias Exactas para censar a los habitantes de cada barrio)

Es el acercamiento a la gente más vulnerable, aporta un montón a nuestra formación. (Vanessa estudiante de Trabajo Social y voluntaria)

Para llevar una palabra sobre todo de escucha, de aliento y de estar a disposición de las autoridades sanitarias y de la población en general que necesite conocer cómo se viene desarrollando la transmisión del virus en la región. Es una situación complicada, por supuesto, pero no hay que llevar ni alarma, ni tensión, ni zozobra; al contrario, hay que llevar una palabra de aliento y esperanza en que la forma de rondar esta pandemia es estar ordenados, solidarios, organizados y tendiéndonos la mano uno con otro. (Carlos, químico y voluntario)

La recepción es muy buena. La gente necesita que el Estado esté presente, hay gente muy abandonada o postergada, por eso te recibe muy contenta y se queda charlando, es como que la gente necesita hablar. La formación integral como profesional tiene que incluir este tipo de actividades sociales. (Alejandro, químico y voluntario)

Estamos también para llevar un poco de calma a la gente que lo necesita porque está muy alborotada con toda la información que circula. (Justina, bioquímica y voluntaria)

6. La Brigada Ramona Medina, al igual que hace 100 años, desde la Universidad de La Plata nos aporta a la construcción de una universidad pública en la que los estudiantes tienen un rol protagónico. Los estudiantes de La Plata en su *Manifiesto a la hora del triunfo*,

en 1920, nos decían: «Basta de profesionales sin sentido moral. Basta de pseudo aristócratas del pensamiento. Basta de mercaderes diplomados. La ciencia para todos, la belleza para todos. La Universidad del mañana será sin puertas, sin paredes, abierta como el espacio: Grande». (p. 6).

7. *La Garganta Poderosa* es una revista de comunicación alternativa, comunitaria y popular de Argentina. Nació en 2010, encabezada por el colectivo de la cooperativa La Poderosa, y se define políticamente como la resistencia villera. Su contenido es creado y narrado por diferentes

actores que habitan en la cultura villera. <https://lapoderosa.org.ar/>

De forma similar, el proyecto Cuidarás, de la Facultad de Salud de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y los proyectos junto a las ollas populares que pone en marcha el Centro Universitario Regional Noroeste de la Universidad de la República son semejantes a la propuesta de la Brigada Ramona Medina: van a territorio a compartir con la población sus saberes, necesidades y sueños. Estas praxis son estrategias que contribuyen a la legitimación y son oportunidad de «brújula», «guía política» a la encrucijada en la que se encuentra la universidad pública, que es la de colocarse junto al tercer escenario societario del que nos habla Bríngel: la construcción de un «nuevo modelo ecosocial y económico».

La comunicación popular, parte inherente de la extensión crítica, recoge y socializa sus prácticas. Son los comunicadores populares los que hacen cruzar la frontera a la «línea posabismal» de la que nos habla Santos, son los que nos hacen emerger las ausencias «invisibilizadas» por el sistema dominante. Escuchemos a Vicente Zito Lema (2020),⁸ dramaturgo, periodista y filósofo, destacando la importancia de la palabra, el testimonio y el valor de los medios populares:

Quando uno está tan dolorido que no puede superar el dolor, más que hablar del dolor gime, más que hablar del dolor llora, más que hablar del dolor muere en el dolor sin llegar a la consciencia de cómo sucedió el dolor y tampoco transformarlo en belleza del dolor,

porque la única forma definitiva y real de trascender el dolor es convertirlo en algo que es lo que el poder que causa el crimen del dolor no quiere que sea: materia de humanización de lo humano del conjunto social. [Agrega que] La Poderosa no naturalizó el dolor del espacio donde nació y registra, sino que lo superó y ¿desde dónde lo superó?: desde una Estética de la Belleza. ¿Cómo se llega a esa belleza? [Martin] Heidegger dice cuando habla del arte y la belleza que es un camino al que sólo se llega desde el despojamiento. ¿Qué tiene La Poderosa para despojarse, si en principio está en un espacio despojada de todo, que tiene al sujeto para convertirse en ser de la belleza? Tal vez la única manera de mostrar los dolores en los dolores, las marginaciones en las marginaciones, la negación de lo humano en lo humano, en el espacio de mayor arrebató de la dignidad, es apelar a la belleza y es esa la belleza, la esencia. Es una revista que apuesta a la belleza saliendo de un espacio que fue creado para la no belleza.

Las expresiones del periodista y dramaturgo argentino nos acercan a lo planteado por Glauber Rocha en el manifiesto del cinema novo brasileño *Estética del hambre*, en el que el planteo de su producción de conocimiento estaba pensado para reflexionar sobre el hambre en América Latina no como si fuera una reseña, una nota periodística que diera cuenta de la pobreza y que

no se pregunta cómo surge, sino en las que se relatará su esencia.

El planteo es promover la *poiesis* de la extensión universitaria a través de creaciones o producciones que hablen desde y en lo popular, desde y en los sectores más vulnerables. Para ello comprendemos que la comunicación popular es un caldo de cultivo para la democratización de la palabra y fundamental para promover vínculos en espacios comunitarios.

En este contexto debemos reconocer que los avances y desafíos de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información implican nuevas formas para relacionarse, para entablar diálogos, pero, fundamentalmente, traen nuevas formas de construcción y coproducción de conocimiento en las que la estética de la belleza es el horizonte político. Cuando hablamos de conocimiento lo pensamos en términos de la pedagogía de Paulo Freire: «El conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad» (1971, p. 11).

Es necesario pensar en la importancia de generar espacios alternativos en materia de comunicación, en el sentido planteado por Jesús Martín Barbero (1982), lo alternativo en materia de comunicación en América Latina:

Transformar el proceso, la torna dominante y normal, de la comunicación social, para que sean las clases y los grupos dominados los que tomen la palabra. Desde las experiencias de

8. El 12 de junio de 2020, en un conversatorio celebrado en el marco de la Semana del Periodista en la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina).

Paulo Freire, la comunicación ha estado ligada más a la liberación del habla, de la actividad y la creatividad popular que a la potencia o el tipo de medios utilizados. (En esa línea, agrega que) Lo alternativo o es popular o se degrada en máquina de dominio. Popular quiere decir que hace posible la expresión de las aspiraciones y expectativas colectivas producidas por y desde los grupos... (p. 14)

En ese sentido, la universidad debe despojarse de sus ataduras para poder dialogar y coproducir el conocimiento con los sectores populares desde una estética de la belleza que no es más que la esencia misma desde donde se produce ese saber. Por ello creemos que en este contexto es necesario redefinir el acceso al conocimiento como un derecho, en la medida en que Santos planteaba:

La supresión de este derecho fue responsable del epistemicidio masivo sobre el que la modernidad occidental construyó su conocimiento imperial. La reivindicación de este derecho implica la necesidad de un derecho a conocimientos alternativos, es un derecho a alejarse del conocimiento-regulación hacia la dirección del conocimiento-emancipación, de una modalidad de conocimiento que procede del colonialismo a la solidaridad. (2010a, p. 89)

Conocimiento que nos permita la formación de estudiantes comprometidos con la realidad, en diálogo de saberes con los sectores populares, en una pedagogía que ponga énfasis en el proceso y otorgue el poder a ese encuentro, que se preocupe no tanto por los saberes consagrados, sino que ponga en diálogo dichos conocimientos con la realidad. En ese sentido, el abordaje desde la universidad para evitar las tendencias actuales es promover un *hackeo* teórico, epistemológico, metodológico y político de un pensamiento único a través de la extensión crítica y de la investigación-acción participativa.

Consideraciones finales

Pretendimos generar un aporte a la discusión sobre el rol de la extensión crítica y la integralidad en el contexto de covid-19 ante la encrucijada que atraviesan las universidades latinoamericanas. Santos (2020) entiende que, sin poder hacer generalizaciones, las universidades públicas desde la emergencia de la pandemia profundizaron su centralismo y «no se alteró un milímetro la lógica burocrática que domina hoy en las relaciones intrauniversitarias, se cuidó poco de los estudiantes fuera de breves momentos *online*...» En suma, sostiene, «la pandemia vino a agravar las tendencias de degradación de la universidad que ya se notaban hace mucho» (p. 3).

Coincidimos con los análisis de Santos cuando sostiene que estamos en una encrucijada que nos pone frente a profundizar las crisis de legitimidad e institucional universitaria que ya analizamos. Aun así, entendemos que en algunas universidades han emergido elementos contradictorios. Veamos. Desde que se conoció la pandemia muchas universidades públicas han producido conocimiento socialmente valioso mediante el desarrollo de *kits* diagnósticos y la construcción de materiales sanitarios necesarios. Por otro lado, las acciones solidarias mediante brigadas y grupos de voluntariado con un sentido extensionista crítico han emergido en varias universidades públicas, como ya vimos. Estos dos hechos combinados son los que permiten pensar en una alternativa válida a la encrucijada actual. Desde el punto de vista del impacto comunicacional, las actividades vinculadas al desarrollo del conocimiento aplicado han tenido mucho mayor impacto sobre la crisis de legitimidad que las acciones en territorio. Como aprendizaje podemos plantear que la universidad pública no sólo debe priorizar durante la emergencia acciones responsables y solidarias en territorio, sino comunicarlas adecuadamente.

Experiencias como la de la Brigada Ramona Medina o la del proyecto Cuidarás en universidades públicas argentinas, o las experiencias en el Centro Universitario Regional Noroeste en Uruguay, deben ser extendidos, profundizados y comunicados para dar la disputa por

una universidad pública con un sentido popular. En estos casos, la universidad pública ha estado presente en territorio acompañando a los sectores populares en una de las crisis societarias más violentas; en otros, por el contrario, nos hemos encerrado solamente en los procesos de enseñanza virtual. Creemos que esta última postura no ha estado a la altura de la universidad latinoamericana que se ha venido construyendo desde la gesta estudiantil de Córdoba; es hora de revisarla y actuar en consecuencia.

Profundizando el tema vinculado a los procesos de legitimación en el marco de la encrucijada actual, deberíamos ahondar en las acciones de producción de conocimiento situadas, volver o profundizar el trabajo en territorio y atender seriamente la propuesta que nos hace en su último escrito Santos (2020): «democratizar, desmercantilizar, descolonizar, despatriarcalizar» la universidad pública.

«Democratizar»: cuestión que Boaventura de Sousa Santos vincula a las elecciones de las autoridades universitarias, como sucede en varias universidades de la región. Revisar las relaciones con la sociedad. Repensar el conocimiento producido, que será válido si surge del diálogo con otros saberes que circulan en la sociedad. Entre sus muros, la universidad pública «es un instrumento fácil de los poderes económicos y políticos que la quieren poner a su servicio». Además, tiene que democratizar su

vínculo con los estudiantes, ya que «se aprende con y se enseña con», «nada es unilateral, todo es recíproco» (2020, p. 3).

«Desmercantilizar»: la evaluación docente debe pasar por «otros criterios de productividad» sin excluir su compromiso con la sociedad y sobre todo incluyendo la extensión universitaria. No se puede direccionar la producción de conocimientos a la creación de patentes, se debe priorizar la producción científica en pro del bien común. Además, «las humanidades, las artes y las ciencias sociales volverán a tener la importancia que ya tuvieron» (2020, p. 3).

«Descolonizar»: aquí Santos propone «descolonizar los currículos» dejando en evidencia «muchas veces una ignorancia especializada e intencional». Sostiene que «Las universidades populares tienen que iniciar con urgencia políticas de acción afirmativa para una mayor justicia cognitiva etno-racial, tanto entre estudiantes como entre profesores» (2020, p. 3).

«Despatriarcalizar»: siendo las mujeres la mayoría en las universidades, los lugares de poder son mayoritariamente ocupados por hombres. «Los currículos continúan (siendo) misóginos y llenos de preconceptos sexistas». Los vínculos entre docentes, técnicos y estudiantes también están influidos por esos preconceptos.

Finalmente, Santos sostiene en su artículo que «estas y muchas otras iniciativas que emergieron de los procesos de democracia

universitaria constituyen un cuaderno de encargos pesados, pero la alternativa es que la universidad no tenga futuro» (2020, p. 4).

El «encargo» se asume en la medida en que se reconfiguren las formas del enseñar y el aprender, se promuevan prácticas con actores y movimientos sociales populares y se coproduzca conocimientos en una universidad con sentido popular, sin distinción de claustros en la producción de ideas que funden una nueva universidad, «sin muros», «abierta», «grande». Esa será la única forma de contribuir «modestamente» a la construcción de un mundo «otro», a ese «paradigma alternativo» que se gesta desde los movimientos populares emancipatorios.

El «inédito viable» se plasma en la tecnología de la palabra, en la praxis concreta y en la representación de la belleza de los sectores populares desde una perspectiva teórico-metodológica y política de la extensión crítica.

Es mediante las luchas y la acción colectiva como los sujetos han podido vislumbrar y apropiarse del sentido de lo político, concebido este como autodeterminación y, a la vez, como creación de los mundos alternativos. (Svampa, 2005, p. 304)

La universidad pública debe sembrarse en los territorios desde su condición «anfibia» y «trashumante», y es a partir del contacto con

el imaginario colectivo de la población, con sus saberes populares, sus luchas y sueños que se genera el verdadero aprendizaje, el diálogo de saberes y la producción de conocimiento. Como señala Freire:

Conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. (1997, p. 68)

En definitiva, promovemos la idea de una educación dialógica en los siguientes términos:

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo «pronuncian», esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos. (Freire, 1971, p. 77)

Participar, comunicar, gritar, expresar las luchas de los movimientos sociales populares en un mundo que cada vez más mercantiliza y vigila la vida cotidiana cobra sentido político en la medida en que se mantenga el legado de la humanización de Freire. Sólo en esa medida

podemos potenciar la mirada y acciones de una extensión crítica y una universidad popular en pos de una sociedad más justa, democrática, decolonial, anticapitalista, feminista y multicultural, desde una estética de la belleza de las luchas sociales, en una universidad que jamás separe, en palabras de Eduardo Galeano, la razón del corazón.



Referencias bibliográficas

Agambem, G. (2020). Réquiem por los estudiantes. Texto publicado el 23 de mayo de 2020 en el sitio web del Istituto Italiano per gli Studi Filosofici. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>

Barbero, J. M. (1982). Retos a la investigación de comunicación en América Latina. En Memoria de la semana Internacional de la Comunicación. Bogotá: Universidad Javeriana.

Bringel, B. (2020, junio 18). Covid-19 y el nuevo caos global. *Democracia Abierta*. Recuperado de <https://www.opendemocracy.net/es/covid-19-caos-global/>

Cano, A. (2014). ¿Qué Universidad queremos? Modelos de universidad: una forma de comprensión. Revista *En Diálogo Extensión Universitaria*, 17, año 6. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro Montevideo*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Cella, S. (1999). *Historia crítica de la literatura argentina. La irrupción de la crítica*. Buenos Aires: Emecé.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.

De Michele, D. y Giacomino, M. (2015). Curricularización de la extensión universitaria. Primeras experiencias en la UNER. En Oyarbide, F. y Orlando Castro, J., *Los caminos de la extensión universitaria*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Díaz Larrañaga, N. y Echeverría, M. (2019). Somos territorios. La extensión universitaria como proceso de construcción de sujetos sociales. En Alfonso A. y González, N. D., *La comunicación en los territorios: experiencias en la construcción colectiva del conocimiento*. UNQ.

Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada: hacia un nuevo modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Falero, A. (2010). *Pensamiento crítico y universidad: conexión compleja y la necesidad de la persistencia*. Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria «José Luis Rebellato», Universidad de la República.

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). (1999). *¡Universidad para el pueblo! La FEUU y la extensión universitaria*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8131/Universidad%20para%20el%20Pueblo.%20La%20FEUU%20y%20la%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria_%20IX%20Convenci%C3%B3n%20de%20la%20FEUU%20UdelaR.pdf

Foladori, G. y Delgado, R. (2020). Para comprender el impacto disruptivo del covid-19, un análisis desde la crítica de la

economía política. *Migración/Desarrollo*, 18(34), primer semestre 2020. México.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grupo CLACSO-ULEU (2020). Extensión crítica; teorías y prácticas en América Latina y Caribe, Recuperado de <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/?pag=detalle&refe=1&ficha=1627>

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, (15), año 8. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001

Iglesias, R. (2014). *Un viaje hacia la autonomía: un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular argentina* (primera edición). Río Cuarto: UniRío Editora.

Jitrik, N. (2006). Productividad de la crítica. *La Biblioteca. La crítica literaria en la Argentina*, (4-5), 16-25. Buenos Aires.

Laclau, E. y Chantal, M. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Medina, J. M. (2015). Publicación del IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Pistrak, M. (2009) *A escola comuna*. San Pablo: Expressão Popular.

Santos, B. D. S. (2020, julio 2). A universidade pós-pandêmica. *Outras Palavras*. Recuperado de <https://outraspalavras.net/alemdamerica-doria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>

Santos, B. D. S. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Santos, B. D. S. (2010b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural.

Segato, R. (2020a, abril 19). Coronavirus: Todos somos mortales. Del signifi- cante vacío a la naturaleza abierta de la historia. *Anarquía Coronada*. Recuperado de <http://lobosuelto.com/todos-somos-mortales-segato/>

Segato, R. (2020b, mayo 2). Es un equívoco pensar que la distancia física no es una distancia social. *La Nación*, Opinión. Entrevistas. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/biografia-segato-es-un-equivo-co-pensar-que-la-distancia-fi->

sica-no-es-una-distancia-social-nid2360208.

Sibila, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Svampa, M. (2007). ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Letra Ñ*. Recuperado de <http://www.maristellavampa.net/archivos/period23.pdf>

Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Universidad de la República, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral, [colección, fascículo 10], (25-32). Montevideo: Udelar.

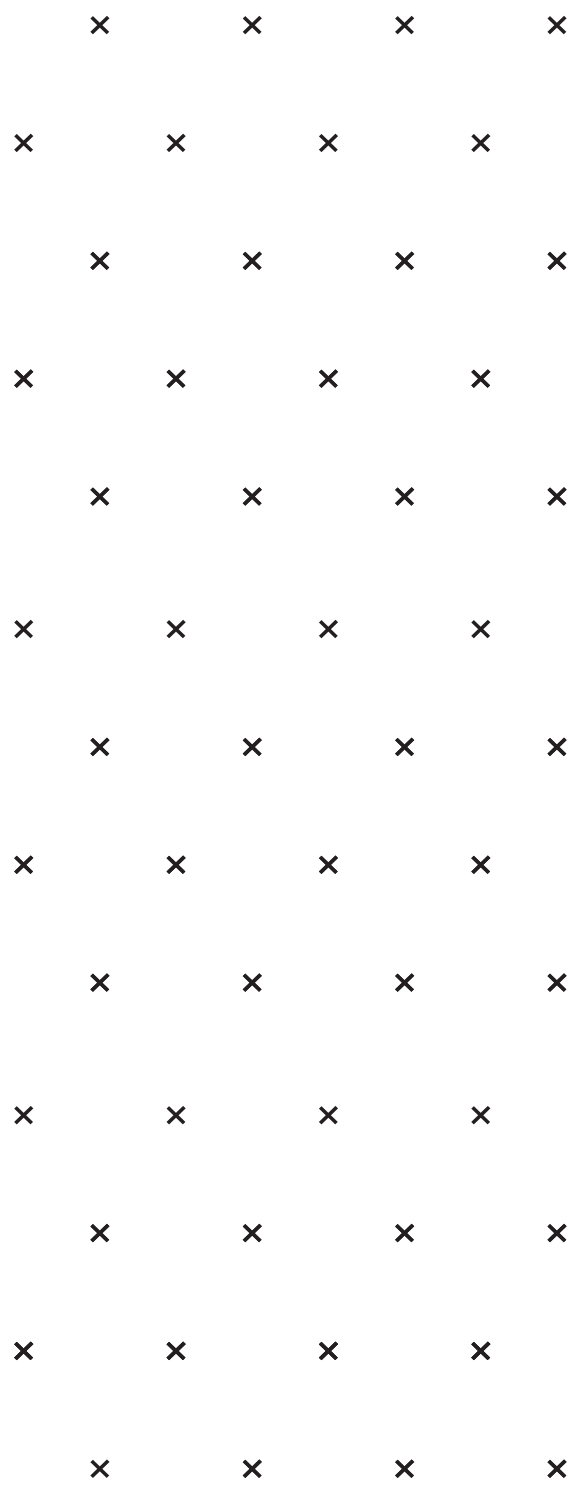
Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *+E* [versión digital], (6), pp. 120-129. Santa Fe: Ediciones UNL.

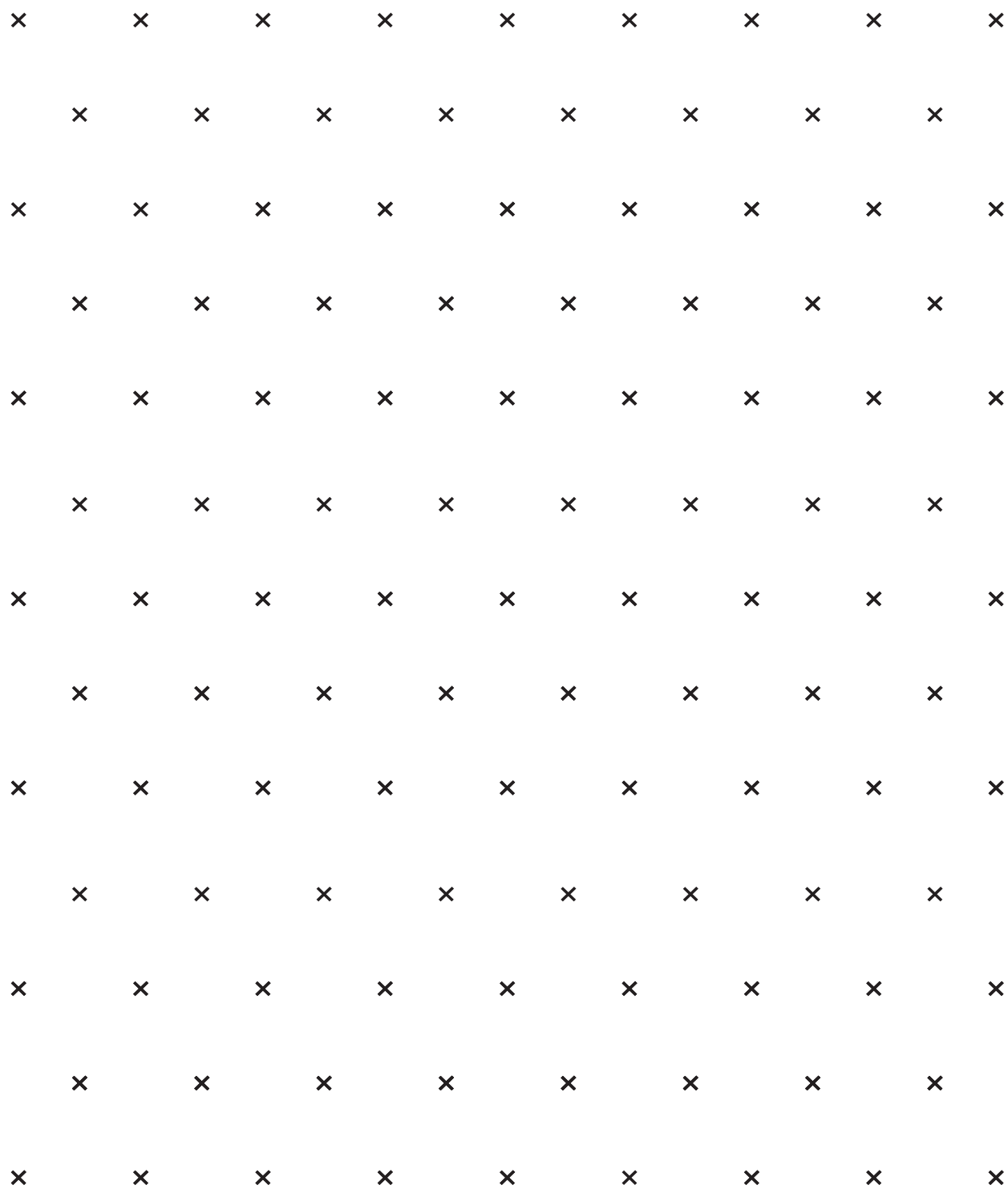
Tommasino, H., Medina, J., y Toni, M. (2018). Extensión crítica, integralidad y sistematización. Algunos abordajes teórico-metodológicos. En Medina, J. M. y Tommasino, H., *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Primera edición. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E., y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (eds.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Montevideo: CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.

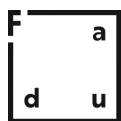
Universidad de la República.
(2010) *Hacia la Reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza, Espacios de formación integral*. Montevideo, Uruguay.











**Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo**
UDELAR



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO