



UNIVERSIDAD
Y TERRITORIOS INTERPELADOS

EL PROGRAMA INTEGRAL
METROPOLITANO REVISITADO
EN SUS QUINCE AÑOS

UNIVERSIDAD
Y TERRITORIOS INTERPELADOS

EL PROGRAMA INTEGRAL
METROPOLITANO REVISITADO
EN SUS QUINCE AÑOS

UNIVERSIDAD Y TERRITORIOS INTERPELADOS

EL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO REVISITADO EN SUS QUINCE AÑOS

Carina Cassanello · Leticia Folgar Ruétalo
Marcelo Pérez Sánchez
Compiladores



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Los textos que componen este libro fueron evaluados por Gerardo Sarachu,
Delia Bianchi y Gabriel Barrero, a quienes agradecemos por su dedicada labor.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Analía Gutiérrez Porley (diseño y diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídis (revisión de textos)

© Los autores, 2023

© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Teléfax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>
<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2032-0
e-ISBN: 978-9974-0-2037-5

CONTENIDO

Prólogo, <i>Eduardo Rinesi</i>	9
Presentación, <i>Adriana Puiggrós</i>	17
Introducción, <i>Carina Cassanello, Leticia Folgar Ruétalo y Marcelo Pérez Sánchez</i>	21

	QUINCE AÑOS DE TRANSFORMACIONES TERRITORIALES EN EL NORESTE DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTEVIDEO	29
--	--	----

PARTE 1 |

Transformaciones territoriales en contextos desiguales abordados desde el Programa Integral Metropolitano: la región noreste del Área Metropolitana de Montevideo interrogada, <i>Lucía Abbadie, Juan Alves, Leticia Folgar Ruétalo, Lauren Isach, Marcelo Pérez Sánchez</i>	31
--	----

Procesos educativos en la zona noreste de Montevideo: territorios, saberes y experiencias, <i>Agustín Cano Menoni, Carina Cassanello, Valeria Cavalli, Cecilia Sánchez</i>	57
--	----

Miradas en torno al mundo del trabajo: dinámicas y transformaciones en el municipio F de Montevideo, <i>Guidahí Parrilla, Saúl Cerrada, Alicia Migliaro, María Schumukler</i>	79
---	----

	QUINCE AÑOS DE TRANSFORMACIONES UNIVERSITARIAS A PARTIR DEL TERRITORIO	113
--	---	-----

PARTE 2 |

Los programas territoriales como plataforma para el desarrollo de las prácticas integrales en la Universidad de la República, <i>Marcelo Pérez Sánchez, Miguel Olivetti</i>	115
---	-----

Producción de conocimientos y prácticas integrales territoriales, <i>Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra</i>	137
---	-----

	REVISITANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA INTEGRALIDAD	159
--	--	-----

PARTE 3 |

Extensión crítica e integralidad: tres tesis diez años después, <i>Nicolás Rodríguez, Humberto Tommasino</i>	161
--	-----

La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas (más de una década después), <i>Judith Sutz</i>	183
--	-----

	VOCES DESDE EL TERRITORIO	197
--	---------------------------	-----

PARTE 4 |

Integrante del colectivo Espacio Plaza Laura Schenzer	199
---	-----

Diálogos con Hugo Bértola: vecino lindero del Programa Integral Metropolitano y productor de Villa García	205
---	-----

PRÓLOGO

A DESALAMBRAR

En el inicio del magnífico libro de Reviel Netz *Alambres de púas*, sugerentemente subtulado «Una ecología política de la modernidad», luce una observación interesantísima sobre la idea, muy simple y al mismo tiempo muy decisiva en nuestras vidas, de la *línea*. Sobre qué cosa es una línea y sobre cuántos tipos de líneas hay. Y pues bien: tres, responde Netz. Uno, el de las líneas que, cualesquiera sean sus formas, se cierran sobre sí mismas definiendo en su interior un espacio que resulta impenetrable desde el exterior. Otro, el de las líneas que (de nuevo: sin importar su figura o su dibujo) se cierran sobre sí dejando *afuera* un espacio al que no se puede pasar desde ese interior que en su propio cerrarse sobre sí definen. Y otro más, el de las líneas que, al revés de las otras, *no* se cierran sobre sí, sino que, partiendo en dos la superficie sobre la que se tienden, sirven para distinguir en ella dos zonas separadas y diferentes. El primer tipo de línea es el propio de los bordes o los cercos (viene enseguida a la memoria el Rousseau del inicio del *Discurso sobre los orígenes de la desigualdad*) de una propiedad privada, a la que nadie de los que está afuera tiene que poder entrar; el segundo, el de los límites o los muros de una cárcel, de la que nadie de los que está adentro tiene que poder salir; el tercero, el de las fronteras, que nadie tiene que poder pasar al otro lado. Y vamos entendiendo entonces el sentido del subtítulo del libro: la *ecología política de la modernidad* que allí se nombra está hecha precisamente de estas tres instituciones fundamentales que son la propiedad privada, la

cárcel y las fronteras, y no llama la atención comprobar que sobre estos tres tipos de líneas fundamentales para vedar el paso de las personas en una dirección, en la otra o en las dos hayan los hombres, las instituciones y los Estados instalado, desde que contaron con esta tecnología simplísima y al mismo tiempo terrorífica, alambres de púa.

Que producen, en efecto, terror, y que por esa vía nos disuaden de intentar pasar del otro lado. Estamos ante el origen mismo de la idea de *territorio*, cuya incierta etimología, que no nos llega del latín sin pasar antes por el francés, parece hacerla derivar *al mismo tiempo* de *tierra* y de *terror*. El territorio es la tierra, por así decir, *trabajada por el terror*. ¿Menos fuerte, menos *terrible*?: por las instituciones. Por las fronteras, por los límites. Por los alambres de púa. Por el poder. Que bien vistas las cosas son los asuntos sobre los que nos invitan a reflexionar los autores y las autoras de este libro, que trata sobre las transformaciones recíprocas, a lo largo de los quince años de desarrollo de uno de los programas integrales con los que cuenta la Universidad de la República, el PIM, de esa misma universidad y del territorio sobre el cual, a través de ese programa, esa universidad desarrolla su tarea, y más en general sobre los asuntos sobre los que es necesario pensar siempre que pensamos sobre esta interesante y tensa relación. Que podríamos rastrear a lo largo de toda la ya muy larga historia de esa vieja institución, la Universidad, en la cultura de los países de Occidente, pero que vamos a contentarnos con examinar a lo largo del último siglo de esos casi diez que contiene esa larga historia, y en un espacio geográfico preciso: el de nuestros países sudamericanos. En uno de ellos, la Argentina, pero proyectándose durante las décadas siguientes por toda la región (por Perú, por México, por Cuba, también por el Brasil del gran Darcy Ribeiro y, en no escasa medida gracias al trabajo de Ribeiro en Montevideo durante los años de su exilio, por Uruguay), tuvo lugar en 1918 un acontecimiento bien conocido y sobre el que desde luego no tengo que extenderme acá, pero del que sí me gustaría señalar que tuvo como uno de sus asuntos o problemas fundamentales este que aquí estamos considerando, que es el de la relación entre la universidad y el territorio.

¿En qué sentido? En dos. Por un lado, en el sentido de que lo que la Reforma Universitaria de Córdoba buscaba era terminar con el peso que

tenían en su propio interior las reglas, los poderes y las relaciones que regían el funcionamiento de un conjunto de corporaciones (y muy especialmente de una: la Iglesia) *exteriores* a sí misma, y en relación con las cuales ella misma buscaba afirmar su especificidad, su diferencia y su capacidad para darse sus propias normas, que es lo que nombramos con la vieja palabra *autonomía*. Se trata de un tópico clásico, que podemos encontrar ya a finales del siglo XVIII en las importantes reflexiones sobre la organización de la universidad producidas, en *El conflicto de las facultades*, por Immanuel Kant. La reforma del 18 buscaba afirmar, *contra* las reglas, las jerarquías y los criterios de legitimidad de los saberes correspondientes a otros *territorios*, distintos del de la Universidad y exteriores a ella, el derecho de los propios miembros de la comunidad universitaria a decidir qué y cómo pensar, investigar y enseñar. Pero por otro lado, y en un sentido de cierto modo opuesto, la reforma, al mismo tiempo que buscaba, como suele decirse, *marcar el propio territorio* de la universidad frente a las pretensiones de quienes ocupaban y dominaban los *otros* territorios que la circundaban y de los que ella buscaba emanciparse para volverse dueña plena de sí misma, salió ella misma (sus protagonistas: los estudiantes y los jóvenes graduados de la universidad) *fuera* de sus propios límites en busca de la legitimidad que podían otorgarle otros actores que sí le interesaban, como (anticipación del 68 francés y del Cordobazo que un año después volvería a sacudir a la ciudad de la reforma, ahora en disputa contra la dictadura del general Onganía) el movimiento obrero organizado o los sectores de la vida social y cultural de la ciudad a los que la Universidad pensaba que podía y debía hacer el aporte de los conocimientos que producía, y que no estaba bien que circularan *solamente* dentro de sus propios muros.

Es lo que llamamos, desde entonces (en realidad, desde un poco antes: la palabra ya servía para nombrar actividades tales como conferencias o charlas públicas que se dictaban en la biblioteca de la universidad en los años anteriores a la reforma), *extensión*, palabra que nombra ese movimiento de salida de sí de la Universidad hacia ciertas zonas del territorio que la circundaba con las que sí quería comprometerse y con las que sí creía que podía interactuar, aunque la palabra *interactuar* quizás no sea del todo precisa. En un primer momento, por lo menos, la idea de ex-

tensión era la de una actividad que tenía muy claramente identificado *un sujeto* (la propia universidad), que, en una actitud que no dejaba de tener algo de filantropía o de amabilismo, se dirigía hacia fuera de sí misma, se *extendía* hacia fuera de ella misma, para *dar una mano* a aquellos (en general, los sectores populares que más podían necesitar sus saberes o sus competencias. Por cierto, las experiencias desarrolladas en nuestros países dentro de este esquema son muy importantes y constituyen un capítulo decisivo del largo proceso de democratización de la universidad que llega hasta nosotros: solo digo que la palabra *interacción*, que usé un poco al descuido unas líneas más arriba, puede no describir las con la mayor justicia. Por lo menos hasta hace algunos años, que, con el trazo muy grueso con el que estamos esbozando estos pareceres, podemos hacer coincidir con los del corriente siglo. Entonces sí es posible verificar la aparición de un modo diferente de pensarse esta vieja práctica de la *extensión* de una manera ciertamente más dialógica, más igualitaria (lo que incluso llevó a *nombrarla* a veces de otros modos: *articulación* es uno de ellos), no como la acción benévola de un sujeto de conocimiento sobre un objeto de caridad o ayuda, sino como la conversación entre dos sujetos capaces de aprender y de modificarse gracias a ella y por medio de ella. No hay duda de que las prácticas de las que se da cuenta en este libro, desarrolladas en el marco del programa del que se celebran aquí tres lustros de vida, están animadas por este tipo de comprensión sobre la extensión universitaria.

Que es una *función* de la Universidad a través de la cual *la propia Universidad*, en su diálogo con los actores del territorio con los que interactúa, y al mismo tiempo que ayuda a las transformaciones *en el propio territorio* (a ellas se refieren los textos incluidos en la primera parte de este libro), aprende y se transforma *ella misma*, como muestran los textos incluidos en las partes subsiguientes. Una primera cosa que sin duda aprenden las universidades cuando se ponen a trabajar, con los actores del territorio, sobre los problemas de ese mismo territorio, es que esos problemas no suelen presentarse dentro de los límites (otras formas de los *alambres de púa* de los que hablábamos al comienzo, otras formas de las líneas divisorias que hay que revisar y superar) de las disciplinas en las que los universitarios solemos organizar nuestros saberes. El mundo no se organiza en disciplinas, y cuando nos encontramos con

un problema que tienen los actores que habitan en el territorio, como los que se consideran en los relatos de las experiencias incluidos en este volumen, aprendemos a desconfiar de la pertinencia de esas disciplinas como criterio adecuado para organizar lo que tenemos que saber o lo que podemos ignorar. Aparecen entonces las ideas de multidisciplina, de interdisciplina o incluso de transdisciplina, cada una de ellas escoltada por una ristra de debates contemporáneos de lo más interesantes, para invitarnos a revisar el modo en el que hacemos lo que hacemos en nuestras universidades. Lo otro que aprenden las universidades en su trabajo sobre este tipo de problemas es que este no es solo un trabajo de aplicación de lo que *ya* se había investigado en otro lugar ni un modo de *enseñar* lo que, porque se lo había investigado o porque se lo había estudiado *antes*, ya se sabía, sino que en ese trabajo con los actores de los territorios, *en* los territorios, las mismas funciones de la *formación*, la *investigación* y la *extensión* borran las fronteras que las separan entre sí (de nuevo: los *alambres de púa* que todas estas experiencias de las que aquí se habla nos invitan a criticar), se entremezclan y, como se dice reiteradamente en estas páginas, se integran.

De este modo, el relato y el análisis crítico de las experiencias que conocemos a través de los textos que componen este libro constituyen un ejercicio propiamente universitario en un sentido muy fundamental: en el sentido de que es propio de la Universidad, del trabajo (de *todos* los trabajos: el de enseñar, el de investigar, el de interactuar con los actores de los territorios) que llevamos adelante en la Universidad, este movimiento crítico, esta flexión sobre sí mismo, esta re-flexión, pues (*re-flexión*: flexionar el pensamiento sobre sí para volverlo objeto de su propia actividad), que consiste en mirar lo que se hace y el modo en que se lo hace y someter a ese mismo hacer a un examen que nos permita mejorarlo. Hablábamos más arriba de Kant, que hizo de esta idea de re-flexión lo propio de un conocimiento que quisiera evitar el riesgo del dogmatismo y de la complicidad con los poderes del mundo que se trata más bien de ser capaces de poner en el banquillo de los acusados. Kant asignaba la tarea de producir este tipo de conocimientos a lo que él llamaba, en el diseño de universidad que tenía en mente, *Facultad de Filosofía*. Nosotros no tenemos por qué acompañarlo en ese punto. O sí, pero con un

pequeño ajuste: el que consiste en llamar *filosofía* a un pliegue interno que tienen que tener *todos* los pensamientos y *todas las prácticas* que desarrollamos en la Universidad, y por cierto que no en una sola de sus dependencias, prácticas que no serán propiamente universitarias si no dedican una parte de su esfuerzo a detenerse a considerarse a sí mismas con los mismos instrumentos críticos con los que consideran al mundo. Este libro, que está muy lejos de ser un libro *apenas* conmemorativo o celebratorio, constituye un ejercicio de este tipo: una re-flexión sobre lo que la Universidad de la República viene haciendo, en el específico marco de su Programa Integral Metropolitano (PIM), y sobre todo lo que ha aprendido, en materia de organización de sus saberes, en materia de articulación y de integración de sus funciones, trabajando con los actores y las organizaciones de su territorio.

Hay algo más que ha ocurrido en relación con nuestros modos de pensar la Universidad en lo que va de este siglo *xxi*, y es algo que también ha ocurrido aquí, en América Latina. En 2008, en Cartagena de Indias, la segunda Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco produjo una Declaración, de enorme importancia, en cuyo primer artículo puede leerse que la educación superior es un bien público y social, *un derecho humano universal* y una responsabilidad de los Estados. No necesito subrayar el valor de esta afirmación, que ya ha sido muchas veces señalado. Solo quiero detenerme en una de las tres cláusulas que la integran (la que destacué: la que dice que la educación superior es *un derecho*) y preguntarme por sus consecuencias para nuestro tema. Que no son tan evidentes si pensamos ese derecho apenas como un derecho —como sin duda lo es— de los ciudadanos y de las ciudadanas, de los y las jóvenes que tocan a las puertas de nuestras instituciones en busca de un destino universitario. Esos y esas jóvenes son sin duda sujetos de ese derecho del que habla la Declaración de Cartagena, y es mucho lo que desde que empezamos a entenderlo ha cambiado en nuestros modos de pensar cómo debemos hacer las cosas, sobre todo en materia de formación, en nuestras universidades. Pero aquí querría sugerir que ese derecho a la educación superior no debe pensarse *solamente* como un derecho de los individuos, sino *también*, además, como *un derecho colectivo del pueblo*. Y

que afirmar que el pueblo es el sujeto de un derecho a la educación superior quiere decir que ese pueblo (que entre otras cosas sostiene, pagando sus impuestos, el trabajo de nuestras universidades) tiene que tener el derecho a recibir de esas universidades los profesionales, los conocimientos y el tipo de intervenciones de distinto tipo (por ejemplo: territoriales) que ese pueblo necesita para su desarrollo, su realización y su felicidad.

Si nos tomamos en serio esta idea, si podemos pensar al pueblo (que en esta formulación muy general puede resultar un sujeto un tanto abstracto, pero entonces podemos tratar de concretizarlo, y decir: a las organizaciones en las que ese pueblo se instituye, se estructura y se piensa) como el sujeto de un derecho a la universidad, y si podemos entender este derecho como el derecho colectivo de esas organizaciones a recibir de esa Universidad lo que esa universidad les debe en tanto sujetos de ese derecho a ella que las asiste, entonces todo nuestro modo de entender las prácticas extensionistas y en particular las intervenciones territoriales de la universidad debe verse conmovido. La cuarta parte de este libro, que desde el título nos enfrenta a la cuestión de las voces de ese pueblo, de sus integrantes, de los miembros de sus organizaciones, de sus representantes en las instituciones del Estado, nos sitúa frente a esas voces no como frente a un objeto extraño que la universidad debería ocuparse de estudiar o tratar de conocer, sino como frente al modo en el que ese sujeto de un derecho a la Universidad que es el pueblo consigue articular en relación con ella sus necesidades y exigencias. Por supuesto que la universidad no debe abandonar, ni frente a este sujeto ni frente a nada, su espíritu crítico y su capacidad para examinar con el mayor rigor (porque de eso se trata la función que cumple y porque para eso sirven los conocimientos que produce, que enseña y que pone a circular) esas necesidades y exigencias, pero es una gran cosa que, gracias a mecanismos como estos que viene desplegando la Universidad de la República, a través del PIM, desde hace quince años, sepamos que esas voces están allí (aquí: dialogando todo el tiempo con nosotros) y que esperan que nos las tomemos seriamente, como lo hacen los y las participantes en este programa y los autores y las autoras de este libro.

PRESENTACIÓN

Territorio y universidad en transformación es un sugestivo y estimulante título de un libro que da cuenta de los quince años de trabajo del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República.

Los aportes de esta publicación son varios. En primer lugar, la asociación entre universidad y territorio significa una superación de la antigua concepción de la extensión universitaria, tanto en su versión benéfica como exclusivamente política. Sin dudar de que el compromiso político impulsa y permea el conjunto del programa, la idea de integralidad permite que las acciones no sean unidireccionales, sino que reviertan sobre la propia universidad. No se trata de llevar conocimientos al territorio, sino de lograr vínculos cuya meta sea la producción de nuevos conocimientos, a partir de la valorización de los saberes de distintos actores. Estos no solo registran las diferencias entre universitarios y pobladores, sino entre los profesionales, investigadores y docentes que provienen de distintas disciplinas.

Resulta de mucho interés que el territorio surja como un lugar especialmente apto para superar el problema de la multidisciplinariedad, nunca resuelto dentro del planeamiento curricular universitario. Las *voces del territorio* lo testifican. Laura Schenzer, integrante del Colectivo Plaza, destaca la colaboración de profesores y estudiantes de las facultades de Ingeniería, de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Derecho y de Ciencias Económicas y de Administración en el marco del PIM, para armar el sitio web trabajandodesdeelbarrio.edu.uy y escribe una frase valiosa: «Hemos compartido con muchas personas que son docentes o estudian en nuestra universidad, hemos aprendido mucho, y han apren-

dido mucho. El contacto de cada estudiante con las personas del barrio, con proyectos reales, sabemos que marcan la diferencia en los profesionales que serán mañana».

La opinión anterior debe ser tenida en cuenta como una evaluación que desarma la clásica confrontación entre abordajes cualitativos y cuantitativos de los resultados de las experiencias o programas. Una concepción de evaluación coherente con el objetivo de lograr prácticas integrales debe dar lugar a la palabra de los distintos participantes que, en su interacción, constituyen un nuevo sujeto. En los desarrollos derivados del PIM, ese sujeto es posible a causa de que se reconocen los saberes adquiridos dentro y fuera de la educación formal y que se comparte la producción de saberes, aunque existan diferencias esperables entre los aportes que provienen de uno u otro lugar de enunciación (territorio, universidad, disciplina).

Respecto a la investigación cuantitativa y cualitativa, el conjunto de los trabajos que integran este volumen cubre ambas perspectivas, sumando el análisis geopolítico del territorio. Debe destacarse la importancia de la intervención pedagógica en el análisis de los procesos de urbanización y despoblamiento del medio rural. Las consecuencias de los cambios que se están produciendo afectan la producción de alimentos, el trabajo, el medio ambiente y aumentan las desigualdades. Todo ello atraviesa la educación y en particular la tarea de la Universidad de la Universidad de la República.

Debe destacarse que, pese a los avatares políticos y sociales que debió atravesar, el PIM ha tenido continuidad, lo cual es un mérito debido al sostenimiento de principios democráticos, conceptos éticos, epistemológicos y pedagógicos. Se suma la inserción permanente lograda por parte de la Udelar en el territorio. La publicación del presente texto garantiza que hay memoria, que no se pierde la experiencia acumulada, que no puede borrarse, y ni siquiera detenerse en términos de los cambios producidos en los sujetos.

En el texto se menciona que el PIM está pasando una época en la cual requeriría mayores apoyos y el acompañamiento de un movimiento que lo dinamizara. Son elementos indispensables que merecen ser logrados para dar continuidad al valioso trabajo que se viene desarrollando. Como dice

el productor y vecino Hugo Bértola, «sobre todo porque ahí se condensa mucho conocimiento, conocimiento producido conjuntamente».

El PIM de la Universidad de la República es un ejemplo que merece ser tomado en cuenta por muchas universidades, en particular latinoamericanas, pues abre un escenario poco transitado en términos de integralidad, inserción permanente y compromiso político educativo.

Adriana Puiggrós

INTRODUCCIÓN

Educar es, sustantivamente, formar. Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado. De manifestar a los alumnos, a veces con aires de quien es dueño de la verdad; un rotundo desacierto. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no solo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo. Pero como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a: quien cambia —exige el pensar acertado— asumir el cambio operado. Desde el punto de vista del pensar acertado no es posible cambiar y hacer de cuenta que nada cambió. Es que todo el pensar acertado es radicalmente coherente.

Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía*.
Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1997, pp. 34-35

| 21

Desde 2008, cuando el Programa Integral Metropolitano (PIM) se crea como un programa territorial de la Universidad de la República (Udelar), se han sucedido transformaciones significativas tanto en lo que refiere al territorio donde el programa despliega sus prácticas, como hacia adentro de la propia institución universitaria. Las experiencias de trabajo llevadas

adelante en estos quince años, nos han interpelado en nuestros recorridos institucionales, teóricos-metodológicos y epistemológicos, generando conocimientos situados desde el diálogo y el intercambio con numerosos actores sociales, organizaciones e instituciones. En ese sentido, este libro *Universidad y territorios interpelados. El Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años* surge con el objetivo de aportar a la discusión sobre la relación entre universidad y territorio, indagando en las experiencias, diálogos y transformaciones generadas en estos quince años.

Como expresa Eduardo Rinesi en su prólogo, el libro no es una simple conmemoración, sino que busca generar una mirada crítica de lo transitado, como una oportunidad de reflexionar sobre grandes campos problema en los que ha acumulado el PIM en estos quince años. Buscamos así poder reconceptualizar los procesos de producción de conocimiento que se dan en las prácticas integrales, repensar el papel de los programas integrales de la Udelar, revisar diferentes perspectivas en torno al concepto de integralidad, y visibilizar también la perspectiva de algunos de los actores del territorio —con los que hemos venido trabajando en este tiempo— en torno a su vínculo con la Universidad.

En su presentación, Adriana Puiggrós destaca varios elementos que hacen significativa la experiencia del PIM para pensar las vinculaciones históricas que se han generado entre la universidad latinoamericana y la sociedad: la idea de integralidad como transformadora de la propia universidad, en tanto genera diálogos más horizontales, procesos interdisciplinarios y producción de conocimiento nuevo en este intercambio, y el territorio como el lugar desde el cual estos procesos son posibles y como desafío en términos de transformación.

En diálogo con este planteo, Rinesi recupera esta discusión en relación con pensar los límites, las fronteras, las interacciones posibles y deseables entre universidad y sociedad, entre marcos disciplinarios diversos, entre sujetos colectivos e institucionales, y entre distintas concepciones extensionistas. Así, a partir de revisar la categoría de *territorio*, nos convoca a pensar las intervenciones, experiencias, vinculaciones que se despliegan en los encuentros que habilitan las prácticas integrales.

El libro está organizado en cuatro apartados que presentan cierta unidad para aportar a la interpelación mutua entre universidad y territorio.

La primera parte incluye tres textos, a cargo de los tres núcleos de intervención e investigación del PIM, que reflexionan sobre el territorio. En primer lugar, el Núcleo Territorio, Comunidad y Derechos Colectivos (Tecode) se enfoca en las transformaciones territoriales que se han sucedido en los contextos de desigualdad urbana abordados desde el PIM. Nos propone de este modo recorrer algunas de las principales líneas de transformación de la región noreste del Área Metropolitana de Montevideo y deja planteadas interrogantes que nos permiten revisar y actualizar las dinámicas propias de lo metropolitano en su constante expansión, y, al hacerlo, nos da posibilidad de reconstruir sus relaciones con dinámicas urbanas centrales y globales. El territorio es abordado desde miradas que desbordan los puntos de vista disciplinarios, como un cuerpo social y político en transformación que, en su dinámica, nos desafía como Universidad atenta a las prioridades que definen necesidades y problemáticas sociales de los márgenes.

En segundo lugar, el capítulo «Procesos educativos en la zona noreste de Montevideo: territorios, saberes y experiencias», a cargo del equipo docente del Núcleo Educación y Territorio (NET), se orienta a abordar algunas de las principales derivas de las políticas y de los procesos educativos que se han sucedido en la zona desde 2008, año en el que el PIM se crea, hasta el presente. La propuesta aporta elementos para pensar lo educativo, atendiendo a las articulaciones entre lo coyuntural y lo estructural, procurando construir nuevos caminos, desde el diálogo y la confluencia de saberes, y apostando, como programa universitario, a aportar al repertorio territorial de prácticas pedagógicas.

Finalmente, el Núcleo Mundo del Trabajo, Ambiente y Organizaciones Sociales (TAO), nos propone un recorrido que atiende especialmente a dinámicas y transformaciones del uso del suelo y la producción agropecuaria del municipio F de Montevideo como zona de expansión urbana en las periferias. Se parte de la caracterización de usos y dinámicas como elementos clave para comprender la profundización de desigualdades sociales y se dialoga con aportes de investigadoras de la región que están pensando en la complejidad del mundo del trabajo y

sus expresiones latinoamericanas. El apartado da cuenta de procesos multiescalares de diversos orígenes, que han ido transformando el espacio en donde se produce territorio.

El segundo apartado contiene dos artículos que aportan dos elementos en la discusión sobre las prácticas y los programas integrales. Uno, centrado en el papel de los programas integrales de la Udelar, a cargo de Marcelo Pérez Sánchez y Miguel Olivetti, responsables del PIM y del Programa Aprendizaje y Extensión (APEX) respectivamente, que nos dejan una reflexión sobre una de las tareas de este tipo de apuesta, la de servir de *programas plataforma* para el desarrollo de prácticas integrales con los servicios universitarios en territorio. Para ello, muestran de forma concreta las innovaciones de ambos programas —en sus etapas de desarrollo— han implementado para generar distintos tipos de acuerdos de trabajo con las facultades, institutos y escuelas del conjunto de la Udelar, a partir de los cuales se puedan abordar de forma conjunta con los actores sociales las distintas problemáticas sociales presentes en los respectivos territorio.

El segundo texto aporta a pensar la producción de conocimiento en la integralidad, y fue escrito por Alicia Rodríguez, quien desde su rica trayectoria de trabajo —en general, y en particular en el barrio Flor de Maroñas— nos permite repensar los procesos de producción de conocimiento en el marco de la docencia integral. Para ello parte de la idea de producción de conocimiento siempre parcial y situado, y de la oportunidad que nos abre los escenarios territoriales para producir conocimientos en diálogo con diversos actores, sin obviar los contextos políticos institucionales y la organización del trabajo cotidiano que interpelan esta búsqueda.

En la tercera parte, y con la idea de que el aniversario del PIM y este libro colaboren a actualizar los debates universitarios en torno a la integralidad, Humberto Tommasino, Nicolás Rodríguez y Judith Sutz, presentan una revisión crítica de los textos escritos por ellos en el primer número de *Cuadernos de Extensión* en 2010, durante la expansión de la curricularización de la extensión y las prácticas integrales. El trabajo de Tommasino y Rodríguez se centra en el análisis de diferentes aspectos del proceso de institucionalización de las prácticas integrales en la Uni-

versidad de la República; recupera parte de los elementos que se planteaban en aquel entonces, y analiza la problematización sobre esta política en la interna universitaria entre 2014 y 2018. A su vez, fundamenta la vigencia de las prácticas integrales en términos pedagógicos, relacionales, éticos, epistemológicos y metodológicos. Culmina compartiendo un conjunto de aportes y debates que están permeando a la extensión crítica en la actualidad y que posibilitan redimensionar la integralidad en la Universidad de la República.

Por su parte, Judith Sutz retoma una intención que permanece: «entender la integralidad de funciones como un proceso de transformación permanente» La integralidad es recuperada en su condición de hoja de ruta y audaz desafío latinoamericano: la integración de las tres funciones universitarias, para todas las áreas del conocimiento, integrando esto con la vida política y social. La mirada reflexiva sobre los avances en esta década larga reconoce pasos en una dirección promisorio.

La última sección del libro busca incorporar algunas voces de estas experiencias de encuentro entre actores, instituciones y universidad. En ese sentido, Laura Schenzer, integrante del Colectivo Espacio Plaza, concejal vecinal y activista de la Red Cultural F, da cuenta de algunas experiencias en común entre actores universitarios e integrantes del colectivo, que fueron permitiendo un enriquecimiento mutuo para pensar intervenciones significativas y que dio como fruto una diversidad de proyectos y actividades. La apertura al diálogo horizontal fue siempre el puntapié inicial a la posibilidad de caminar juntos y juntas y sostener trabajos articulados en el tiempo y, como dice Laura, «del intercambio y del hacer colectivo saldrán muchas y variadas preguntas y podremos seguir buscando y generando colectivos y comunidades mucho mejores, lo que sin duda significa un compromiso». Al mismo tiempo, sitúa algunos elementos críticos para pensar estas intervenciones en relación con los tiempos sociales y los tiempos universitarios.

Por otro lado, Hugo Bértola, productor y vecino de la zona de Villa García, nos relata cómo su trayectoria e intereses como integrante de la Red de Agroecología confluyen en intereses en común con el PIM y a partir de allí comienza un derrotero de actividades y de proyectos conjuntos. De esta forma, destaca cómo demandas, ofertas y

pedidos que provienen tanto del territorio, como de organizaciones y de la propia universidad pueden construir una agenda común de problemas a abordar que colabore en procesos de transformación socialmente significativos.

En definitiva, el texto es una invitación a la discusión y reflexión, no un mero ejercicio autocomplaciente, busca revisitar de manera crítica el sentido de hacer universidad desde territorio y con las personas que producen ese espacio. Por ello, el texto intenta —de forma circunscrita y sin pretensiones de totalidad— entender con base en un recorrido histórico el territorio complejo y desigual donde se despliega el PIM, interpelar las dimensiones de la integralidad y del quehacer desde los programas territoriales de esta aún novel perspectiva, y a su vez poner la voz de dos actores diferentes del territorio para pensar esta apuesta tanto en su proyección como potencialidad para transformarse como institución y aportar a transformar la realidad social de la cual forma parte.

*Carina Cassanello, Leticia Folgar Ruétalo
y Marcelo Pérez Sánchez*



Sergio González, (s/t), 2018

Xilografía, 109 x 69 cm

PARTE 1

QUINCE AÑOS
DE TRANSFORMACIONES TERRITORIALES
EN EL NORESTE DEL ÁREA METROPOLITANA
DE MONTEVIDEO

TRANSFORMACIONES TERRITORIALES EN CONTEXTOS DESIGUALES ABORDADOS DESDE EL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO: LA REGIÓN NORESTE DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTEVIDEO INTERROGADA

Lucía Abbadie, Juan Alves, Leticia Folgar Ruétalo,
Lauren Isach, Marcelo Pérez Sánchez

Núcleo de intervención e investigación «Territorio, comunidad
y derechos colectivos», Programa Integral Metropolitano

INTRODUCCIÓN

El territorio noreste del Área Metropolitana de Montevideo, donde el Programa Integral Metropolitano (PIM) actúa desde hace quince años, ha sido un área caracterizada por la producción y reproducción de las desigualdades territoriales por parte del Estado y el capital. Desde el núcleo de intervención e investigación «Territorio, comunidad y derechos colectivos» del PIM, abordamos esas desigualdades territoriales a partir de los siguientes cuatro ejes: el ordenamiento territorial y el acceso a la vivienda; la dimensión ambiental y la importancia de los residuos sólidos urbanos; los procesos de securitización territorial; y las formas de organización social y participación popular que se expresan en ese contexto.

Este territorio está permeado, como otras zonas del Área Metropolitana de Montevideo (AMM), por relaciones capitalistas que asumen con-

figuraciones concretas en una zona signada por profundas desigualdades. En ese sentido, nos planteamos interrogantes que operan de disparadores en los quince años del programa: ¿Por qué hablamos de desigualdades territoriales para comprender el territorio de actuación del PIM? ¿Qué dimensiones permiten evidenciar y entender esas desigualdades territoriales? Para poder responder a estas preguntas a lo largo del trabajo, usamos dos grandes aperturas conceptuales: la noción de *territorio* que nos aporta la geografía crítica y la idea de *territorio y desigualdades territoriales* que hemos ido elaborando a partir de los aportes de los estudios urbanos críticos.

En ese sentido, concebimos al territorio como una construcción material y simbólica que se comprende desde una mirada dialógica, integral y holística; producto y productor de prácticas productivas, en el sentido condicionante de los sujetos que lo habitan, transitan e interactúan con él. El territorio es una construcción histórica y social (Mançano, 2008; Porto Gonçalves, 2009), en la que convergen y se tensionan relaciones e intereses antagónicos, tanto para su apropiación como para su uso, por lo que el conflicto le es inherente.

A las desigualdades territoriales las comprendemos como el resultado de la confluencia de dos grandes dimensiones: una estructural, que tiene como base el funcionamiento propio del sistema capitalista (Lefebvre, 1973; Harvey, 1992; Pradilla Cobos, 2014) y una simbólica, que tiene como base lo que se produce de forma cotidiana en las formas de habitar y construir territorialidades (Abbadie *et al.*, 2019); estas últimas transversalizadas por la cuestión de género y una producción hegemónica del espacio de forma patriarcal (Aladro, 2019).

32 | Estas desigualdades territoriales en las zonas de estudio y actuación del PIM, como muestra Víctor Borrás (2019), se evidencian al analizar datos socioeconómicos, que muestran que a lo largo de veinte años se mantienen diferencias y desigualdades con respecto a otras zonas más prósperas de la ciudad. Las llamadas zonas *periféricas* son las de peores resultados en este sentido, y si bien se observa en términos absolutos una mejora de las condiciones de vida, las diferencias entre estas y las áreas costeras se han agudizado, lo que consolida los patrones de desigualdades socioespaciales y refuerza los procesos de segregación residencial y educativa. Esto se contrapone con la presencia de población de sectores

económicos favorecidos que tanto producen riqueza como habitan en barrios cerrados y otras formas en enclave (Falero *et al.*, 2016). Asimismo, los datos sobre la incidencia de este territorio (en particular, los zonales 6 y 9 de Montevideo) en la actividad económica —medida en relación con el total de la producción de bienes y servicios del país— muestra un aporte sustantivo que no se refleja en los niveles socioeconómicos de la población que habita en ella (Mendy y González, 2011).

Considerando la producción bibliográfica y documental generada a partir del quehacer del propio núcleo, se pueden identificar múltiples transformaciones territoriales que proponemos analizar a través de cuatro dimensiones de análisis: a) las políticas de ordenamiento y gestión territorial y políticas de vivienda y hábitat; b) los cambios ambientales en la cuenca del arroyo Carrasco —y sus subcuencas—, destacando en particular cómo el negocio de los residuos sólidos determina su situación a partir de la presencia de la usina de Felipe Cardozo y las dinámicas asociadas a ella; c) las políticas de control y castigo a los pobres asociadas tanto a las políticas sociales en territorio como a los procesos de securitización, y, por último, d) los procesos de organización popular y acción colectiva que los sujetos se han dado para luchar por sus derechos, considerando los desafíos que trajo la institucionalización de la participación y las formas propias en que se dio la participación popular más allá de las políticas públicas. Por último, el texto deja planteadas algunas reflexiones en torno a cuál es el lugar de las resistencias sociales en el territorio de actuación del PIM.

ORDENAMIENTO Y GESTIÓN TERRITORIAL: LUCES Y SOMBRAS

MARCO NORMATIVO DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y SUS TRANSFORMACIONES

La mancha urbana se ha extendido en los últimos quince años en la zona de influencia del PIM. En parte por las dinámicas de asentamiento formal y también por el asentamiento informal (Bolaña, 2018), la expan-

sión de la ciudad hacia el noreste metropolitano se ha ido consolidando dentro de un proceso que tiene sus raíces al menos en los mediados del siglo xx, pero que se viene asentando sostenidamente desde los años noventa y se ha combinado con artefactos urbanos en una extendida mancha urbana hasta la actualidad (Figura 1).

La ciudad crece a lo largo de los ejes viales que conectan el centro con las distintas periferias, dado que a través de estos llegan los servicios esenciales como el transporte que permiten la movilidad de las personas. En el territorio que abarca el PIM este crecimiento se da a lo largo del eje Camino Maldonado-Ruta 8, que va configurando a su vez el crecimiento de la ciudad. Además, este territorio se caracteriza por tener una articulación urbana-rural regulada por un marco legal, pero que también se plasma en cuestiones pequeñas, cotidianas y que ha venido cediendo espacio rural para incorporar espacios suburbanos industriales y residenciales, acoplándose un proceso de expansión similar a otras regiones globales.

Montevideo es pionera en la regularización y ordenamiento del suelo. En 1998 se aprobó el Plan de Ordenamiento Territorial de Montevideo (POT), precursor de la Ley n.º 18.308 de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (LOTDS), aprobada en 2008, que define que el territorio podrá ser categorizado en *urbano*, *rural* o *suburbano*, según potestad de cada gobierno departamental, como establece la Constitución de la República. Para Montevideo, la reglamentación de la LOTDS es el Decreto departamental n.º 34.870, en el que se define cómo se determina la categorización del suelo y sus subcategorías.

34 | En estos quince años de trabajo del PIM se han aprobado y generado distintos planes en los distintos niveles de gobierno: el Plan Estratégico de Gestión Integrada de la Cuenca del Arroyo Carrasco (PECAC, 2007), el Plan Parcial Cuenca del arroyo Chacarita (Resolución n.º 3581/20), el Plan Local Directrices de Ordenamiento Territorial de la Microrregión de Costa de Oro (Decreto Departamental n.º 013/017) —en especial en lo referente a la cuenca de la Laguna del Cisne—, el Plan parcial de Paso Carrasco que afecta los bañados de Carrasco (Resolución n.º 87/11/0117); el Costa Plan (Decreto n.º 00006/010 y su modificación Decreto n.º 0001/020), el Plan Parcial Camino de los Horneros (Decreto n.º 0007/017), que conso-

lida entre otros fenómenos la consolidación de los barrios privados en Canelones. Estos cambios en la política de ordenamiento territorial impactan en el habitar cotidiano, en la gestión del territorio y en las demandas de las organizaciones sociales con las que trabaja el PIM. Ejemplos de estos procesos, son las reticencias gubernamentales a los procesos de cambio de suelo y regularización de asentamientos en suelo rural o la relegación el acceso a servicios urbanos de los asentados, por destacar los más recurrentes (Gomes, 2022).

Desde Malvín Norte, con espacios verdes con baja intervención estatal (Aguiar *et al*, 2021), Flor de Maroñas y su borde urbano rural a la altura de Cochabamba, que cohabita con el sitio de disposición final de residuos de Felipe Cardozo (SDFR FC) y la cuenca de la Chacarita, y toda la extensión al sur de Camino Maldonado-Ruta 8 signado por los bañados de Carrasco, y plasmado en los barrios de Punta de Rieles, Km 16, Villa García.

Además, hay demandas sociales que se conectan a los cambios que se fueron implementado en la política pública de vivienda en estos quince años: la Ley de Cooperativismo de 2008, la creación del Plan Juntos (2010), del Plan de Vivienda Sindical y del Programa Más Oportunidades (la mal llamada Ley de Vivienda de Interés Social) en 2011, con sus sucesivas modificaciones¹. Dichas normas han ido produciendo huellas en las formas de construcción de la ciudad y, por lo tanto, del territorio, donde en algunos barrios como Malvín Norte, Flor de Maroñas y Punta de Rieles se ha transformado no solo el paisaje, sino también las dinámicas barriales a través de la llegada de nuevo/as habitantes (Isach *et al.*, 2021).

1 Entre estas modificaciones, las principales fueron las de 2017, en las que se les establecía tope de precios a las viviendas compradas para arrendamiento, y luego, en sentido contrario, el Decreto n.º 129/2020 —con el cambio de gobierno— desapareció ese tope de precios y también se posibilitó la construcción de monoambientes entre otras modificaciones que respondieron a la demanda de los promotores privados.

Mapa 1. Categoría de suelo en la región del Programa Integral Metropolitano
con foco en el municipio F, 2022



Fuente: elaboración propia a partir de datos
de la Intendencia de Montevideo
(sobre la base de IDE SIG IM 2022 y PMB 2018).

En Uruguay hay una alta inequidad en el acceso a la vivienda. El marco normativo vigente ampara la construcción de vivienda formal, regulada y amparada en derechos de propiedad privada, mientras castiga la construcción de vivienda informal, sin títulos de propiedad, es decir, no transaccionada en el mercado formal de suelo y vivienda. Esto ha provocado que una amplia porción de la población que habita en el noreste metropolitano tenga una enorme inseguridad en torno a la posibilidad de permanecer en su hogar. Sin títulos de propiedad que amparen habitar en una vivienda construida en los 81 asentamientos presentes en el territorio que trabaja el PIM en Montevideo,² muchas familias viven en la inseguridad de poder permanecer en suelo informal, es decir, sin regularidad jurídica. Estas familias llegaron de distintas formas a los asentamientos, fuera por ventas irregulares de tierra rural, por ocupaciones colectivas en suelos abandonados que podrían formalizarse con un simple decreto de la junta departamental o, en otros casos por ocupaciones de tierras, en especial en cauces de arroyos y cañadas, que la reglamentación vigente prohíbe.

Como parte de los intentos por transformar el suelo informal en formal, luego de 2008, en el marco del Plan Quinquenal de Vivienda 2010-2014 «Mi Lugar, entre Todos» se aprobaron y pusieron en práctica distintos planes de vivienda que tenían por cometido, solucionar el déficit habitacional. Es así que surgen la reglamentación 2011 para cooperativas del Plan de Vivienda Sindical (PVS), y el Plan de Atención a la Emergencia Habitacional «Juntos» (2010), entre otros programas que buscan dar solución o paliar el déficit de vivienda existente (MVOTMA, 2010-2014). A la vez, tanto en ese período (2010-2014) como durante el plan quinquenal 2015-2019, se consolidaron el Plan Nacional de Relocalizaciones y el PMB, que operan en el territorio donde trabaja el PIM. Operan al realojar población o al motivar la pretendida *mezcla social* de

2 Recuento propio con base en microdatos del Programa de Mejoramiento Barrial (PMB) de 2018.

sectores heterogéneos en territorio desde las políticas habitacionales con la promoción de la construcción de cooperativas y desde otros planes que apuntan entre otros aspectos a la formalización del suelo urbano se generan algunas tensiones en el habitar tanto por parte de los recién llegados como de los nuevos habitantes. Además, vale destacar que, más allá de sus objetivos, estos planes han resultado insuficientes en cantidad y calidad en sus intervenciones (Fernández Caetano, 2020; Nahoum, Bozzo y Abbadie, 2018).

Muestra de la insuficiencia de las políticas es que las personas siguen siendo expulsadas a la región nordeste —por ejemplo, en las subcuencas de los arroyos Chacarita, Manga y Toledo— en busca de suelo barato y disponible para construir viviendas, tras ser enajenadas de su derecho a la ciudad. La construcción de tejido residencial informal sobre las márgenes de los arroyos es una realidad multicausal que muestra en la década del noventa y los inicios del siglo **xxi** un proceso acentuado de crecimiento (Álvarez, 2015).

LA DIMENSIÓN AMBIENTAL: ¿CUENCAS RESIDUALES?

EL ABORDAJE DE LAS CUENCAS: LA CUENCA DEL ARROYO CARRASCO Y SUS SUBCUENCAS

La dimensión ambiental en el territorio de inserción del PIM es relevante debido a la situación actual, marcada por las transformaciones de estos quince años, en especial en sus ecosistemas naturales. Entre los ambientes más relevantes y afectados se destaca la cuenca de los humedales de Carrasco, un ecosistema relevante para el AMM tanto por su valor estratégico como por sus servicios ecosistémicos. Esa importancia es reconocida en los marcos jurídicos referidos en el apartado anterior. Por ejemplo, en el POT se la cataloga como *área ecológica significativa*. A su vez, el PECAC desarrollo el *Proyecto de cohesión social y desarrollo territorial sustentable para la Cuenca del Arroyo Carrasco* (2009-2011), en el cual se reconocía la im-

portancia de la dimensión ambiental, más allá que las acciones que no lograron revertir los procesos de deterioro ambiental.

La relevancia de los sistemas hídricos en el territorio es reconocida por las vecinas y vecinos, quienes conviven cotidianamente con los arroyos, usándolos para la recreación, la limpieza y como recurso para la reproducción de la vida, y por ello es reivindicado como parte de su patrimonio natural. A veces también, de forma intempestiva y violenta, interrumpe en la cotidianeidad, como sucede en épocas de lluvias intensas, y el agua sube y entra a las viviendas con todas las repercusiones que esto tiene, incluso llegando en muchos a configurar ciclos de evacuaciones y campañas asistenciales para la recuperación de las pérdidas materiales.

En la cuenca del arroyo Carrasco podemos reconocer un sistema hídrico extenso que permea y atraviesa el territorio en varias direcciones: un sistema de ramal de afluentes confluyen en el sector sur que desemboca en el Río de la Plata. Esta zona ha sido transformada y modificada sustantivamente desde los inicios del siglo xx, y se destacan, en las década del treinta y del setenta, los procesos de canalización de sus cursos principales para el secado de sus llanuras para poder introducir usos productivos (Anido y Faggi, 2005). En el último período, durante el proceso dictatorial, se destinó una extensa área para el enterramiento de residuos (el SDFR FC) que caracteriza y condiciona el área circundante (O'Hare, 2017).

Como se expresó, los procesos de transformación asociados a los cambios de uso del suelo son dinámicos. Así, sobre las inmediaciones del SDFR FC predominan los cambios de suelo rural productivo a suburbano industrial no residencial, lo que desencadenó procesos de transformaciones territoriales, generación de nuevas infraestructura vial y desarrollo de zonas nuevas para infraestructura con fines logísticos e industriales, con efectos concretos sobre el ambiente. A su vez, la presión urbana residencial produce incremento y acumulación de efectos perjudiciales sobre los ambientes naturales, así como la generación de cambios en los ciclos hídricos (Anido, 2006).

En este sentido, varios estudios demuestran la gravedad de la situación de la cuenca del arroyo Carrasco y sus afluentes: en el informe del PECAC (2007) y en la tesis de maestría de Luciana Mello de Carvalho (2013) se marcan niveles críticos de contaminación que van en sintonía

con los trabajos realizados en el marco del EFI «Problemas Ambientales y Territorio» entre 2016 y 2019.

Por otro lado, cabe destacar los trabajos y las transformaciones que se vienen sucediendo en la cuenca del arroyo Malvín. Entre ellos, políticas de relocalización de asentamientos como el «Candelaria» y el «Isla de Gaspar», en cuyos casos el realojo de los asentamientos implicó la construcción de espacios públicos en los márgenes del arroyo: el Parque de la Juventud y el Parque Idea Vilariño (como parte de la actuación del Programa de Renovación Urbana Unión-Villa Española que ejecuta la Intendencia de Montevideo en convenio con el Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial). En torno a este último se han dinamizado procesos de organización y cogestión vecinal y se discute la posibilidad de resignificar el parque como un eco parque urbano.

EL NEGOCIO DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS Y SUS EFECTOS EN EL AMBIENTE

El ambiente del área de trabajo del PIM está caracterizado y condicionado por la presencia del SDFR FC, que se encuentra sobre las cuencas del arroyo Chacarita y de Las Canteras, ocupan unas trescientas hectáreas, una de ellas afectada al enterramiento de los residuos sólidos urbanos del AMM. Este sitio se encuentra en un nivel muy cercano a la saturación de sus capacidades de carga y si bien es insostenible continuar extendiendo el área de disposición en el tiempo, se sigue expandiendo.

En tal sentido, no se ha podido establecer una alternativa real de gestión de residuos sólidos urbanos. Los intentos de las políticas de clasificación y reciclado han demostrado no incidir cuantitativamente sobre el volumen de enterramiento (Sosa y Alves, 2021).

El PIM viene estudiando esta particularidad del territorio, debido a que tanto el SDFR FC como la Planta de Clasificación Géminis lo condicionan y le incorporan una característica significativa en la dimensión ambiental. Así, es importante reconocer en el territorio los diferentes circuitos de los residuos, los diferentes actores que se encuentran, disputan y se apropian del material, así como sus desigualdades.

La cadena de clasificación y reciclaje constituye una actividad económica de gran importancia en la economía uruguaya por el valor que genera y por la cantidad de trabajadores que ocupa (Fry y Sanguinetti, 2012), ya que los clasificadores constituyen un eslabón clave que se encarga de la recolección informal y de la clasificación de residuos para su reincorporación a la industria, también desigual en sus relaciones.

Según la Intendencia de Montevideo (IM), en el departamento son más de cinco mil los clasificadores de residuos, aunque la Unión de Clasificadores de Residuos Urbanos Sólidos (UCRUS) estima que son entre quince y veinte mil, lo que marca una diferencia muy amplia (Fernández, 2009). Gran parte de estos trabajadores vive en el territorio de trabajo del PIM, aunque no existen datos precisos sobre su distribución espacial.

La desigualdad se presenta también dentro de la cadena productiva y la división del trabajo en la calificación de residuos: hay una desigualdad relevante entre los trabajadores formales que se dedican al levante (en las plantas de clasificado y los motocarros) y los informales (que se dividen entre aquellos que clasifican con carros a caballo, en moto o bici, y quienes trabajan en el vertedero). Por otro lado, hay empresarios intermediarios —pequeños, medianos— y depósitos mayores a los cuales los clasificadores no llegan por los costos de transporte y por su poca capacidad de acopio. También hay grandes empresas privadas, asociadas a servicios de levante, reciclado y comercialización de residuos (Fernández, 2018). Todo lo anterior revela relaciones de explotación encubiertas que permiten a las grandes empresas apropiarse de un mayor porcentaje de valor (Elizalde *et al.*, 2012).

42 | Específicamente, en el territorio de trabajo del PIM es muy difícil encontrar dispositivos de recolección separativa, y sumado a esto, se les prohíbe el ingreso a los clasificadores a los territorios más prósperos como los municipios B y el CH (Fernández, 2018), aunque los sitios de enterramiento y las plantas de clasificación estén en la periferia urbana (Figura 2).

Las plantas de clasificación fueron creadas en 2014 en el marco de la Ley de Envase (n.º 17.849) (Uruguay, 2004) y de la implementación del Plan de Gestión de Envases (PGE) en convenio con la IM, el Ministerio de Desarrollo Social, la Dinama y la Cámara de Industrias del Uruguay. La

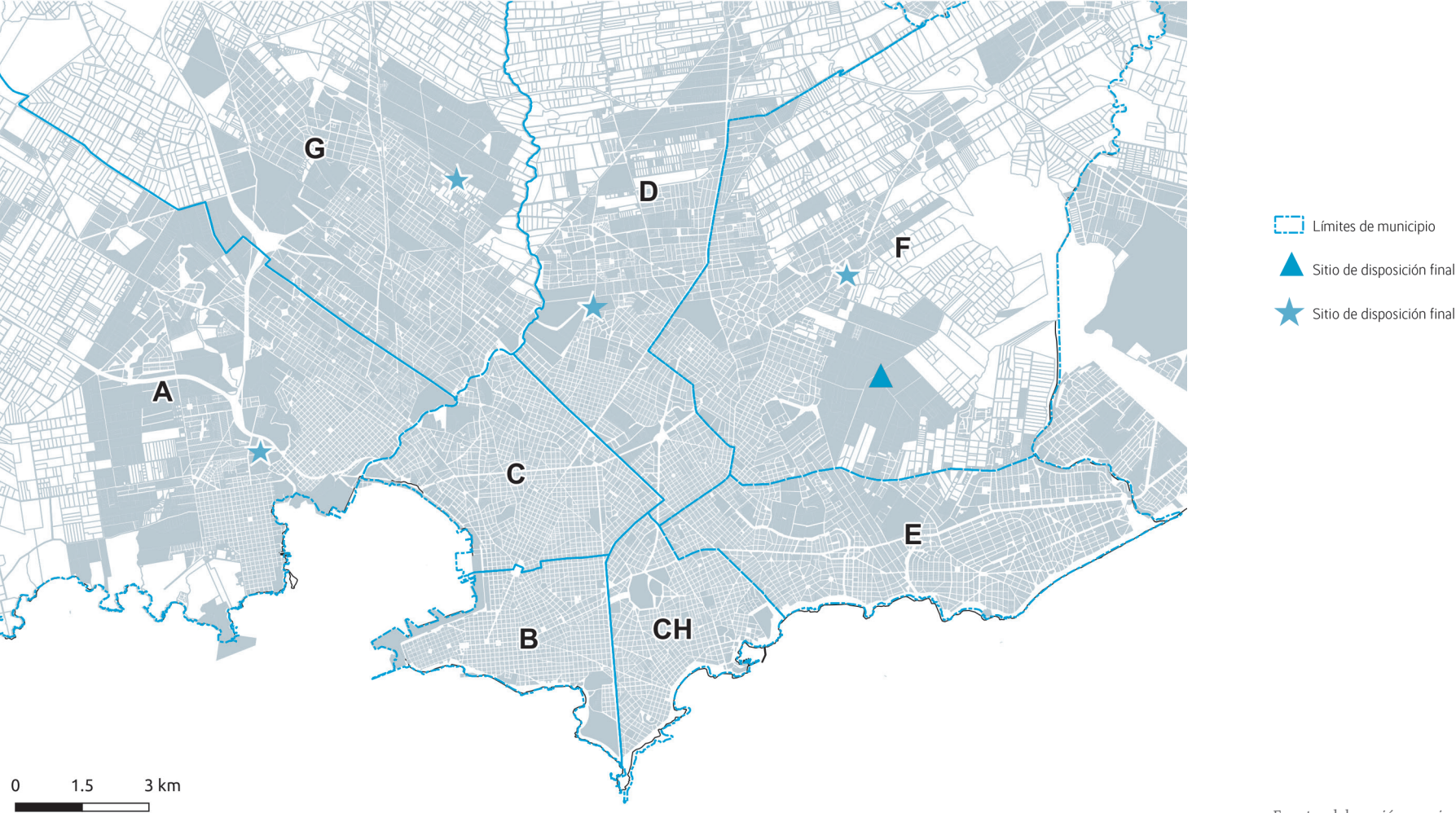
Planta Géminis, por ejemplo, está emplazada en el territorio del municipio F y el resto de ellas, en los municipios A, G y D.

CONTROLAR Y VIGILAR. POLÍTICAS SOCIALES EN EL TERRITORIO Y SECURITIZACIÓN

A lo largo de estos quince años, la presencia del Estado y las políticas públicas desplegadas en el territorio del PIM evidenciaron los cambios en sus orientaciones que se reflejaron tanto en el diseño como aplicación de las mismas. Las políticas sociales focalizadas en estos territorios han estado acompañadas de políticas públicas de punitivismo y represión para abordar la violencia y la criminalidad, cuyo impacto implica la naturalización de medidas represivas que se expresan con potencia en el territorio del PIM (mayor presencia policial en determinadas avenidas y calles, implementación de dispositivos tecnológicos de control en ciertos sectores de los barrios, aumento de penas y construcción de nuevas cárceles como la Unidad Penitenciaria n.º 1, entre otras).

Es así que el noreste montevideano ha sido afectado por este tipo de medidas. Durante el primer gobierno del Frente Amplio (FA) (2005-2009) se generaron varios cambios en el Ministerio del Interior (MI), y en su concepción de las políticas de seguridad, con lo que la seguridad pasó a ser entendida como un derecho ciudadano. Se crearon entonces en este período las mesas locales de participación ciudadana para pensar las políticas en materia de seguridad en el territorio y para promover la articulación entre actores institucionales y vecinos. Sin embargo, este enfoque no se sostuvo en los siguientes gobiernos y hubo un giro hacia una gestión más tradicional y represiva, desde la que el delito se fue constituyendo como un problema vinculado a ciertos territorios de la ciudad —los barrios populares— y a cierta población de estos —los varones jóvenes—.

Mapa 2. Ubicación de plantas de clasificado en la ciudad de Montevideo, la delimitación de los municipios y el sitio de disposición final de residuos de Felipe Cardozo



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Intendencia de Montevideo (sobre la base de IDE SIG IM 2022 y PMB 2018).

Por otro lado, la Ley de Humanización del Sistema Carcelario (Ley n.º 17897 de 2005) no logró detener en el mediano plazo el crecimiento de la población carcelaria, que pasó de 7739 personas privadas de libertad en 2008 a 13.693 en 2021, según los datos del comisionado parlamentario penitenciario. En el territorio PIM se instalaron dos unidades penitenciarias en Punta de Rieles: en 2011 la Unidad Penitenciaria n.º 6 y, en 2019, la n.º 1, primera unidad penitenciaria público-privada del Uruguay.

Entre las principales políticas de seguridad a nivel territorial, podemos nombrar el Programa de Alta Dedicación Operativa (PADO) del MI, que empezó a funcionar en 2016 en el AMM como un programa de patrullaje focalizado en sectores de la ciudad delimitados como *puntos calientes* del delito, cuyas intervenciones han tenido como foco sectores de varios barrios del noreste montevideano como Bella Italia, Punta de Rieles o Malvín Norte, generando en esos territorios un sistema de vigilancia a través de controles de rutina que van desde pedidos de documentación hasta el registro o el cacheo en la vía pública, colaborando con ese accionar a legitimar la estigmatización de estos territorios y de sus habitantes, en especial de los jóvenes varones —como se dijo—, cuya figura se consolida como sujeto peligroso y potencial delincuente.

En esta misma línea están los polémicos operativos de saturación, que implican el despliegue de fuerza policial militarizada que acciona en la búsqueda de delincuentes requeridos por la Justicia (el primero de estos operativos se ejecutó en abril de 2011 en Chacarita de los Padres). Estos *megaoperativos* implican una violenta interrupción en la vida cotidiana barrial con decenas de policías armados, vehículos terrestres y helicópteros patrullando la zona, y han sido recurrentes las denuncias de violencia por parte de la Policía durante su desarrollo, al tiempo que suelen generar tensiones o enfrentamientos entre vecinos. La persistencia de este tipo de acciones estatales confirma, por un lado, que el «combate» material a la delincuencia se asume como el factor central de la estrategia para reducir la inseguridad (Paternain, 2012), y, por otro, que este se centra en los sectores más excluidos y empobrecidos de la ciudad y en particular, nuevamente, en la figura de los jóvenes de estos barrios como sujetos peligrosos, consolidando una política estigmatizante y segregativa.

En términos de políticas sociales la llegada al gobierno del FA en 2005 marcó un hito con la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) como entidad responsable de la promoción y la articulación de las políticas sociales nacionales, desde las que la territorialización de las políticas socio-asistenciales fue parte de este proyecto de gobierno hasta 2020. Así, los tres principales programas de proximidad fueron Cercanías, Jóvenes en Red y Uruguay Crece Contigo. Así, las transferencias de renta como las asignaciones familiares o la Tarjeta Uruguay Social (TUS) fueron articuladas con la participación de las familias en estos programas, conformando así un nuevo modelo de gestión social de la pobreza con fuerte focalización y asiento en el territorio y con carácter interinstitucional (Vecinday, 2017). Estas políticas se orientaron a fortalecer la trama relacional entre familias, comunidad y variadas instituciones, y a mitigar así factores de la vulneración de derechos, la pobreza y la exclusión social, buscando fortalecer vínculos educativos y laborales, aunque con persistencia de desigualdad (Baráibar, 2019).

Más allá de la intención de fortalecer el lugar del Estado como garante y responsable de la protección social con miras a reducir las desigualdades, durante el ciclo progresista las acciones desarrolladas desde las políticas sociales mantuvieron en Uruguay un componente punitivo y penalizante hacia la pobreza. Las articulaciones desarrolladas desde 2010 entre el MIDES y el MI para abordar diferentes programas en los territorios donde se concentran la pobreza y la precariedad social se justifican como una necesidad para mejorar la convivencia.

Así, los discursos y las acciones centradas en la represión han desbordado los sectores más conservadores y están presentes en varios programas desarrollados, instalando la coexistencia de una forma de go-

bierno que combina más Estado social con más Estado penal (Pérez de Sierra, 2016). La pobreza y la miseria se penalizan y se controla no solo desde instituciones represivas, sino también desde instituciones asistenciales (por ejemplo, el Plan Siete Zonas, que combinó intervenciones urbanas con más presencia policial en siete barrios de Montevideo). Entonces, la política pública naturaliza desde su accionar la existencia de sectores de la población más propensos a cometer delitos sobre los cuales se hace necesario desplegar más control, legitimando así la estigmatización socioterritorial.

FORMACIÓN DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN POPULAR, ¿MÁS ALLÁ DE LAS INSTITUCIONES?

El territorio noreste del AMM ha mostrado algunos rasgos permanentes en su tejido social y algunas invenciones que es bueno señalar, en particular, porque son estos sujetos colectivos con los que el PIM busca relacionarse como parte de sus objetivos estratégicos para producir y democratizar conocimiento en clave de transformación social. Este territorio heterogéneo como venimos evidenciando en los apartados anteriores, lo es también en sus procesos y formas de organización y acción, por lo cual se hace necesaria una reflexión atenta a esta diversidad.

En 2008, al implementarse el PIM, había un conjunto de comisiones vecinales, de comisiones de centros culturales y de grupos sociales más o menos formales de trabajadores, productores y asentados. Estos actores sociales se relacionaban de distintas formas con la Universidad y con el conjunto de instituciones y actores de la zona, pero su actuación estuvo permeada por dos elementos institucionales contextualizables: la llegada, en 2005 —como se dijo—, al Gobierno nacional y al departamental de Canelones del FA por primera vez en la historia (además de su permanencia en el Gobierno de Montevideo desde 1990) y, con ello, el despliegue de reformas y de políticas públicas que fueron convocando no solo a un discurso sino al establecimiento de dispositivos para la participación social. En ese sentido, muchos colectivos y organizaciones sociales fueron convocados a sumarse a las mesas zonales que coordinaban los servicios de orientación, consulta y articulación territorial (SOCAT) del MIDES y que se sumaron a los consejos vecinales creados por la IM en su proceso de desconcentración territorial que viene desde los años noventa. Esta institucionalización de los espacios de participación local implicó un desafío tanto para las organizaciones sociales como para el PIM en tanto programa universitario que se insertaba novedosamente en el territorio. Así, las discusiones sobre la noción y las formas de participación eran recurrentes y los límites y las potencialidades de la institucionalidad también, así como el sentido de la participación y de la participación formal como exigencia hacia los vecinos para el desarrollo

de determinadas políticas en sus barrios resultaban temas emergentes y de reiterada reflexión (Pérez Sánchez, 2011).

A partir de 2010, la discusión sobre la institucionalización de la participación y las articulaciones entre actores sociales y públicos se renovó con la creación de los municipios, que trajo consigo una reorientación del quehacer de los centros comunales zonales de Montevideo, con el correlato de cierto acomode de las organizaciones que dialogan o se sirven de estas referencias. Así, este tercer nivel de Gobierno contribuyó también a explicitar las diferencias partidarias locales, que estaban presentes en la conformación y la actuación de organismos como los consejos vecinales y las organizaciones sociales desde antes. En ese sentido, se abrió un espacio institucional nuevo de conducción local, por el cual también se acoplaron los actores locales a una lógica de competencia electoral.

En simultáneo, el PIM ya venía desarrollando un trabajo en cuatro zonas de los CCZ 6 (Malvín Norte) y 9 (Flor de Maroñas, Bella Italia-Punta Rieles y Km 16-Villa García) con diversos actores sociales, por lo que se planteó evaluar cuál era el aporte de la Udelar en ellos y qué elementos había que tener en cuenta para generar procesos de cogestión y diálogo. Así fue que la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) le encargó, en el marco de un proceso más amplio de evaluación de la extensión, a un docente de la Facultad de Ciencias Sociales una evaluación de la relación entre el PIM y las organizaciones sociales, en la que destacan algunos aspectos de relevancia:

una notada debilidad del tejido social asociativo de base territorial-local. Por lo general puede apreciarse la existencia de vecinos militantes o referentes, más que de organizaciones sociales fuertes, con capacidad de acción y reflexión, que apunten a la constitución de sujetos colectivos autónomos. Al mismo tiempo las mediaciones político-partidarias en el trabajo de las organizaciones sociales se vinculan cada vez a demandas y propuestas de aparatos institucionales del Estado. [...] Persisten fuertes dificultades en la generación de instancias de articulación que trascienden lo micro-barrial. [...] Puede percibirse una fuerte presencia de modalidades de participación, por lo general, de tipo institucional (Casas, 2011).

La discusión en torno al énfasis de trabajo del PIM y de si estaba centrado en el vínculo con las políticas públicas y la aclamada interinstitucionalidad, o de si el foco estaba en las organizaciones sociales suscitó un gran debate que se reiteró en distintos momentos dentro del equipo del PIM, con los servicios universitarios y con los actores sociales del territorio. Este debate tiene diversas dimensiones: los sujetos de nuestras prácticas, las formas de vincularnos y el lugar de las políticas públicas en el quehacer universitario en el territorio (Casas, 2011).

Así, en 2012 se procedió a dar una discusión que llevó a definir los objetivos estratégicos del PIM (vigentes hasta hoy) y a establecer que el PIM «Procura favorecer los procesos de participación y organización social a través de la democratización y coconstrucción de conocimientos que apunten a la transformación social» (PIM, 2012).

En ese sentido, la toma de partido por los sujetos populares, en un universo heterogéneo de organizaciones sociales caracterizado por ciertas debilidades para desarrollarse y sostenerse, estuvo signado por diagramar dispositivos de formación y acompañamiento crítico. Es así que experiencias como el espacio de Encuentro de vecinos/as en Punta Rieles y Villa García (Cabo *et al.*, 2018) puso en evidencia la potencia de la articulación a partir de una propuesta pedagógica y posibilitó, entre otras cosas, poder cooperar entre comisiones barriales para presentarse conjuntamente al presupuesto participativo y de esta forma superar la dinámica competitiva que se había ido mostrando con esta política pública. En ese caso, como en otros espacios, la discusión entre los colectivos y la Universidad era sobre cómo apropiarse de las políticas públicas —en especial, de aquellas que apelaban a la participación social—, a la vez que se intentaba interpelar aquello que no resultaba satisfactorio (como la captura de fondos de instituciones a la hora de la votación de propuestas, los fondos limitados o las valoraciones que se hacían sobre ellos). La cuestión de la descentralización del Estado y la participación social se atravesaba con las capacidades de generar autonomía y con la grupalidad en los distintos barrios, mientras se ponía en valor reunirse y articular entre colectivos, siempre en tensión con la dinámica política partidaria a nivel local.

CONSIDERACIONES FINALES

Tanto las políticas de ordenamiento territorial como las de vivienda muestran cómo —más allá de intenciones e intervenciones— las desigualdades sociales se han sostenido, aunque esto no haya provocado una resistencia social que trascienda las disputas micropolíticas de cada barrio y que articule una protesta a mayor escala. En ese sentido, la convergencia entre las políticas públicas y privadas, desde arriba, muestra un territorio en el cual avanzan islotes (o enclaves) de riqueza que conviven con contingente de pobreza que muestra un gradiente de situaciones de precariedad urbano habitacional. La sistemática y articulada no intervención pública sobre dimensiones estructurales como el mercado del suelo se evidencia en la ubicación y la fijación en el espacio de barrios empobrecidos y conformados como un rompecabezas que no encastra (Wacquant, 2004), pero que aun así resiste desde abajo y pelea por sus derechos de forma cotidiana.

En lo que concierne a la dimensión ambiental, y en particular a las políticas de residuos sólidos urbanos que estructuran el territorio de actuación del PIM, las resistencias sociales se muestran aún débiles, y eso tiene que ver con el conflicto ambiental y epistemológico, podríamos decir, recuperando las diferentes nociones y saberes en disputa entre los actores involucrados tienen. En particular, ese bien común que posibilita la vida y su reproducción para los clasificadores se enfrenta a una idea de basura como problema de limpieza para las autoridades y de idea de negocio para las múltiples empresas que obtienen en el territorio renta formal e informal de ese común mercantilizado. En esa medida, las plantas de clasificación resultan hoy más una propuesta para cumplir con una ley que una posibilidad cierta de vida y de salario digno para las personas que cumplen el papel fundamental de clasificar y de darle valor social a los desechos que producimos en la sociedad capitalista.

Por otro lado, en estos quince años —y con mayor agudeza con el nuevo gobierno de la coalición de derecha—, se sostuvo y se profundizó una tendencia punitivista en el diseño y la implementación de las políticas sociales y de seguridad en los territorios que colaboró con la sa-

turación de procesos de resistencia social e incluso con la generación de conflictos cotidianos intraclase en el marco del modo en que se articulan las violencias asociadas al delito y a la actuación policial.

Así, el Estado social que coexiste con el Estado penal se ha constreñido, lo que se refleja en una drástica disminución de la presencia de técnicos de políticas sociales vinculadas a la asistencia y el cuidado en territorio. Sin embargo, la presencia policial —desde un enfoque cada vez más represivo— se ha sostenido como manifestación del brazo punitivo del Estado en la región nordeste de Montevideo.

Por lo tanto, si conectamos las acciones públicas que expresan de forma contradictoria una combinación entre mayores esquemas de protección social y facilidades —gestión por excepción expresadas en aprobaciones a emprendimiento inmobiliarios— con el capital y sus estrategias de dominación territorial, aparecen ciertas pistas para entender las debilidades en la constitución de organizaciones sociales de base territorial fuertes y autónomas. Si a esto le sumamos lo que destaca Alejandro Casas (2011), sobre el papel de los partidos políticos y de las políticas respecto a moldear la participación social, visualizamos una multiplicidad de organizaciones (barriales, culturales) que aún no logran articularse y disputar el territorio como totalidad.

Eso, para finalizar, nos lleva a retomar el interrogante permanente acerca del papel de la Udelar y en particular del PIM en ese proceso. Así, es necesario revisar marcos conceptuales y metodológicos para efectivizar el objetivo estratégico de fomentar y fortalecer los procesos de organización social desde una perspectiva de autonomía. El desafío es entonces contribuir a la alteración del orden social injusto existente, para permitir la efectivización de los derechos individuales y colectivos aún relegados.

REFERENCIAS

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B., RODRÍGUEZ, A., y VIÑAR, M. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En: S. AGUIAR, V. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ GABARD y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords.), *Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-306). Montevideo: FES-IM-FCS, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/TUG7
- AGUIAR, R., HERNÁNDEZ, P., SGANGA, F., CAMACHO, S., ABBADIE, L., ISACH, L., y PARRILLA, G. (2021). Abordajes integrales desde el paisaje: EFI construcción participativa del paisaje metropolitano como bien social común. En Programa Integral Metropolitano, *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 209-228). Montevideo: PIM, Universidad de la República.
- ALADRO, A. (2019). Capitalismo, patriarcado y ciudad: generalidades de la producción de lo urbano desde una perspectiva de género. *Derecho y Ciencias Sociales*, (21), 23-36. <https://doi.org/10.24215/18522971e054>
- ÁLVAREZ, M. J. (2015). Asentamientos irregulares y política en perspectiva histórica y comparada. En: *Seminario quince años, más de cien historias*. Montevideo, 10 de setiembre de 2014.
- ANIDO, C. (2006). Material didáctico: Análisis Hidráulico-Hidrológico del humedal de Carrasco. Curso de Actualización sobre «Humedales y Manejo de Áreas Protegidas» inscripto en Proyecto Conicyt n.º 5051. Montevideo: Fondo Clemente Estable. FING, Universidad de la República.
- y FAGGI, A. (2005). Bañado de carrasco y reserva costanera sur: análisis de la efectividad de manejo de dos áreas ecológicamente significativas. *Multequina*, (15), 55-68. Recuperado de t.ly/kvGjn
- BARÁIBAR, X. (2019). Tensiones y dilemas en los programas de proximidad en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, II(164), 31-43. Recuperado de t.ly/ZoU_
- BOLAÑA, M. J. (2018). La política gubernamental y la cuestión de los «cantegriles» en el neobatillismo (1955-1960). *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 5(10), 36-53. Recuperado de t.ly/RKAf
- BORRÁS, V. (2019). Cambios y discontinuidades en la configuración socioespacial de Montevideo y el área metropolitana: una mirada longitudinal. En S. AGUIAR, V. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ GABARD y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords.), *Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad*

(pp. 45-73). Montevideo: FES-IM-FCS, Universidad de la República.
Recuperado de t.ly/Ah-p

- CASAS, A. (2011). *Informe evaluación vinculación PIM-organizaciones sociales*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República [informe inédito].
- DE CARVALHO, L. (2013). *Distribución espacial de metales pesados en la Cuenca del Arroyo Carrasco y su relación con los usos de la cuenca asociada* (Tesis de Maestría en Ciencias Ambientales). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4031>
- ELIZALDE, L., FRY, M., MUSTO, L., SANGUINETTI, M., SARACHU, G., y TEXEIRA, F. (2012). Clasificadores/as de residuos urbanos sólidos en Montevideo: condicionamientos, posibilidades y tentativas de organización. En *Contrapunto I. Luchas sociales y gobiernos progresistas en América Latina*. Montevideo: Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo-SCSEAM, Universidad de Montevideo.
- FALERO, A., BLANCO, V., PÉREZ, M., y SOTO, G. (2016). Transformaciones territoriales en el noreste de Montevideo ¿se puede hablar de construcción de ciudad. En *XI Biental del Coloquio de Transformaciones Territoriales*, Centro Universitario Regional del Litoral Norte de la Universidad de la República, Salto, Uruguay.
- FERNÁNDEZ, G. (2009). *Clasificadores de residuos urbanos: entre la intervención estatal y la autogestión; un enfoque desde la perspectiva de la integración social* (Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10564>
- FERNÁNDEZ CAETANO, C. (2020). La política pública de vivienda en Uruguay en los últimos treinta años: del enfoque residual a la vocación universalista. *Fronteras*, (15), 112-124. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26856>
- FERNÁNDEZ, L. (2019) Los clasificadores y su derecho a la ciudad: desplazamientos territoriales y desposesión en torno al acceso a los residuos de Montevideo. En S. AGUIAR, V. BORRÁS, P. CRUZ, L. FERNÁNDEZ GABARD y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Coords.), *Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 605-623). Montevideo: FES-IM-FCS, Universidad de la República.
- FRY, M., y SANGUINETTI, M. (2012). Clasificadores de residuos: análisis de la cadena económica de recuperación de desechos y su relación con el trabajo precario. Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales, 169-181. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- GOMES, F. (2020). Criminalización de la ocupación colectiva de tierras para vivir: estudio exploratorio a partir de la Nueva Ley de Usurpación. Uruguay 2007-2018. *Fronteras*, (14), 79-92. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25328>

- GONZÁLEZ LAURINO, C., y LEOPOLD COSTABILE, S. (2019). Estrategias de proximidad en las políticas asistenciales en Uruguay. *Serviço Social em Revista*, 22(1), 7-28. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2019v22n1p7>
- HARVEY, D. (1992). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- ISACH, L., ABBADIE, L., FOLGAR, L., SCHON, F. y DA FONSECA, A. (2021). Entre Malvin Norte y Punta Rieles: poniendo en diálogo sus territorialidades y representaciones. En *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 83-103). Montevideo: PIM, Universidad de la República.
- JACOTTET, F. (2017). Configuraciones territoriales de las violencias y el delito en la ciudad de Montevideo. En E. BONOMI et al., *¿Cómo evitar el delito urbano? El Programa de Alta Dedicación Operativa en la nueva Policía uruguaya* (pp. 73-96). Montevideo: Ministerio MI-BID. Recuperado de t.ly/ofLMX
- LEFEBVRE, H. (1973). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- MANÇANO, B. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. CNPQ-CAPES-Clasco-FAPESP. Recuperado de t.ly/_J4s
- MENDY, M., y GONZÁLEZ, V. (2011). *El territorio como ámbito de expresión de las desigualdades sociales*. Montevideo: Universidad de la República [informe inédito].
- MONTEVIDEO. JUNTA DEPARTAMENTAL DE MONTEVIDEO (2012). Decreto departamental n.º 34.870. Directrices Departamentales de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/decreto_34870.pdf
- MORÁS, L. E. (2012). Jóvenes inservibles y menores incorregibles. Los residuos del crecimiento económico. En R. PATERNAIN y Á. RICO (Coords.), *Uruguay inseguridad, delito y Estado* (pp. 139-152). Montevideo: Ediciones Trilce-CSIC, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9509>
- NAHOUM, B., BOZZO, L., y ABBADIE, L. (2018). Hábitat y vivienda social: proyecto, producción, acceso y uso: dos estudios para el caso Uruguay. *Arquisur*, 8(13), 97-107. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27045>
- O'HARE, P. (2017). *Recovering Requeche and Classifying Clasificadores: An Ethnography of Hygienic Enclosure and Montevideo's Waste Commons* (Tesis doctoral, Cambridge University). <https://doi.org/10.17863/CAM.16883>
- OPCIÓN CONSULTORES (2022). Principales Problemas del País-Junio 2022. Recuperado de <https://www.opcion.com.uopinion-publica/principales-problemas-del-pais-junio-2022/>
- PATERNAIN, R. (2012). La hegemonía conservadora en el campo de la seguridad. Una interpretación del caso uruguayo. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (2), 83-100. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7439>

- INTENDENCIA MUNICIPAL DE CANELONES, INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO, MINISTERIO DE VIVIENDA, ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE (PECAC) (2007). *Plan Estratégico de la Cuenca del Arroyo Carrasco*. Montevideo: PECAC. <https://pabломartinezbenigochea.files.wordpress.com/2012/06/pecac-versic3b3n-ejecutiva-final-31dic2007.pdf>.
- PÉREZ DE SIERRA, L. (2016). Las actuales formas de gobierno del precariado: asistir y castigar en Uruguay. En *xv Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, 14, 15 y 16 de setiembre.
- (2019). Desde el pie, reflexiones en torno a un diagnóstico invertido. *Fronteras*, 12, 36-47. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21894>
- PÉREZ SÁNCHEZ, M. (2011). Descentralización, territorialización de las políticas públicas y participación popular: reflexiones desde la extensión universitaria. *Revista Estudios Cooperativos*, 16(2), 88-103.
- y CANO, A. (2011). *Laboratorio barrial de experiencias. Programa Integral Metropolitano*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de t.ly/6M_M
- PRADILLA COBOS, E. (2014). La ciudad capitalista en el patrón neoliberal de acumulación en América Latina. *Cadernos Métopole*, 16(31), 37-60. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2014-3102>
- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2012). *Planificación Anual*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- PORTO-GONÇALVES, C. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Polis. Revista Latinoamericana*, 8(22), 121-136. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/2636>
- SOSA, C., y ALVES, J. (2021). Diálogo de saberes en torno a la clasificación de residuos sólidos urbanos. El caso de la Planta Géminis en Montevideo. En V. CUADRADO y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Comps.), *Territorio e Integralidad: Experimentando lo común* (pp. 187-208). Montevideo: PIM, Universidad de la República.
- VECINDAY, L. (2017). Alteraciones institucionales y tecnológicas de la política de asistencia social en el Uruguay del siglo XXI ¿Hacia un nuevo modelo de gestión social la pobreza? *Revista Fronteras*, (10). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10192>
- WACQUANT, L. (2004). *Las dos caras de un gueto. La construcción de un concepto sociológico*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

PROCESOS EDUCATIVOS EN LA ZONA NORESTE DE MONTEVIDEO: TERRITORIOS, SABERES Y EXPERIENCIAS

Agustín Cano Menoni, Carina Cassanello,

Valeria Cavalli, Cecilia Sánchez

Núcleo de intervención e investigación «Educación y Territorio»,
Programa Integral Metropolitano

INTRODUCCIÓN

En este capítulo abordamos las transformaciones sucedidas en los últimos quince años en el territorio de referencia del Programa Integral Metropolitano (PIM) desde la perspectiva del Núcleo de Educación y Territorio de ese programa. En particular, buscamos interpretar, desde dos niveles de análisis, algunas de las principales derivas de las políticas y de los procesos educativos que, en perspectiva territorial, han ocurrido en la zona desde 2008, año en el que el PIM se crea, hasta el presente.

En un primer momento, situaremos nuestro abordaje conceptual y metodológico para pensar lo educativo en/desde —y también más allá de— el territorio donde desarrollamos los procesos de extensión, investigación y formación. Esto permite pensar lo educativo atendiendo a las articulaciones entre lo coyuntural y lo estructural, lo singular y lo colectivo; lo contingente de las experiencias y los lineamientos institucionales, y los diferentes planos sociales, culturales y económicos de los procesos educativos en los que buscamos intervenir.

En un segundo momento, presentamos algunos datos estadísticos que nos permiten visualizar el contexto material y el escenario en el que se desarrollan nuestras prácticas. Los indicadores socioeducativos aportan insumos para una mirada estructural y para una orientación estratégica de las acciones. Sin embargo, aun cuando colaboran en la identificación de ciertas problemáticas y dinámicas estructurales, deben complementarse con estudios cualitativos que integren la experiencia de los sujetos y sus trayectorias singulares. Esta mirada permite también rechazar la existencia de causas esenciales y estáticas, y sostener la multicausalidad de los fenómenos educativos y la pertinencia de una mirada pedagógica como parte del abordaje interdisciplinario. Finalmente, en un tercer momento, nos enfocamos en el análisis de las derivas de las políticas educativas que se sucedieron en estos años, en particular en aquellas con mayor impacto en las instituciones, centros educativos y actores de la educación de nuestra zona.

Esta propuesta analítica (conceptualización, mirada estadística al contexto material y análisis de las políticas educativas) nos permite una mirada de conjunto al tema de la educación en los territorios y el período seleccionados. No obstante, cabe destacar que este abordaje está lejos de agotar los temas, problemas y situaciones del universo de estudio.

LO EDUCATIVO DESDE EL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO: UNA MIRADA PEDAGÓGICA AL TERRITORIO

58 |

La construcción de objetos de investigación e intervención relativos a *lo educativo*, en un programa como el PIM, presenta complejidades tanto teóricas como metodológicas, ya que lo educativo no queda circunscripto a las instituciones escolares y a sus prácticas, y el propio quehacer extensionista universitario es en sí mismo educativo. Para componer esta complejidad partimos de la definición de Adriana Puiggrós (1990) sobre la educación como un «campo problemático», cuya

relación con otros campos no seguiría criterios de búsqueda de una unidad actual esencial de lo social ni la creencia de la última posibilidad de continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina (p. 10).

Desde esta formulación, y entendiendo lo educativo en articulación con los planos de lo social, cultural, económico y político, el quehacer del Núcleo de Educación y Territorio del PIM comprende las prácticas educativas desarrolladas dentro/desde las instituciones escolares (sus actores, sus relaciones con el entorno), los procesos educativos de colectivos y organizaciones sociales por fuera de los marcos escolares, así como la reflexión pedagógica respecto de los propios procesos formativos y extensionistas de la Udelar en el territorio. Todo ello constituye el universo del *campo problemático* de la educación para el PIM. Esta composición de lo educativo tiene derivas teóricas y metodológicas. Entre las primeras, distinguimos tres conjuntos de referentes conceptuales que nutren nuestra mirada: a) el enfoque territorial como un eje de pensamiento de lo educativo; b) los referentes teóricos del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas, y c) la concepción de la extensión crítica y la integralidad.

EL ENFOQUE TERRITORIAL COMO EJE DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

| 59

Por las características del PIM en tanto programa universitario con anclaje territorial, precisamente la dimensión territorial se vuelve sustantiva al momento de pensar tanto los procesos educativos situados en territorialidades barriales determinadas como para comprender la expresión territorial de los procesos estructurales. Siguiendo a María Teresa Herner (2009), entendemos el territorio como

una construcción social resultado de relaciones de poder que son tanto materiales como simbólicas, ya que son el resultado de la producción de un espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforma (p. 165).

En la zona de referencia del PIM conviven múltiples territorios, barrios y escalas, cuyo abordaje se puede ordenar analíticamente a través de la noción de «territorialidades barriales» (Abbadie *et al.*, 2019; Abbadie, Folgar, Isach y Cassanello, 2020). Esta noción permite dar cuenta del entramado complejo desde el que se habita, compone y significa la relación de las personas con el espacio en la vida cotidiana en relaciones de proximidad, conjugando múltiples territorialidades que determinan posiciones, identidades, prácticas y subjetividades que, al mismo tiempo, son construidas y construyen el territorio (Abbadie *et al.*, 2020). En este sentido, las territorialidades barriales articulan tres sentidos y niveles:

a) el de la escala donde, por un lado, el barrio refiere a un tipo de territorialidad dentro de la ciudad, al tiempo que las distintas escalas tienen expresión en él; b) el de la diversidad de actores que operan en los espacios de proximidad geográfica (sus habitantes y otros actores sociales, el Estado y el mercado) y de las formas en que ellos construyen y se apropian del territorio poniendo en juego sus recursos de poder; y c) el de la multiplicidad de pertenencias que las personas construimos, donde la barrial es una de ellas (Abbadie *et al.*, 2019, p. 285).

Cabe destacar que las zonas de influencia del PIM, que comprende parte del municipio F de Montevideo y algunas zonas de Canelones, son muy heterogéneas en su composición y características. Identificamos zonas netamente urbanas y barrios que se componen entre lo urbano y lo rural y un fuerte proceso de metropolización (Presidencia de la República, 2007; Veiga, 2009). Estas transformaciones conllevan procesos de segregación y fragmentación urbana de las que van resultando desigualdades sociales e inequidades en el acceso a servicios y políticas públicas,

entre ellas las educativas. El vínculo entre segregación social-territorial y segregación educativa ha sido probado por la investigación sociológica y económica (Katzman y Retamoso, 2007; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2018), aunque no se trate de una relación de determinación mecánica (Menese, 2020). Esto abre múltiples posibilidades al trabajo interdisciplinario en los procesos de creación de conocimiento situado junto a las comunidades educativas, dentro de procesos de extensión y cooperación más amplios en los que se procura transformar las realidades existentes.

LOS REFERENTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

Pensar la composición y movimiento del «campo problemático de la educación» (Puiggrós, 1990) en articulación con el campo social, económico y cultural, desde territorios desiguales y fragmentados, implica pensar en las tensiones entre lo «hegemónico» y lo «alternativo». La categoría «alternativas pedagógicas» (Puiggrós, 1990; Presidencia de la República, 2007) nos ha permitido pensar las prácticas educativas desde las fisuras o sentidos pedagógicos que evidencian esa *incompletud* de la configuración hegemónica e instalan otros horizontes posibles en el campo educativo. También nos permite ubicarlas en escenarios cambiantes y de disputa, reconociendo la conflictividad y las dinámicas histórico-políticas en las que se producen esas prácticas, que siempre estarán atravesadas por procesos de adaptación como de ruptura en relación con los sentidos dominantes.

Una dimensión particular en la que la perspectiva territorial y los referentes teóricos de las alternativas pedagógicas se articulan tiene que ver con las memorias colectivas presentes en los territorios. La territorialidad implica una experiencia localizada y situada históricamente, donde intervienen las diferentes interseccionalidades que construyen a las y los sujetos (como el género, la clase social, la edad, su adscripción étnica

o religiosa, etc.) y donde la memoria y la experiencia de ese tránsito le da materialidad a las representaciones que los sujetos construyen sobre ese territorio. Por ello, los territorios se nutren también de una memoria pedagógica que permite construir escenarios de posibilidad y trazar imaginarios que interpelan a los sujetos y sus territorialidades. La memoria colectiva, pedagógica y social, de ese territorio, es entonces una reconstrucción que emerge y que interpela las experiencias individuales y que adquiere sentidos en esa relación dialéctica entre pasado, presente y posibilidades de futuro. Los procesos educativos articulan entonces representaciones sociales e históricas más amplias, con ideas que emergen de nuestras propias subjetividades y trayectorias, alimentadas también por mitos e ideas dentro de nuestro tiempo histórico-social.¹

Consideramos que las prácticas en y desde el territorio, constituyen al sujeto pedagógico y posibilitan experiencias educativas situadas, donde adquieren significado los saberes, pertinentes y localizados, y donde se dan su transmisión y circulación.

Por ello, problematizamos en torno a la categoría de *saber*. Diversos posicionamientos epistemológicos han implicado distintas miradas sobre qué se piensa por *saber* y cómo se produce, legitima y regula su circulación. Siguiendo a Adriana Puiggrós (2003),

los saberes se integran en redes o mapas cognitivos, muchas veces difusos, compartidos con otros, próximos no lejanos, con los cuales nos totalizamos en actividades productivas, de innovación, de aprendizajes y creación. De allí el sustrato social que funda y sostiene a los saberes socialmente productivos (p. 119).

1 Según Puiggrós (1991), «todo mito pedagógico está cargado de verdades, pero esas verdades no son lo que aparece en el plano fenoménico, no son directamente abordables, no son evidentes. Se comprende su significado, o sus múltiples significados mediante un trabajo de crítica a nuestras propias representaciones y conceptos, de verificación práctica y de reconstrucción teórica. Los mitos pedagógicos forman parte tanto de las teorías como de los procesos pedagógicos reales; constituyen una buena parte de su tejido, de su impulso y de sus motivaciones» (p. 46).

En ese sentido, es necesario pensar la productividad social de los saberes en relación con su historicidad, su relatividad sociocultural, y su capacidad para crear comunidad y alternatividad en el sentido de que construyen posibilidad de futuro para los sujetos sociales. Así, los saberes socialmente productivos crean tejido social, y al ser el producto de redes entre una diversidad de sectores sociales involucrados en procesos productivos materiales y simbólicos, colaboran en el desarrollo del colectivo social implicado en los procesos de producción y transmisión de legados históricamente territorializados (Puiggrós, 2003). Asimismo, la producción social de los saberes se vincula con los territorios donde estos se despliegan, se transmiten y circulan, y llevan implícito un entramado de desigualdades históricas, interseccionalidades y silenciamientos.

LA CONCEPCIÓN DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA Y LA INTEGRALIDAD

Consideramos que el abordaje integral, entendido como aquel que articula funciones universitarias, saberes y disciplinas, nos permite pensar pedagógicamente a la extensión universitaria, de tal manera que contemple la perspectiva territorial que presentamos. La integralidad se compone a la vez como perspectiva epistemológica y metodológica amplia, que orienta procesos participativos de construcción de problemas desde múltiples miradas y voces. La perspectiva integral vincula a la extensión con la formación universitaria, favoreciendo la enseñanza activa y la participación de estudiantes y docentes en abordajes de diferentes problemáticas del territorio, procurando un diálogo de saberes con las organizaciones sociales, sujetos colectivos, institucionales y actores vecinales con quienes trabajan. Este diálogo de saberes, en la perspectiva de la extensión crítica, procura favorecer procesos autogestivos y organizativos que puedan sostener horizontes de transformación de la sociedad, construcción de poder local y de una pedagogía del poder que transforme a los propios sujetos participantes y sus relaciones (Tommasino, 2022).

A su vez, desde esta perspectiva podemos crear un aula integral, de tal manera que nuestras intervenciones e investigaciones se dinamicen en un proceso pedagógico de integración y formación de diversos actores. En este sentido, desde 2018 llevamos adelante el Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía, Política y Territorio coorganizado por el PIM y el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. Desde este EFI nos proponemos generar un espacio de formación, intercambio y análisis sobre las prácticas educativas vinculadas a procesos de extensión en la zona del PIM. Esto nos permite crear un dispositivo pedagógico en movimiento, como decíamos, un aula integral, habitada por diversos actores y en los que abordamos campos-tema (Spink, 2005) contruidos colectivamente.

UNA MIRADA A LOS INDICADORES SOCIALES Y EDUCATIVOS DEL TERRITORIO DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO

El espacio territorial de inserción del PIM comprendió en un inicio a los zonales 6 y 9 (luego municipios F y E) del departamento de Montevideo y al Municipio de Barros Blancos del departamento de Canelones, un área que abarca unos 110,8 km² y que para 2011 tenía 259.613 habitantes. Esta zona delimitada por fronteras administrativas comprende desigualdades territoriales y sociales significativas, con procesos relativamente recientes de urbanización irregular y la instalación de numerosos asentamientos, que construyen un espacio singular en cuanto a su morfología urbana, las condiciones de habitabilidad del espacio y la convivencia. Por otro lado, algunos estudios identifican que una gran proporción de trabajadores y trabajadoras de esta zona se desempeñan en trabajos que se caracterizan por su informalidad y precariedad, y que hay un gran porcentaje de trabajadores cuentapropistas y de pequeños emprendimientos (Mendy, 2011).

Como se ve, el territorio de incidencia del programa presenta algunas características estructurales que determinan desigualdades y que habilitan la emergencia de procesos de marginalidad territorial, social o educativa, cada vez mayores.

Con relación a las variables educativas, los datos provenientes de censos y encuestas continuas de hogares (ECH) miden la asistencia a enseñanza formal de niñas, niños y adolescentes e incorporan aspectos socioeconómicos de los hogares para dar cuenta de cómo esto impacta en la cobertura de la educación obligatoria. En ese sentido, se consideran un *umbral crítico de privación* a aquellos hogares donde al menos un integrante de entre cuatro y diecisiete años no asiste a un centro educativo formal ni finalizó la enseñanza secundaria.

Los datos provenientes del último censo de 2011 y de las ECH entre 2006 y 2018 mostraron una leve tendencia general de mejora en las proporciones de finalización en los diferentes ciclos educativos. Sin embargo, hay marcadas diferencias si a estos datos se los cruza con las variables territorial y socioeconómica, y si también se contempla la relación entre los ciclos educativos.

El censo de 2011 señala que la tasa neta de asistencia de niñas y niños de entre seis y once años en educación escolar en el municipio F es del 91,4 %, levemente más baja que la del total del país (92,9 %). Sin embargo, si observamos la tasa neta de asistencia entre los doce y los diecisiete años en educación media, la brecha crece a 60,7 % en el municipio F, frente a 67,7 % del total del país. Algunos datos más actualizados, de la ECH de 2018, sostienen esta tendencia en relación con el aumento de la brecha del acceso a la educación en las edades de doce a diecisiete años, lo que se acrecienta entre los dieciocho y los veinticuatro años:

Las distancias entre el centro de la ciudad y la periferia también son notorias si se consideran variables relacionadas con la dimensión educativa. Por ejemplo, tomando datos de 2018, si bien la asistencia a centros educativos de niños de entre 6 y 12 es casi universal, la diferencia entre municipios comienza a aparecer entre los adolescentes de 13 a 17 años, y si se consideran las personas de entre 18 y 24 años que asisten a educación formal, mientras

que en los municipios D y F la proporción ronda el 43,5 % y en el A es de 44,8 %, alcanza 76,3 % en el municipio CH y 72,6 % en el B; son datos 50 % superiores (Aguar y Borrás, 2021, p. 36).

En comparación con otras zonas de la ciudad, el municipio F presenta algunos problemas de accesibilidad en relación con la oferta de centros de enseñanza media en el territorio, lo cual es un factor más que afecta a la desvinculación temprana del sistema educativo de los y las adolescentes. Por otro lado, la crisis social y sanitaria que atravesamos entre 2020 y 2021 agravó esta tendencia e impactó en la desvinculación de los y las adolescentes de las instituciones educativas formales.

El reporte del INEEd sobre las desigualdades en el acceso a la educación formal obligatoria, da cuenta de la problemática de acceso inequitativo y su relación con variables territoriales, de género y, fundamentalmente, socioeconómicas. Con relación a ello, analizan datos comparativos desde 2006 hasta 2017 y, a pesar de que la cobertura del sistema educativo se extendió en los tramos de edad que corresponden al ciclo obligatorio (esto es, entre los cuatro y los diecisiete años),

las diferencias en la cobertura de adolescentes de 15 a 17 años según el nivel socioeconómico continúan siendo significativas: en 2017 un 96,6 % de los adolescentes del quintil más alto se encuentra asistiendo a la educación, mientras que entre los del quintil más bajo lo hace en un 75,2 % (INEEd, 2018, p. 6).

66 | En ese sentido, la brecha en este tramo de edad entre los niveles socioeconómicos más altos y más bajos, sigue siendo muy significativo y representa uno de los más desiguales de la región (INEEd, 2018).

Por otro lado, el informe incorpora otras variables para pensar la cobertura desigual, además de la socioeconómica, como la de tramos de edad, el sexo y la región de la que provienen los y las estudiantes, dimensiones que agravan el acceso.

Por ello, uno de los datos interesantes a tener en cuenta a la hora de pensar la desafiliación escolar de las y los adolescentes son las causas que manifiestan como desencadenantes. En ese sentido, los datos de las

ECH de 2017 y 2018,² evidencian como causas más significativas: a) «la falta de interés o le interesaban otras cosas» (52,6 %); b) «comenzó a trabajar» (24,7 %); c) «quedó ella o su pareja embarazada» (7 %); d) «debió atender asuntos familiares» (4,6 %); e) «le resultaba difícil» (4,4 %); f) «dificultades económicas» (3,4 %), y g) «otras razones» (3,6 %) (Ministerio de Educación y Cultura; Dirección de Educación; División de Investigación y Estadística, 2018). Por ello, es pertinente y necesario abordar la interpretación de estos datos, tomando en cuenta también otras variables interseccionales como la de género, edad, adscripción étnico-racial, clase social y origen.

Observar el territorio de abordaje del programa desde algunos datos cuantitativos disponibles, nos permite construir un mapa posible, un lente desde donde mirar los contornos, para pensar intervenciones pertinentes. Sin embargo, como se dijo, aun cuando aportan en la identificación de ciertas problemáticas generales y estructurales se deben complementar y articular con estudios cualitativos que incorporen las experiencias y subjetividades de los sujetos que transitan sus trayectorias educativas de diferente forma, y que no solo se reducen a su paso por las instituciones educativas y por la acreditación de sus saberes formales. En ese sentido, recuperamos lo que plantea Flavia Terigi (2009), cuando problematiza sobre las trayectorias educativas:

solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños, adolescentes, y jóvenes coinciden, desconociendo diferentes *locus* de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales [...] y descuidando en consecuencia la construcción de contextos de aprendizaje que no se limitan al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar (p. 13).

| 67

En ese sentido, debemos ampliar nuestra mirada sobre las relaciones y articulaciones que se establecen entre los diferentes espacios

2 Jóvenes de entre doce y veintinueve años de todo el país que declararon haber asistido a educación media, pero hoy no lo hacen.

de sociabilidad, el mundo del trabajo, la familia, el territorio y los espacios educativos formales y no formales donde los sujetos desarrollan sus actividades.

CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS ESTATALES QUE REPERCUTEN EN LA EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO

Como se ha expresado en el recorrido del texto, entendemos lo educativo ligado a procesos sociales, culturales, económicos y políticos que se sobreimprimen y configuran un entrecruzamiento abierto y dinámico. En este plano, las políticas educativas se construyen también en procesos que enlazan lo territorial y al cotidiano escolar. Las prácticas educativas que se desarrollan desde el territorio construyen otros horizontes posibles que disputan sentidos sobre lo educativo y los colectivos docentes procesan a diario definiciones y toman decisiones que hacen al proyecto político pedagógico y a los modos en los que las políticas educativas se articulan con los procesos territoriales (Stevenazzi, 2014).

En estos quince años de integración del PIM al territorio se han sucedido diversos cambios en las políticas educativas en todos los niveles. Conocer sus impactos supone incorporar las miradas de quienes han sido parte y una distancia temporal que permita dar cuenta de los efectos generados. Por tanto, el breve recorrido que proponemos no busca analizar esta dimensión, sino conocer algunas políticas y sus definiciones que fueron parte del territorio en los últimos años.

El ciclo de gobiernos progresistas constituyó un período significativo en términos de transformación de los marcos normativos de la educación en nuestro país. En 2008 se aprobó la Ley General de Educación, en la que la educación es entendida como un «bien público» y un «derecho humano fundamental» (Uruguay, 2008c). Además, se avanzó en la construcción de políticas educativas para garantizar la universalización de la educación (Bordoli, 2020) que se instalaron en los distintos territorios, incluido el municipio F, entre las que se destacan un con-

junto de programas de *inclusión educativa*, algunos de los cuales son:³ el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico;⁴ Uruguay Estudia,⁵ Planes 2009, 2012 y 2013;⁶ Propuesta 2016;⁷ Interfase;⁸ Rumbo;⁹ Redescubrir;¹⁰ Centros Educativos Comunitarios;¹¹ Tránsito Educativo;¹² Formación Profesional Básica Plan 2007;¹³ Programa Maestros Comunitarios,¹⁴ y Programa Aulas Comunitarias.¹⁵

Estos programas se instalaron en una trama discursiva que procuró discutir, no siempre con éxito, los sentidos heredados de las reformas de los noventa, marcados por un anudamiento entre escuela, pobreza y seguridad y por una perspectiva del territorio atada a la noción de *contexto*.¹⁶

3 Para acceder a una lista exhaustiva de los programas de inclusión educativa impulsados entre 2005 y 2019, y conocer el tipo de estrategias que desplegó cada uno de ellos, sugerimos la lectura de Bordoli y Dogliotti (2020) y de Conde, Darrigol y Páez (2020).

4 Del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

5 Del CES, el Consejo de Educación Técnico-Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP.

6 Del CES de la ANEP.

7 Del CES de la ANEP.

8 Del CES de la ANEP.

9 Del CETP-UTU de la ANEP.

10 Del CETP-UTU de la ANEP y del MEC.

11 Del CETP-UTU de la ANEP.

12 Del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el CES y CETP-UTU de la ANEP.

13 Del CETP-UTU de la ANEP.

14 Del CEIP de la ANEP.

15 Del CES de la ANEP.

16 En ese marco, el territorio es entendido tanto en un «sentido geográfico», agrupando determinados barrios y zonas que pueden ser claramente delimitadas, y en un «sentido social» en el que se ubican las poblaciones carentes de saberes, hábitos y pautas de comportamiento necesarios para integrarse a la vida social, lo que también se superpone al territorio de la delincuencia (Martinis, 2013, p. 202). En el campo de las políticas educativas, predomina una perspectiva de la escuela posicionada como el espacio donde «compensar» esas «carencias culturales» ligadas a la pobreza.

Entre las estrategias desplegadas para garantizar la universalización de la educación media durante el período de gobiernos progresistas, Anabela Paleso (2022) identifica que el significativo *territorio* aparece en un lugar relevante y vinculado a procesos de descentralización educativa, a políticas focalizadas y a estrategias territoriales para abordar situaciones de «riesgo educativo».

La delimitación de los «territorios socioeducativos» y la construcción de «sujetos en riesgo» («en riesgo de abandono escolar», «de fracaso educativo»), intenta establecer ciertos corrimientos discursivos a las nociones instaladas en la década de 1990. Parece existir un corrimiento de las «carencias culturales» hacia el territorio geográfico. La noción de «riesgo educativo» se construye a partir de indicadores «socioeconómicos» que refieren al sujeto en su contexto (familiar, actividades en el hogar y fuera de ella, dificultades económicas), a las inasistencias al centro educativo (reiteradas o llegadas tardes) y a su «trayectoria escolar» (rendimiento y antecedentes educativos dentro del sistema formal). El «riesgo» construye la necesidad de un «acompañamiento» a los «sujetos que parecen no adaptarse» o ser «posibles desertores del sistema escolar» (Paleso, 2022, p. 192).

En la actualidad, muchos de estos programas están siendo transformados desde la nueva administración, lo que ha impactado directamente en el municipio F. A modo de ejemplo, el cierre del programa del Centro Educativo Comunitario Bella Italia, la finalización del programa Compromiso Educativo y la pérdida de horas docentes en educación secundaria son algunas de las consecuencias de estas medidas en el territorio.

En los documentos de política actual el diálogo territorial está asociado a la noción de «autonomía de los centros» (ANEP, 2022), y, sin embargo, en un escenario de ajuste presupuestal de la ANEP, de fortalecimiento de los mecanismos de control y de disminución de los espacios para la toma de decisiones por parte de los docentes, las condiciones para esa autonomía parecen al menos debilitadas.

En el contexto actual de transformaciones dirigidas al sistema educativo, en las que los procesos de participación de docentes, estudiantes y familias han sido cuestionados por su escasa capacidad de incidencia, la necesidad de recuperar experiencias territoriales y de construir respuestas pedagógicas colectivas y situadas que amplíen el campo de lo público adquiere particular relevancia.

En la medida en que se ha tendido a centralizar la toma de decisiones y a debilitar los espacios de discusión amplia de lo educativo,¹⁷ los cambios en curso tensionan lo público, entendido como la posibilidad de participar en la construcción de lo que es común. Bajo argumentos de «eficiencia» en la gestión de la educación pública se incluyen mecanismos gerencialistas y privatizadores que consolidan un «proyecto educativo conservador» (Martinis, 2022).

Los procesos de construcción e implementación de las políticas educativas pueden tender, o no, a establecer diálogos con los territorios y a generar participación de los diversos actores, produciendo procesos más o menos democráticos de diseño de esos marcos.

El derecho a la educación supone una dimensión singular y situada que se juega en un entramado territorial y en la interrelación de los actores en los procesos educativos. Esto no implica desconocer que

17 Los cambios en materia educativa introducidos por la actual administración y las características que ha adoptado el proceso de transformación curricular en curso ilustran este aspecto. Con relación al primer punto, y a modo de ejemplo, la Ley de Urgente Consideración (LUC) introduce una serie de modificaciones que tienden a centralizar las decisiones, como la sustitución de los consejos de la ANEP por direcciones generales de tipo gerencial, eliminando los representantes electos por los docentes en dicho ámbito, la ampliación de las potestades del MEC en detrimento de la autonomía de la ANEP y la modificación de la convocatoria al Congreso Nacional de Educación (CNE), que pasó de ser obligatoria a opcional (Uruguay, 2020). Además, la transformación curricular se viene desarrollando en un clima de fuerte hostilidad hacia los colectivos docentes organizados y su desprestigio como actores relevantes en el proceso. Los mecanismos de consulta que han seleccionado las autoridades de la educación son de tipo individual (como las encuestas a docentes, estudiantes y familias, de las que no se han difundido resultados), no generan interacción entre actores y, hasta el momento, no se han incorporado modificaciones que incluyan los aportes de instancias de participación como las asambleas técnico-docentes (ATD).

los marcos regulatorios favorecen u obturan procesos de concreción del derecho a la educación, establecen formas de entender a los sujetos y al territorio y pueden generar efectos diversos en términos de fragmentación o integración del sistema educativo. El sostenimiento de los procesos educativos en pandemia en el territorio en el que desarrollamos nuestras prácticas permite ilustrar esta doble dimensión.

Los colectivos docentes de enseñanza media con los que pudimos vincularnos en el contexto de emergencia sanitaria en Bella Italia¹⁸ dan cuenta de cómo el derecho a la educación se vio tensionado frente a resoluciones que parecían no dialogar con los actores del territorio ni con los problemas que estaban identificando, en una situación compleja y marcada por la incertidumbre. A modo de ejemplo, el incentivo para el uso de plataformas educativas digitales y la organización de encuentros virtuales sincrónicos durante el período de aislamiento físico, impulsado desde las autoridades de la educación para el mantenimiento de vínculo educativo, no fue una opción viable para la mayor parte de las propuestas educativas del territorio, ya que los estudiantes no contaban con dispositivos para uso personal con internet, ni con espacios adecuados para que se produzcan estos encuentros. Además, gran parte de las problemáticas que los colectivos docentes identificaron en el período, y que transformaron de forma dramática las condiciones de estudio de los estudiantes, están ligadas a la pérdida de las fuentes de ingreso al hogar, la situación de emergencia alimentaria y la falta de acceso a servicios de salud, dimensiones que entendieron indisociables del derecho a la educación y a las que procuraron dar respuesta, construyendo procesos educativos que transformaron las formas esperables de la relación educativa (Bustos *et al.*, 2022).

Para el sostenimiento de los procesos educativos en la pandemia el tejido de redes barriales y comunitarias fue fundamental, dado que desde esa trama se buscaron respuestas colectivas a necesidades terri-

18 En el marco del proyecto de investigación «Experiencias de estudiantes y educadores/as de enseñanza media durante la pandemia y la emergencia social: aproximación etnográfica en tres casos de Bella Italia» se llevó adelante desde el PIM por un equipo interdisciplinario de Udelar. El informe final de la investigación se puede consultar en t.ly/mTeI

toriales. Los docentes generaron estrategias pedagógicas, como la circulación de repartidos con contenidos de distintas asignaturas y clases de consulta al aire libre, y recolectaron libros y materiales recreativos para distribuir entre los estudiantes y sus familias. También, ante la crisis alimentaria, organizaron colectas y acopiaron canastas con alimentos y productos de limpieza. A su vez, la ausencia de políticas territoriales, generada tanto por la decisión gubernamental de recortar programas como por trabajar a distancia en contexto de pandemia, amplió la dificultad de los centros educativos para trabajar en articulación y en la trama territorial que se venía desarrollando antes de la pandemia. Esta situación generó nuevos modos de relacionamiento y procesos en los que los actores bordearon los límites establecidos desde la normativa, fundamentalmente con relación a la restricción en la circulación y el mantenimiento de la distancia física.

Entendemos a los colectivos docentes, a los estudiantes y a los actores comunitarios como sujetos que piensan y recrean las políticas y no exclusivamente como sus destinatarios y destinatarias. Las experiencias relevadas dan cuenta de la dimensión territorial y situada del derecho a la educación, así como de los sentidos que se producen en y desde el territorio. Estos sentidos, y las experiencias pedagógicas que posibilitan, permiten trazar otros recorridos en las trayectorias educativas de los sujetos y otros modos de entender lo educativo que interpelan, a la vez que son interpelados, por las producciones hegemónicas.

Generar procesos educativos justos e igualitarios supone integrar las miradas educativas territoriales y hacerlas parte de los marcos normativos, presupuestales y de planificación pedagógica que garanticen los derechos de los sujetos, ya que, por un lado, se trata de dimensiones interrelacionadas, y, por otro, posibilita que esos marcos integren las realidades, saberes y problemáticas que atraviesan al territorio.

REFLEXIÓN FINAL

Los acuerdos de intervención generados desde el núcleo de educación y territorio del PIM contemplan las demandas específicas de los actores involucrados, como así también buscan alimentar líneas de investigación que nos permitan construir miradas a largo plazo sobre el campo de lo educativo. En ese sentido, las prácticas integrales que se generan desde el programa aportan a construir una mirada específica, y colaboran en la construcción de una perspectiva integral, donde pedagogía, territorio y saberes confluyen y dialogan, se articulan, tensionan y procuran abrir nuevos caminos de comprensión e intervención. El trabajo desarrollado desde el PIM como articulador y generador de prácticas pedagógicas, es un aporte más al escenario educativo de este territorio. Resta el desafío de producir, desde el diálogo de saberes con educadores y estudiantes desde las prácticas situadas, saberes que puedan participar del debate público sobre la educación, contribuyendo a producir miradas más complejas, más rigurosas, y más creativas para abordar, con los sujetos, y desde la producción de alternativas, los persistentes y los nuevos problemas de nuestra educación.

REFERENCIAS

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B., RODRÍGUEZ, A., y VIÑAR, M. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández Gabard y M. Pérez Sánchez (Coords.), *Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-306). Montevideo: FES-IM-FCS, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/TUG7
- ABBADIE, L., FOLGAR, L., ISACH, L., y CASSANELLO, C. (2020). Territorialidades barriales en el proceso de construcción de identidades en el área metropolitana de Montevideo. *Iluminuras*, 21(54). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/103751>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2022). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo: ANEP. Recuperado de t.ly/oHdz3
- AGUIAR, S., y BORRÁS, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el Municipio F de Montevideo. En V. CUADRADO y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Comps.), *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 27-60). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/8njU
- BORDOLI, E. (2020). Introducción. En E. BORDOLI y P. MARTINIS (Coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- y DOGLIOTTI, P. (2020). Análisis curricular de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En E. BORDOLI y P. MARTINIS (Coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 13-18). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BUSTOS, M., CALISTO, E., CANO, A., y SÁNCHEZ, C. (2022). Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia. En CANO, A., PARRILLA, G. y CUADRADO, V. (Comps.), *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio*. Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/Erq6
- CABO, M., CHÁVEZ, M., CASSANELLO, C., CAVALLI, E., CAVALLI, V., NEVES, G., MOREIRA, C., PALESO, A., y PARRILLA, G. (2022). Pedagogías de la tierra: saberes, trayectorias educativas y soberanía alimentaria en Villa García. Recorriendo la experiencia. En A. CANO, G. PARRILLA y V. CUADRADO (Comps.), *Las*

formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio (pp. 189-217). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/Erq6

- CONDE, S., DARRIGOL, M., y PÁEZ, S. (2020). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En E. BORDOLI y P. MARTINIS (Coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 55-76). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- HERNER, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 73, 158-171.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEED) (2018). *Reporte del Mirador Educativo 1. Desigualdades en el acceso a la educación obligatoria*. Montevideo: INEEd. Recuperado de t.ly/H_UW
- KATZMAN, R., y RETAMOSO, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, 9, 133-152. Recuperado de t.ly/R8rY
- MARTINIS, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4519>
- (Coord.) (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Montevideo: Sujetos.
- MENDY, M. (2010). El territorio PIM como espacio productivo. En M. PÉREZ y A. CANO (Eds.), *Laboratorio barrial de experiencias* (pp. 80-97). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/iEzk
- MENESE, P. (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13(2), 34-58. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA; DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN; DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA (2018). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población, 2017*. Montevideo: MEC. Recuperado de t.ly/o9_g
- PALESO, A. (2022). Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), 183-199. Recuperado de t.ly/RfKa
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2007). *Libro blanco del área metropolitana (Canelones, Montevideo, San José)*. Montevideo: Presidencia de la República.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- (1991). *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

- PUIGGRÓS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al final de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- y GAGLIANO, R. (Dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- SPINK, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: Relatos y lugares. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(8). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/vin8.238>
- STEVENAZZI, F. (2014). Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela. *Revista Vozes dos Vales*, 3(6).
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TOMMASINO, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. PARENTELLI, *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de t.ly/-1UD
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. RECTORADO (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la Reforma Universitaria, 10. Montevideo: Universidad de la República.
- URUGUAY (2008). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impocom.uy/bases/leyes/18437-2008>
- (2020). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. Recuperado de <http://www.impocom.uy/bases/leyes/19889-2020>
- VEIGA, D. (2009). Desigualdades sociales y fragmentación territorial en el área metropolitana de Montevideo. *Líder*, 15(11).

MIRADAS EN TORNO AL MUNDO DEL TRABAJO: DINÁMICAS Y TRANSFORMACIONES EN EL MUNICIPIO F DE MONTEVIDEO

Guidahí Parrilla, Saúl Cerrada,
Alicia Migliaro, María Schmukler

Núcleo de intervención e investigación «Mundo del Trabajo, ambiente
y organizaciones sociales», Programa Integral Metropolitano

INTRODUCCIÓN

El Núcleo «Mundo del trabajo, ambiente y organizaciones sociales» del Programa Integral Metropolitano (PIM) se conforma en 2012 con el cometido de abordar las complejidades del mundo del trabajo en el territorio de inserción del programa, así como con el de desarrollar una línea de producción de conocimiento en torno las transformaciones de la estructura productiva, los conflictos ambientales y las organizaciones sociales vinculadas al trabajo. Este capítulo busca acercar algunas pistas conceptuales que nos permitan delinear posibles indagaciones y enfoques, proveyéndonos de herramientas para pensar desde, y con, la diversidad de las experiencias con las que trabajamos en el PIM. A su vez, se presentan los resultados de un mapeo productivo elaborado en 2021 que tuvo como objetivo actualizar la información inicial con la que se inauguró el núcleo, atendiendo a las profundas transformaciones que han atravesado

al territorio. Puntualmente, nos enfocaremos en las transformaciones del uso del suelo y la producción agropecuaria de la zona.

PUNTO DE PARTIDA: UNA MIRADA CONCEPTUAL SOBRE EL MUNDO DEL TRABAJO

En sus quince años de existencia, el PIM ha pasado por distintas etapas de desarrollo y de organización. En 2012, a cuatro años de haberse creado, se inició un proceso de planificación estratégica en el que se rearmaron los equipos territoriales y se definieron ejes temáticos. Es así que se crea el eje «Producción y mundo del trabajo», desde un esfuerzo conceptual y político para abordar el trabajo en el territorio de inserción del PIM¹ y con el objetivo de generar una línea de producción con relación a la temática en el territorio. En medio de otra etapa de reorganización interna, en el 2016 el eje se transforma en el núcleo «Mundo del trabajo, ambiente y organizaciones sociales» (PIM, 2016). El pasaje de un eje que se centraba en «el mundo del trabajo y la producción» a un núcleo que pone el foco en el «mundo del trabajo, el ambiente y las organizaciones sociales», amplía los abordajes posibles y permite situarse en los desafíos que el territorio y la coyuntura proponen, habilitando líneas para el quehacer universitario más agudas y precisas (Migliaro, 2021).

Durante estos diez años, el abordaje territorial del tema trabajo se enfrentó a la realidad de una zona en proceso de intensa transformación y con complejidades múltiples. Por un lado, los enclaves logísticos y proyectos de infraestructura del gran capital y, por otro, la realidad social y económica de una de las zonas más empobrecidas de Montevideo (Falero, 2011). Siguiendo tendencias regionales y locales, se evidencia el impacto de los mecanismos de precarización del trabajo asalariado, como la flexibilización

1 El territorio de inserción del PIM abarca la zona de Malvín Norte y el municipio F del departamento de Montevideo, y el municipio Barros Blancos del departamento de Canelones.

y tercerización, que erosionan las condiciones de trabajo formal y debilitan las organizaciones sindicales (Antunes, 1997; La Serna, 2012).

Tal como propone su documento inaugural, el núcleo surge con una conceptualización de raíz marxista que entiende al trabajo como una práctica fundamental para la satisfacción de necesidades y el desarrollo humano y social (PIM, 2012). Conforme con esta tradición, el concepto de trabajo se propone en tono dialéctico, como una unidad en contradicción. El trabajo es fuente de liberación y desarrollo, a la vez que de explotación y dominación. Esta contradicción intrínseca tiene dos derivaciones principales en términos académicos y políticos. Por un lado, la relevancia de los estudios del trabajo para comprender a la sociedad, y, por otro, la necesidad de dotar de sentido al trabajo para desarrollar su potencial emancipatorio (Antunes, 2005).

Por otra parte, para comprender las formas concretas que toma el trabajo en la actualidad, entendemos necesario distinguir entre los conceptos de *actividad*, *trabajo* y *empleo*, conceptos que si bien guardan similitudes es preciso diferenciar. La actividad define específicamente a las acciones concretas para satisfacer necesidades. Por su parte, el trabajo es una actividad destinada a la satisfacción de necesidades con arreglo a un fin socialmente útil. Es intrínsecamente social, en tanto no hay trabajo que se pueda realizar en ausencia de coordinación social, y profundamente humano, ya que requiere la movilización del ser humano todo, de su fuerza física, de sus capacidades psíquicas y cognitivas, de su capacitación y de su experiencia (Neffa, 1999). Por último, el empleo es la forma hegemónica que toma el trabajo humano en las sociedades modernas a partir del siglo XIX y hasta la actualidad. Es una relación social que vincula al trabajo humano con una organización definida antes del inicio de la actividad, «un trabajo abstracto, que es susceptible de ser dividido en unidades elementales y de reagruparlas alrededor de un puesto de trabajo, que es reconocido como socialmente útil» (Neffa, 1999, p. 13). La utilidad analítica de distinguir estos términos es problematizar en qué modo la forma *empleo* ha capturado el concepto de *trabajo*. Algunos autores plantean incluso la posibilidad de comprender al proletariado no por la relación de trabajo asalariado, sino como el sector social explotado, desposeído y totalmente dependiente del mercado, esté inscripto en relaciones formales o no (Denning, 2011). En el

marco del sistema capitalista, patriarcal y colonial, más allá de sí se trata de relaciones formales o no, la intensificación de los ritmos productivos, la extensión de las jornadas laborales, la flexibilización y la tercerización se derraman por sobre el mundo del trabajo y profundizan las desigualdades sociales (Leopold, 2005).

Volviendo al trabajo como concepto, si bien distintos autores y autoras han planteado críticas a las nociones restrictivas sobre este (Antunes, 1997; De la Garza, 2011) e incluso críticas desde bases vitalistas (Polanyi, 1992; Noguera, 2002), destacamos los aportes de los estudios feministas y en particular la economía feminista. Los estudios clásicos sobre el trabajo han centrado su atención sobre el trabajo socialmente remunerado sin considerar la esfera del trabajo reproductivo y las tareas de cuidados, así como su importante peso en la dinámica de acumulación capitalista. El feminismo marxista de mediados del siglo xx (Dalla Costa, 1971; Federici, 2010, 2013) abrirá la discusión hacia la importancia del trabajo reproductivo y de cuidados que queda fuera del mercado. De ahí en más el trabajo reproductivo y de cuidados será entendido como la multiplicidad de actividades cotidianas que se desarrollan para mantener la vida y sobre las que se asienta el trabajo productivo (Pérez Orozco, 2014; Federici, 2020; Santillana, Partenio y Rodríguez Enríquez, 2021). En particular, entendemos que el concepto de «circuito amplio de trabajo» (Carrasco y Mayordomo, 1999; Carrasco, 2014) permite una comprensión profunda del trabajo al considerar la relación entre esferas que suelen quedar tabicadas, como ser el trabajo productivo, el trabajo reproductivo y de cuidados, el trabajo remunerado y el trabajo de subsistencia.

Concebir estas esferas del mundo del trabajo como orgánicamente conectadas permite comprender la metamorfosis que el mismo adquiere en la etapa actual del capitalismo. A su vez la noción amplia de trabajo permite comprender con mayor agudeza los modos de reproducción del capital en áreas no tradicionales o hegemónicas de relevancia central para las sociedades latinoamericanas (como ser el trabajo informal o la producción familiar y comunitaria) en relación con la dinámica global de acumulación capitalista (Migliaro *et al.*, 2019, p. 116).

De este modo, consideramos que los aportes feministas revolucionan el concepto de trabajo, ensanchándolo y heterogeneizándolo (Migliaro, 2021). Lo ensanchan, al considerar como trabajo una serie de actividades que solían no ser consideradas como tal y al plantear la relación indisoluble entre trabajo productivo y reproductivo. Esto permite considerar con mayor agudeza en qué modos y bajo qué condiciones de desigualdad y opresión se relacionan las personas con el mundo del trabajo. Lo heterogeneizan, al proponer la crítica hacia la figura restrictiva del trabajador en masculino, a imagen y semejanza del varón proletario, al considerar que no todos los trabajadores y trabajadoras somos iguales ni tenemos las mismas necesidades.

Ciertamente, la pandemia de covid-19 en 2020 y la crisis socioeconómica que se ha profundizado desde entonces impactan en los barrios más vulnerados de la ciudad acrecentando el desempleo y la informalidad laboral. En febrero de 2022, el Instituto Nacional de Estadística (INE) anunció —a través de la encuesta continua de hogares (ECH)— que el trabajo informal en el municipio F ascendía al 19,7 % (INE, 2022). A partir de nuestro trabajo territorial, comenzamos a ver la apertura de ollas populares y de merenderos gestionados por vecinas para suplir carencias alimentarias en los asentamientos de la zona, así como fuimos testigos de la diversificación laboral o los *rebusques* de muchas personas que aunque tuvieran algún trabajo formal debían compensarlo con actividades informales. Ejemplo de ello son los y las trabajadoras de la Planta de Reciclaje Géminis (actualmente cooperativa de trabajo), que complementan su horario laboral con tareas de recuperación informal y de venta de elementos recuperados en la planta que, al no ser reciclables, se ofertan en ferias locales y dan lugar a circuitos comerciales y de circulación de residuos solapados y paralelos al sistema formal.

Con la intención de construir un conjunto de herramientas que nos permitan comprender, como núcleo, la realidad actual del territorio de inserción del PIM, traemos las miradas de algunos y algunas investigadoras de la región que están pensando en la complejidad del mundo del trabajo. Por una parte, Verónica Gago (2015) plantea que hay un «conjunto de modos entreverados de hacer, pensar, percibir, pelear y laborar» (p. 20) que conforma lo que entiende como «economías barrocas latinoamericanas».

La autora busca integrar tres dimensiones para el análisis: la política, la económica y la simbólica. De este modo, su propuesta es generar otro tipo de explicaciones en torno a las complejidades que revisten las experiencias latinoamericanas de trabajo y producción. Esta perspectiva se asienta en el abordaje de las economías populares y funciona como una apuesta teórico-analítica así como política de la producción de conocimiento latinoamericano (Gago, Cielo y Gachet, 2018).

Por otra parte, sumamos el enfoque de la economía social y solidaria que plantea una vía alternativa ante el sistema neoliberal. Desde esta mirada, la economía es considerada una construcción social, por lo que está situada y forma parte de las mismas contradicciones y tensiones que se generan en cada sociedad (Coraggio, 2018). Se propone otro modo de organización del trabajo, de los intercambios y de la producción para y desde los sectores populares, en la búsqueda de establecer prácticas que sean sustentables a partir de criterios igualitarios, democráticos y cooperativos gestionados por las mismas personas que participan de estas economías. Si bien es un desarrollo teórico que nació en Europa, la economía social y solidaria tiene una gran expansión en América Latina y en particular en Uruguay (Sarachu, 2009; Torrelli, De Giacomi, Falkin y Sarachu, 2019; Rieiro, 2020).

Entonces, el abordaje de las distintas formas de trabajo para la reproducción de la vida en sus formas de hacer, pensar, laborar y buscar reivindicaciones, los aportes de los estudios feministas así como de la economía social y solidaria se pueden analizar a su vez, en los espacios geográficos concretos en los cuales tienen lugar.

En este sentido el PIM, con las características de un programa universitario integral y territorial, aparece en el municipio F en 2008 como un agente de la Universidad de la República que se aproxima al territorio a través de las funciones universitarias sustantivas (extensión, investigación y enseñanza). De aquí que resulta de interés para la institución, sintetizar estos abordajes del concepto trabajo en el contexto territorial bajo los cuales se presentan sus relaciones y demandas, sus vinculaciones con el ambiente y las organizaciones sociales.

El estudio de los cambios y las transformaciones en términos del uso de la tierra, desde el inicio del funcionamiento del PIM en territorio

hasta 2022, permiten una lectura del relato histórico de las actividades para dar cuenta de magnitudes y sentidos de aprovechamiento del espacio donde tienen lugar las relaciones entre diferentes tipos de actores, de las comunidades, el Estado y el mercado. Una aproximación inicial al territorio consistió en un primer mapeo productivo de la zona —como se dijo—, elaborado en 2009 por la Unidad de Relacionamento con el Sector Productivo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) y el PIM de la Udelar, que buscaba ser el puntapié inicial para la reflexión e intervención del PIM en el ámbito del mundo del trabajo (Mendy, 2010).

En 2021 se inició una línea de investigación relacionada con las distribución geográfica de grandes y medianas empresas del sector industrial en el municipio F, por lo que nos proponemos ahora, en indagar en la presencia de organizaciones sociales vinculadas al mundo del trabajo, empleando metodologías cualitativas, cuantitativas y de análisis espacial, analizando las variaciones del uso del suelo entre 2008 y 2022 y transformaciones territoriales del sector agropecuario en Villa García.

VARIACIONES DEL USO DE LA TIERRA EN EL MUNICIPIO F: UN CONTEXTO AMBIENTAL Y DEL MUNDO DEL TRABAJO

Las ciudades latinoamericanas han experimentado procesos análogos de urbanización y, en sus periferias, los suelos vinculados a pastizales (usualmente aprovechados para la actividad agrícola) son sustituidos por usos urbanos, muchas veces sin una previa planificación integral que dialogue con agentes del territorio o que coordine políticas de ordenamiento territorial o políticas sectoriales en torno a una idea construida de ciudad.

Desde 1980, Uruguay, y en particular Montevideo, ha experimentado los efectos de la combinación de políticas sociales, económicas y urbanas en un desarrollo de ciudades acompañadas de desigualdades, de pobreza predominante en periferias y de transformaciones en la estructura del mercado de trabajo.

Así, en el municipio F de Montevideo, en el marco de la Ley de Zonas Francas de 1987, se establece en 1990 la primera zona franca, denominada Zonamérica que, desde entonces, funge como un hito de articulaciones del Estado uruguayo con el mercado global, y en particular con la región sudamericana, como *país de servicios*. Consiste en un territorio delimitado en el km 17 del camino Maldonado, en el que funciona un parque tecnológico y de negocios que, de acuerdo con la Ley n.º 15.921, contempla la admisión de exenciones tributarias (fiscales y aduaneras), libertad de movimiento de capitales y capacidad de emplear hasta un 25 % de personal extranjero en la nómina total de trabajadores de las firmas empresariales, y en el caso particular del sector servicios se admite hasta un 50 % de personal extranjero (sin que sean obligatorios los aportes a la seguridad social uruguaya).

Esta presencia jurídica territorial especial dentro de un Estado-nación plantea ciertos impactos en términos de competitividad de empresas ya instaladas en sus límites territoriales que están amparados por el Ejecutivo, como se expresa en el artículo 1 bis (Uruguay, 1987) de la mencionada ley, a pesar de lo cual podríamos preguntarnos qué mecanismos y desde qué entes competentes se prevén y gestionan los impactos en los ámbitos territoriales no empresariales más vinculados la población local y a sus organizaciones. Cuestionar estos efectos sobre la dimensión social nos hace pensar en líneas de un desarrollo más integral, con y desde los diferentes actores locales, más allá del planteo de los relatos discursivos del desarrollo que buscan vender al Uruguay como un país de estabilidad democrática, económica y social que favorece un *buen clima de negocios*.

Esta consideración permite anticipar la importancia de una nueva relación entre el Estado y el conjunto de actores territoriales locales, en la que el mundo del trabajo y las organizaciones sociales comprenden múltiples posibilidades de agendas de trabajo según se jerarquicen las necesidades locales en un municipio como el F, partiendo del supuesto de que las relaciones capitalistas y el Estado producen, regulan y replican una explosión de los espacios, que muchas veces no se pueden gestionar por plantearse en relaciones contradictorias por la multiplicidad de intereses en torno a un territorio (Lefebvre, 1979).

Los esquemas de crecimiento urbano, desiguales, sin sistemáticas políticas de seguimiento de los impactos locales, suelen producir y reproducir nuevas expresiones de exclusión y segregación socioeconómica territorial (González, Machado y Trinidad, 2018, p. 51), traducidas en un crecimiento y densificación demográfica con limitaciones para acceder a viviendas dignas, acompañados de cambios tecnológicos en las estructuras de producción y con ello efectos en las relaciones del mundo del trabajo, cambios en los comportamientos poblacionales, la disminución de la frontera agrícola, entre otros.

Al respecto, Sebastián Aguiar y Víctor Borrás (2021) definen un interesante panorama de desigualdades espaciales a partir de un análisis socioeconómico de los municipios de Montevideo identificando una estructura fragmentada en sus periferias urbanas y, luego, centrándose en la realidad del municipio F, se advierte la existencia de una zona central que consiste en un conjunto de barrios históricos con décadas en proceso de consolidación, bordeada de otros territorios con importantes privaciones sociales asociadas a pobreza.

Para poder pensar el territorio y visibilizar sus complejos fenómenos, es imperante no perder vista la evolución del espacio como contexto, donde tienen lugar las tensiones y contradicciones toda vez que el territorio, como categoría de análisis del espacio, significa producción histórica y, a su vez, se produce a sí mismo (Hiernaux y Lindón, 1993). El fenómeno de la intervención del espacio dentro de un territorio para satisfacer las necesidades poblacionales es de interés para conocer las lógicas de creación de hábitats y, desde luego, de formas de vinculación desde el mundo del trabajo y la dimensión ambiental, por lo que nos enfocaremos en presentar una breve descripción de las variaciones en el uso del suelo en dos años: 2022 respecto a 2008.

| 87

CARACTERIZACIÓN FÍSICO-NATURAL DEL MUNICIPIO F

El municipio F se sitúa entre los 34°52'26" y 34°45'40" latitud sur y entre los 56°9'22" y 56°1'48" de longitud oeste, y está delimitado al norte con el municipio Joaquín Suárez del departamento de Canelones y el D de

Montevideo; al este, con el municipio de Barros Blancos de Canelones (delimitado por el arroyo Toledo, que desemboca en el arroyo Carrasco); al sur, por el Camino Carrasco, colindando con el municipio E de Montevideo, y al oeste, nuevamente, con el municipio D. Está en la cuenca del arroyo Carrasco, que recibe las aguas de las microcuencas de los arroyos Manga y Toledo, que drenan desde el noroeste hacia el sureste, y luego recibe también las aguas de la microcuenca de La Cañada y de La Chacarita, que incluye otras adicionales de menor longitud al noreste del municipio en las inmediaciones de los asentamientos El Monarca, Villa Isabel y La Rinconada. Albergaba en 2011, según datos del INE, una población de 168.937 habitantes con una densidad de 20 hab/ha, mientras que la del departamento de Montevideo era de 66 hab/ha.

El municipio se emplaza en un territorio donde las unidades de paisaje predominantes son las colinas y las lomadas cristalinas (suelo con presencia de granitos) (Achkar, Domínguez y Pesce, 2014), como por ejemplo los Bañados de Carrasco hacia el este del municipio F, un ambiente con importante sensibilidad a la presión de usos urbanos, agrícolas e industriales por su condición de reservorio de fauna y de especies vegetales. Es interesante mencionar también que, de acuerdo a la clasificación de ambientes de Uruguay, el municipio ostenta en parte de su territorio una zona con potencial de pradera arbolada (clasificación ambiental PaPMMMNNN-c)² constituido por «formaciones vegetales de parque, que se desarrollan sobre relieve plano con suelos de profundidad media, de textura media calcimórficos, drenaje moderado, no hidromórfico, de pH neutro y rocosidad baja-nula» (Panario *et al.*, 2011, p. 100). Por otra parte, comprende ambientes altamente modificados con corredores naturales (Evia y Gudynas, 2000) y unidad de bañados y esteros (Arballo y Cravino, 1999). Se estima entonces que el territorio del municipio F tiene, por una parte, potencialidades físicas naturales para las actividades agrícolas, y, por otra, se constituye en un espacio natural sensible desde el punto de vista de las relaciones ecológicas que caracterizan a los

2 Clasificación jerárquica y exhaustiva de ambientes de Uruguay, que definen unidades en función de unidades de paisaje, indicadores de pedregosidad, textura, hidromorfismo, concentración iónica, rocosidad, entre otros que dan cuenta de potencialidades y restricciones físicas de los ambientes uruguayos (Panario *et al.*, 2011).

Bañados de Carrasco y que deberían ser objeto de medidas de protección y conservación cogestionadas por los agentes del territorio.

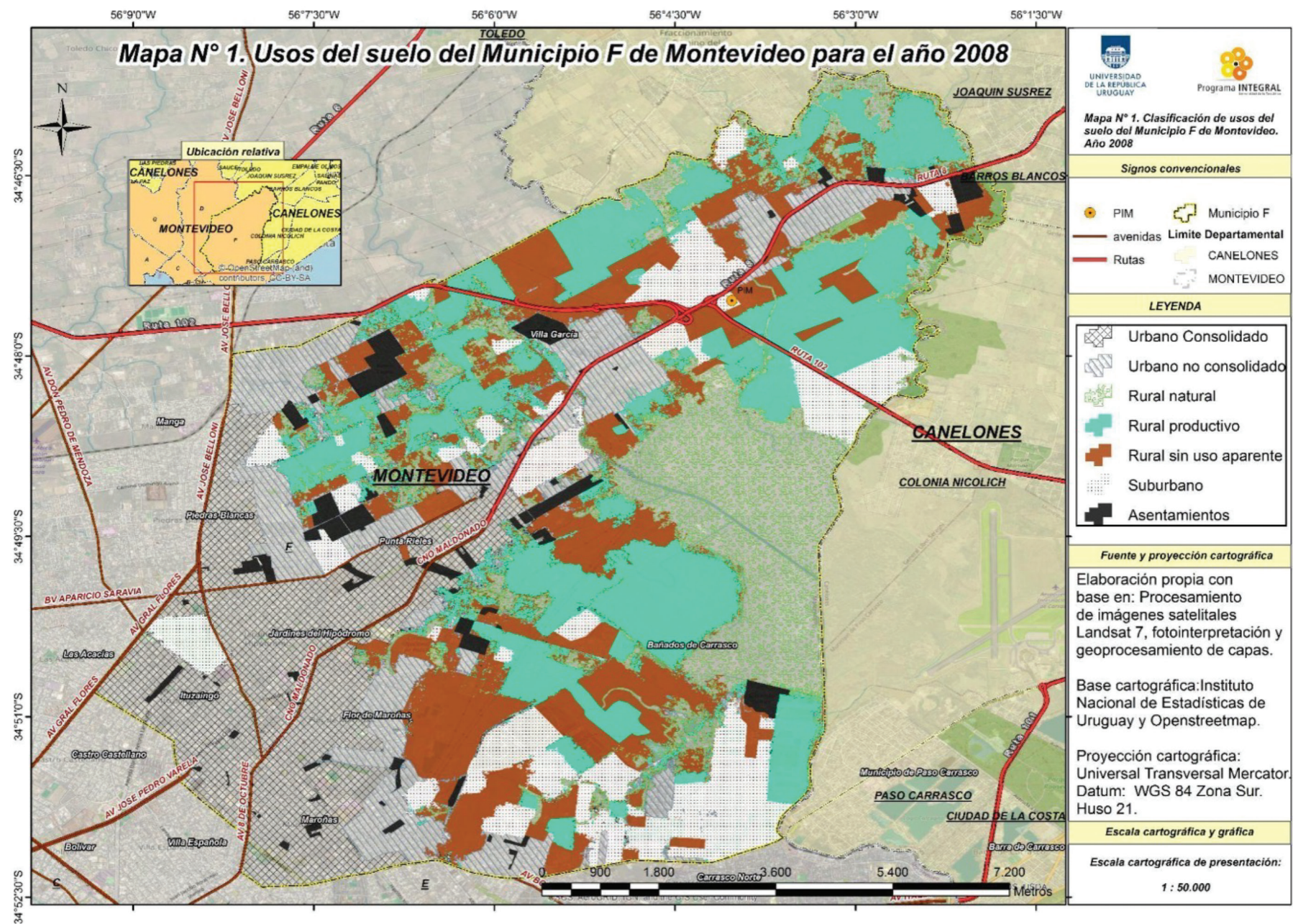
VARIACIONES DEL USO DEL SUELO ENTRE 2008 Y 2022

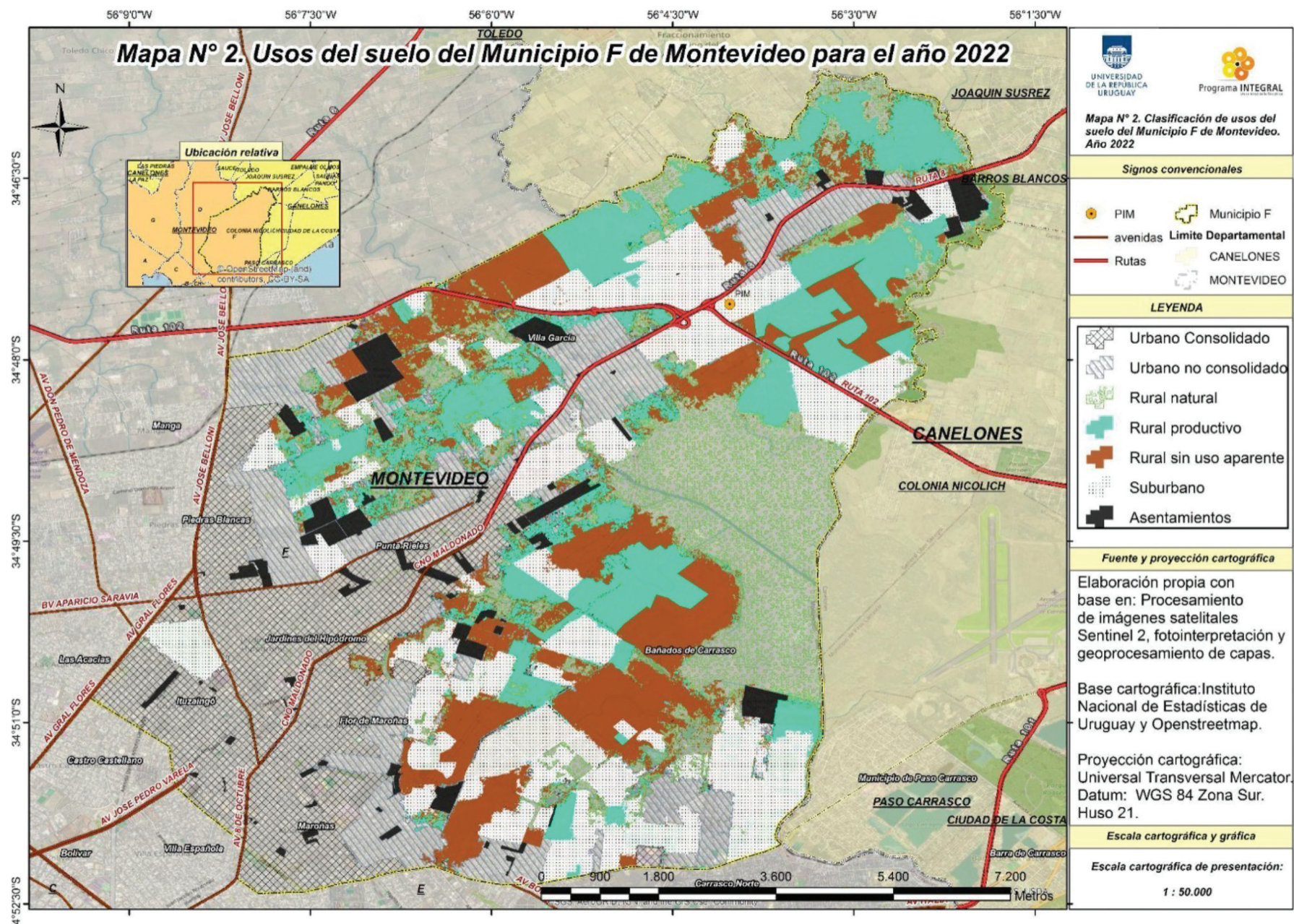
En el marco de una perspectiva descriptiva del uso del suelo de 2008 y de 2022, se emplearon imágenes satelitales de los sensores Sentinel 2 y Landsat 7, con la combinación de bandas espectrales 2, 3 y 4 para estimar el color natural y facilitar así el proceso de clasificación supervisada, que luego fue ajustada con fotointerpretación a escala de edición cartográfica 1:10.000 con el *software* Qgis 3.0.3, fundamentada en el conocimiento que tenemos del territorio. A efectos de la clasificación de los usos del suelo se emplearon las categorías y subcategorías que se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías de uso del suelo empleadas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Urbano	Urbano consolidado	Entornos con amplia accesibilidad y edificaciones de alta calidad constructiva
	Urbano no consolidado	Entornos con moderada accesibilidad y edificaciones con moderada calidad constructiva
	Asentamientos irregulares	Agrupamientos improvisados de viviendas en terrenos públicos o privados, con material constructivo modesto
Suburbano	Suburbano	Usos vinculados con espacios deportivos de grandes dimensiones, centros logísticos o industriales, zonas francas, terrenos empleados por instituciones del Estado, minería
Rural	Natural	Ambientes asociados a humedales, bosques nativos y alrededor de cursos de agua, cuerpos de agua naturales y canalizados
	Productivo	Espacios aprovechados para la actividad agrícola o pastoreo
	Sin uso aparente	Suelos desnudos sin aparente aprovechamiento

Fuente: elaboración propia a partir de la LOTDS (Uruguay, 2008a).





Cuadro 2. Proporciones y variaciones del uso del suelo del municipio F
entre 2008 y 2022

CATEGORÍAS DE USO DEL SUELO	AÑO 2008		AÑO 2022		VARIACIÓN % 2022-2008
	Hectáreas	Porcentaje (%)	Hectáreas	Porcentaje (%)	
Asentamientos irregulares	265,76	3,1	300,10	3,5	12,9
Suburbano	997,27	11,7	1521,12	17,9	52,5
Urbano no consolidado	1029,84	12,1	1198,97	14,1	16,4
Rural natural	1373,49	16,2	1343,97	15,8	-2,1
Urbano consolidado	1481,88	17,4	1537,39	18,1	3,7
Rural sin uso aparente	1625,91	19,1	1378,09	16,2	-15,2
Rural productivo	1753,88	20,6	1248,39	14,7	-28,8

Fuente: elaboración propia a partir del proceso de fotointerpretación de imágenes satelitales y cuantificación de valores en superficie y variaciones entre 2008 y 2022 a partir de empleo de herramientas de geoprocesamiento de *software* QGIS.

El área de estudio se caracteriza por ser parte de una zona de expansión urbana en las periferias de la ciudad de Montevideo. Esto ocurre en el contexto de lo que Germán Baldi y José Paruelo (2008) encuentran en su estudio de la reducción de pastizales de la región biogeográfica del Río de la Plata. Estos cambios están sujetos a la sustitución de actividades impulsadas por las transformaciones tecnológicas y nuevas condiciones del mercado nacional e internacional en la región biogeográfica de los pastizales.

Entre los cambios concretos en nuestra área de estudio, debemos destacar en 2022 el significativo descenso de la categoría «rural productiva» en un 28,8 % con respecto a 2008, cuando comprendía la mayor superficie. En cuanto a su localización, el uso rural productivo se distribuye en los alrededores de los Bañados de Carrasco, al norte del arroyo Manga y de la ruta 102, cerca del arroyo Toledo. Estas variaciones de categoría de

uso del suelo de importante magnitud, nos hace pensar en la actividad laboral ocupada en el sector agropecuario: las condiciones en las que se sustituyó por otros sectores; hacia qué sectores económicos emigraron quienes estaban ocupadas en él; qué ocurre con los saberes asociados a esta actividad, y sus potenciales efectos en la movilidad urbana.

Seguidamente, la categoría de uso que más decreció fue la «rural sin uso aparente», acompañada por el aumento de 52,5 % de la categoría «suburbana», caracterizada por el establecimiento de equipamientos urbanos vinculados con la educación, como en el caso de la Facultad de Veterinaria de la Udelar y en el de la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) de Altos Estudios Especializados en Vista Linda, y por la instalación de infraestructura diversa como la ampliación de la superficie del sitio de disposición final de residuos sólidos Felipe Cardoso, la instalación de usinas de UTE, el incremento de la superficie de Zonamérica y el establecimiento de industrias y canteras, entre otras.

En 2022, el uso rural natural registró una disminución del 1,4 % respecto a 2008 a razón del ensanche de la categoría *sin uso aparente* al sur de la intersección entre las rutas 102 y 8, evidenciado por la deforestación interpretada en la imagen satelital.

Las tres subcategorías urbanas se incrementaron todas en superficie y se aprecia también un aumento de la densidad de viviendas, así como un mejoramiento en las construcciones. En el caso particular de los asentamientos, además de aumentar su superficie en las zonas de expansión urbana, aparecieron cuatro nuevos: La Escuelita, Punta del Indio, El Peluca-Nuevo Ipusa y Las Palmas. Este panorama de aumento de la malla urbana supone en principio el crecimiento de la población, y trae consigo la efervescencia de agentes territoriales con propósitos afines o tensiones, así de como nuevas necesidades, en los mismos esquemas de segregación territorial. A su vez, esta situación implica una alerta sobre el incremento de la presión de las actividades humanas sobre los ambientes más sensibles, que corresponde a los Bañados de Carrasco como humedal del municipio y reservorio de fauna y flora.

Además, es importante tener en cuenta la necesidad de visibilizar el territorio como asiento de procesos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que precisan de atención para pensar en

alternativas de inserción y creación de capacidades dadas las complejas relaciones resultantes.

TRANSFORMACIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL SECTOR AGROPECUARIO EN LA ZONA RURAL DE VILLA GARCÍA Y DEL KILÓMETRO 16

A partir de las tendencias observadas en la variación del uso del suelo para 2008-2022, donde identificamos una disminución del suelo rural en todas sus categorías (rural productivo, rural natural, rural sin uso aparente) en contraposición con el incremento del suelo urbano y suburbano, en este apartado analizaremos las transformaciones y características del sector agropecuario a partir de la comparación entre dos mapeos productivos elaborados en 2010 y en 2021.

El primero de ellos, de la producción de los zonales 6 y 9 de Montevideo de 2010, proviene de una investigación que se llevó adelante con el objetivo de conocer el territorio de actuación del PIM desde el punto de vista de su estructura productiva, buscando dar un puntapié inicial que estimulara la reflexión o la intervención del PIM en este ámbito (Mendy, 2010). En lo relativo a la producción primaria, se relevó la zona rural del entorno de Villa García, donde se identificaron unas 28 explotaciones agropecuarias dedicadas a la horticultura como rubro principal de producción. Doce años después, en 2021, se hizo un segundo relevamiento en el marco del proyecto de extensión para atender la emergencia social ante la covid-19³ «Pedagogías de la tierra: saberes, trayectorias educativas

3 Convocatoria concursable impulsada por el SCEAM en agosto de 2020, con el objetivo de poner al servicio de la sociedad las capacidades y conocimientos generados en la Universidad de la República que pudieran contribuir de diferentes maneras a paliar la crisis socio-económica generada por la pandemia de covid-19 en Uruguay.

y soberanía alimentaria en torno a la huerta escolar de Villa García». ⁴ En este caso se propuso elaborar un mapeo de proyectos productivos ⁵ de la zona de Villa García y aledaños, esta vez con el objetivo de identificar a los productores agropecuarios de la zona y de conocer sus características y trayectorias educativas, para generar una red que pudiera potenciar procesos cooperativos y solidarios, así como aprendizajes colaborativos en torno a la producción de alimentos.

Para este relevamiento se utilizó una metodología cuantitativa a partir de una encuesta de preguntas abiertas, que se aplicó a una muestra de productores a quienes accedimos a través de la técnica *bola de nieve*, a partir de productores de la zona con quienes ya teníamos un vínculo de trabajo por proyectos anteriores. Al finalizar estas primeras encuestas les pedimos que nos ayudaran a identificar a otros productores de la zona utilizando un mapa del municipio F. Este mismo procedimiento fue repetido con cada productor encuestado, hasta llegar a un punto de saturación en el cual dejaron de aparecer productores nuevos.

Basándonos en este procedimiento identificamos doce productores ubicados en la zona rural de Villa García y del km 16 de Camino Maldonado, de quienes once accedieron a responder la encuesta. También pudimos identificar dos huertas comunitarias y una huerta escolar, con las que sumamos un total de quince unidades productivas vinculadas a la producción de alimentos. En el cuadro 3 se presenta una síntesis de la información obtenida a través de la encuesta.

4 Integrantes del proyecto: Pablo Martinis; Anabela Paleso; Claudia Moreira; Santiago Arias; Enzo Cavalli; María Cabo; Guidahí Parrilla; Carina Cassanello; Valeria Cavalli; Denise Hernández; Verónica Pereira; Gonzalo Neves, y Martín Chávez.

5 Integrantes del equipo de mapeo productivo: Valeria Cavalli; Guidahí Parrilla; Martín Chávez; Lina Giarrusso; Fermín Calzada, y Sebastián Domínguez.

Cuadro 3. Características de los emprendimientos agropecuarios
en Villa García y el Km 16

REFERENCIA	GESTIÓN DEL PREDIO	OBJETIVO DE LA PRODUCCIÓN	MANEJO DEL SISTEMA PRODUCTIVO	TIEMPO EN LA ZONA
Escuela n.º 157	Educativo	Autoconsumo	Agroecológico	-
Comunidad del Sur	Comunitario	Autoconsumo	Agroecológico	Desde 1989
La Minga Villana	Comunitario	Autoconsumo	Agroecológico	Desde 2020
Productor/a 1	Familiar	Comercialización	Agroecológico	Desde 1986
Productor/a 2	Familiar	Comercialización	Agroecológico	Tercera generación
Productor/a 3	Familiar	Comercialización	Agroecológico	Desde 2018
Productor/a 4	Familiar	Comercialización	Agroecológico	Segunda generación
Productor/a 5	Familiar	Comercialización	Agroecológico	Desde 2012
Productor/a 6	Familiar	Comercialización	Convencional	Segunda generación
Productor/a 7	Familiar	Comercialización	Convencional	Tercera generación
Productor/a 8	Familiar	Comercialización	Convencional	Segunda generación
Productor/a 9	Familiar	Comercialización	Convencional	Segunda generación
Productor/a 10	Empresarial	Comercialización	Convencional	Segunda generación
Productor/a 11	Empresarial	Comercialización	Convencional	Segunda generación

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en el proyecto
«Pedagogías de la tierra: saberes, trayectorias educativas y soberanía alimentaria
en torno a la huerta escolar de Villa García» (2021).

RUBROS	COMERCIALIZACIÓN	ORGANIZACIONES SOCIALES
Horticultura	-	-
Horticultura y aves	-	Red de Agroecología del Uruguay (RAU)
Horticultura	-	Red de Huertas Comunitarias y Red de Semillas
Ovinos	Desde su hogar	RAU y SFR Piedra del Toro
Horticultura	Ferias de la zona	RAU
Horticultura y animales de granja	Ferias, canasteros, supermercados	RAU, SFR Piedra del Toro y Feriantes Parque Rodo
Horticultura y animales de granja	Feria de Parque Rodo y reparto de canastas	RAU y SFR Piedra del Toro
Horticultura y aves	Feria de Parque Rodo	RAU y Red de Semillas
Horticultura	Comisionistas para ferias y para la Unidad Alimentaria Metropolitana (UAM)	No
Horticultura	Comisionista para UAM	SFR Piedra del Toro
Horticultura y animales de granja	Comisionista para UAM	No
Horticultura	Comisionista para UAM	No
Horticultura	Local propio en UAM	Cámara Frutícola
Horticultura	Verdulería propia	No

A partir de estos datos y de la comparación entre ambos relevamientos, lo primero que podemos decir es que, al igual que como sucede en el conjunto del departamento,⁶ en el municipio F se constata una disminución de la cantidad de productores agropecuarios en los últimos años. Esta situación tiene su correlato en la expansión de la mancha urbana que señalábamos más arriba y se reafirma con los testimonios de algunos/as productores/as encuestados/as, que al preguntarles sobre las transformaciones territoriales de la zona nos respondían de la siguiente manera:

Quedan muy pocos productores en la zona. Hace treinta años en el camino de Yorio había veintitrés productores, de los cuales en la actualidad quedan solo dos, Yorio y Luis. De la misma forma, en el camino de Hugo Bertola había un total de diecisiete productores, hoy quedan solo tres, Hugo, Julio y Félix. Los productores han ido desapareciendo (Productor/a 6).

Esto estaba lleno de quintas y viñas, pero en los últimos años muchos productores se han ido y las tierras han quedado abandonadas. Los productores somos cada vez menos (Productor/a 7).

Con relación a sus características podemos señalar que la mayoría de ellos son productores o productoras familiares, nueve de quienes llevan a cabo la explotación agropecuaria con mano de obra predominantemente familiar, en predios que no superan las diez hectáreas. Los dos emprendimientos restantes presentan una gestión de tipo empresarial, con seis y con veintiocho trabajadores empleados de forma permanente, maquinaria, camiones y locales propios para la comercialización. Más allá de esta diferencia, todos producen con el objetivo principal de comercializar sus productos, con las únicas excepciones de las huertas comunitarias y la huerta escolar, donde la producción está dirigida al autoconsumo.

6 Entre 1980 y 2000 desaparecieron en Montevideo cerca de novecientas unidades productivas (39 % del total), lo que representa una reducción mayor a la del resto del país (Andreoni, 2013).

Otra característica de esta zona, sumamente interesante por su particularidad, es la gran cantidad de productores y productoras que aplican manejos agroecológicos⁷ en sus sistemas productivos, y que incluso tienen su producción certificada por la RAU. De los once productores encuestados, cinco expresaron desarrollar una producción agroecológica, a quienes se suman además las huertas comunitarias y la huerta escolar. Los otros hacen un manejo convencional, pero algunos y algunas de ellas integran técnicas orgánicas, principalmente para el mejoramiento del suelo.

Al preguntarles sobre el tiempo que llevan en la zona notamos una clara relación entre el tipo de manejo productivo y la antigüedad en el territorio. La mayoría de las y los productores agroecológicos comenzaron a instalarse desde finales de los años ochenta hasta la actualidad. Por otro lado, la totalidad de los y las productoras convencionales son segunda o tercera generación de familias productoras que han habitado esta zona desde épocas muy anteriores. Esto se vincula a que la agroecología en Uruguay ha sido impulsada desde los ochenta, principalmente por estudiantes, docentes universitarios, organizaciones no gubernamentales (ONG) y consumidores, además de un grupo muy minoritario de productores que comenzó a gestarse a principios de los noventa, con un crecimiento muy lento aunque fermental (Gazzano y Gómez, 2017). Este es uno de los factores que explica por qué la mayoría de los y las productoras agroecológicas llegan al territorio a partir de la década del ochenta, mientras que las familias más antiguas siguen manteniendo sistemas convencionales, con una incipiente integración de modelos iniciada en los últimos años.

También hallamos una clara relación entre tipo de manejo productivo y rubros de producción. La mayoría de las y los productores agroecológicos combinan la horticultura con la cría de animales de granja, donde la primera suele destinarse a la comercialización y la segunda

7 La agroecología es un modelo de producción de alimentos sin agrotóxicos, fertilizantes químicos u organismos genéticamente modificados que se propone alcanzar sustentabilidad ecológica, política y social (Altieri y Nicholls, 2000; Hecht, 2002; Gazzano y Gómez, 2017).

al autoconsumo. Esto responde a que una de las propuestas de la agroecología es la integración de rubros en una búsqueda por aumentar la biodiversidad predial, lo cual conduce a una serie de beneficios productivos, socioeconómicos, nutricionales y ambientales. Por otro lado, los y las productoras convencionales, y sobre todo las y los empresariales, presentan predios especializados en hortalizas de hoja. Ahora bien, más allá de estas diferencias, la predominancia de la producción hortícola es una de las características significativas de la zona, que no ha variado con el pasaje del tiempo y que mantiene una correspondencia con las características generales de Montevideo rural.

Otra diferencia observada entre los y las productoras agroecológicas y las y los convencionales es en la cantidad de canales de comercialización que utilizan. Los primeros presentan una mayor diversidad combinando ferias locales, ferias agroecológicas, canastas y canasteros, supermercados, entre otras. Los segundos concentran toda su producción en un único canal, aunque también hay diferencias entre productores familiares y empresariales. Así, mientras los familiares venden su producción a los comisionistas, quienes levantan los alimentos semanalmente para llevarlos a la UAM; los empresariales tienen locales y camiones propios para la comercialización, uno de ellos en la UAM y el otro una verdulería.

Por último, también vemos diferencias en cuanto a la participación en organizaciones sociales vinculadas a la producción. Todos y todas las productoras agroecológicas de la zona participan de la RAU, algunas dentro de la Regional Sur-Sur y otras dentro de la Regional Toronjil. A su vez, su mayoría participa de una segunda organización, ya sea la Red de Semillas o la Sociedad de Fomento Rural Piedra del Toro. Por el contrario, la mayoría de las y los productores convencionales no participa de ninguna organización, salvo dos excepciones: uno de los productores empresariales asociado a la Cámara Frutícola y uno de los familiares vinculado a un proyecto específico de la Sociedad de Fomento Rural Piedra del Toro. Esta situación también responde a los principios particulares de la agroecología, que estimulan la organización colectiva, el apoyo mutuo y el intercambio de saberes, a diferencia de los modelos convencionales de producción.

En síntesis, la producción agrícola de Villa García y del km 16 (municipio F) presenta características similares a la de todo el departamento, aunque tiene la particularidad de estar compuesta por un importante número de productores agroecológicos, con características propias asociadas al modelo de producción que desarrollan.

REFLEXIONES FINALES

La perspectiva de análisis territorial y la reflexividad crítica nos permiten comprender que dentro de la delimitación geográfica del municipio F de Montevideo, hay procesos multiescalares (de origen global, nacional, regional y local) que dinamizan y modelan determinadas transformaciones del espacio en donde se produce el territorio del área de estudio.

Se advierte que dichas transformaciones tienen lugar en el área de expansión urbana del municipio, donde funciona la zona franca de Zonamérica. La dinámica de la zona franca transfiere poderes de la escala nacional hacia arriba, a escalas supranacionales o globales, y hacia abajo, a escala de configuraciones regionales y locales, donde las redes se hacen más localizadas en el territorio (Swyngedow, 1997). Este territorio delimitado por empresas multinacionales, que crece en superficie en categoría suburbana, es una expresión de flujos de poderes multiescalares. En particular, en el ámbito local se correlaciona con la desaparición de la producción agropecuaria familiar, el crecimiento de la mancha urbana, tanto ámbitos consolidados como no consolidados, y el incremento de la economía informal. Estos fenómenos de reminiscencias barrocas, a decir de Verónica Gago (2015), se entrecruzan y se retroalimentan en el territorio.

Uno de los hallazgos del presente abordaje es la transformación del suelo rural en todas sus categorías (rural natural, rural productivo, rural sin uso aparente), para ser sustituido por suelo urbano y suburbano asociado a la instalación de equipamiento para servicios (centros

educativos, centros deportivos, comercios, entre otros); la apertura de nuevas industrias (principalmente asociadas al capital farmacéutico y logístico), y la expansión de Zonamérica.

Esta transformación del espacio tiene su correlato en la disminución de la producción agropecuaria, donde encontramos que entre 2009 y 2021 desapareció más de la mitad de los y las productoras de la zona de Villa García. Sin embargo, la importante dinámica de movilidad urbana generada por estas transformaciones no parece presentar relación con los niveles de empleo del municipio F. Por el contrario, tanto por los datos estadísticos, como por las experiencias relevadas, constatamos que el empleo formal disminuyó, al tiempo que aumentaron la informalidad laboral y la precariedad del sostenimiento de la vida. En este sentido, podemos percibir una desconexión entre la fuente de empleo y la disponibilidad de trabajo en la zona. Dado el marco referencial desde el cual miramos el mundo del trabajo, nos aventuramos a plantear que esta retracción recae en modo desigual, impactando especialmente en la población feminizada del territorio, tanto por las dificultades de acceso al mercado formal, como por la sobrecarga de trabajo reproductivo y de cuidados.

Por otro lado, la disminución de la producción agropecuaria en la zona rural de Montevideo tiene grandes consecuencias para la soberanía alimentaria del país, en tanto el departamento de Montevideo ha sido uno de los principales productores de alimentos para el abastecimiento interno. En el año 2000 concentraba el 27 % de los frutales de hoja caduca, el 14 % de los viñedos y el 6 % de las hortalizas de la superficie total del país dedicada a estos rubros (Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca [MGAP], 2000) y el destino principal de la producción era el mercado interno. A su vez, la mayoría de las explotaciones han sido de carácter familiar (64 %) (MGAP, 2011), articulando trabajo productivo, reproductivo, remunerado y de subsistencia en la misma unidad económica. Por otro lado, la desaparición de estos productores también tiene un importante impacto sobre el valor social y cultural vinculado a los saberes, tradiciones y experiencias de un alto número de familias productoras de alimentos. En este sentido, los aportes de la economía feminista trabajados previamente nos permiten comprender con mayor agudeza estas

dinámicas, así como aventurar hipótesis respecto a la profundización de las desigualdades de clase, género, generacionales, étnicas, entre otras, en la desaparición de unidades de producción agropecuaria familiar.

Es así que, desde la perspectiva que proponemos en el núcleo, el mundo de trabajo no debe quedar exento de un análisis sociohistórico en cuanto a la acumulación de las experiencias y saberes en el tiempo y el espacio. Nos referimos en concreto a los vaivenes económicos que obligan a las y los trabajadores a desarrollar estrategias diversas para resolver su sustento, estrategias que transitan entre la formalidad y la informalidad, entre el trabajo remunerado y el trabajo de cuidados, entre la visibilización y la invisibilización. Pensamos también en las formas en las que cómo la política se ejecuta y se desempeña en cuanto a calidad y cobertura; , así como la respuesta organizacional y de participación en diferentes iniciativas de la población. Creemos que estas discusiones son particularmente relevantes en un territorio como el del municipio F, con potencialidades físicas y naturales para el desarrollo de la actividad agrícola, y con ambientes sensibles, tanto a la presión urbana como a las actividades industriales y agrícolas.

Asumir este enfoque permite pensar y abordar la cuestión del trabajo desde las lógicas que lo producen y las dinámicas que se reafirman (la burocracia, el poder, el beneficio, la renta, las omisiones del Estado, etc.) en lo que Henri Lefebvre ([1974] 2013) define como «la verdad del espacio». Las herramientas de análisis espacial y de los discursos relevados de los agentes territoriales, permiten aproximaciones interesantes que pueden abrir nuevas líneas de trabajo e investigación, enmarcados en clave de integralidad de funciones universitarias, en un territorio con heterogeneidades y complejidades en sus necesidades, afinidades y tensiones.

REFERENCIAS

- AGUIAR, S., y BORRÁS, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el Municipio F de Montevideo. En V. CUADRADO y M. PÉREZ SÁNCHEZ (Comps.), *Territorio e integralidad: experimentando lo común* (pp. 27-60). Montevideo: PIM-Udelar. Recuperado de https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/web_PIM_2021.pdf
- ACKHAR, M., DOMINGUEZ A., y PESCE, F. (2014). *Cuencas Hidrográficas del Uruguay. Situación y perspectivas ambientales y territoriales*. Montevideo: Programa Uruguay Sustentable-Redes Amigos de la Tierra. Recuperado de t.ly/Hu9r
- ALTIERI, M., y NICHOLLS, C. (2000). *Agroecología. Teoría y práctica para una agricultura sustentable*. Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental, 4. Ciudad de México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. Recuperado de t.ly/x1-J
- ANDREONI, I. (2013). *Montevideo rural sustentable. Informe del proyecto Sistemas de producción sustentables para agricultores familiares*. Montevideo: Intendencia de Montevideo. Recuperado de t.ly/mQMp
- ANTUNES, R. (1997). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Piedra Azul.
- (2005). *Los sentidos del trabajo: Ensayos sobre la afirmación y negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- ARBALLO, E., y Cravino, J. (1999). *Aves del Uruguay. Manual Ornitológico*. Vol. 1. Montevideo: Agropecuaria Hemisferio Sur.
- BALDI, G., y PARUELO, J. (2008). Land-use and land cover dynamics in South American temperate grasslands. *Ecology and Society*, 13(2), 6. Recuperado de <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art6/>
- CARRASCO, C. (2014). La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política. En C. CARRASCO (Comp.), *Con voz propia* (pp. 25-47). Madrid: Viento Sur-La oveja roja. Recuperado de t.ly/quQY
- y MAYORDOMO, M. (1999). Tiempos, trabajos y organización social. Reflexiones en torno al mercado laboral femenino. En C. CARRASCO (Comp.), *Mujeres y economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas* (pp. 125-171). Madrid: Icaria.
- CORAGGIO, J. L. (2018). Potenciar la Economía Popular Solidaria: una respuesta al neoliberalismo. *Otra Economía*, 11(20), 4-18. Recuperado de t.ly/mhqU

- DALLA COSTA, M. (1971). Las mujeres y la subversión de la comunidad. En M. DALLA COSTA y S. JAMES (Comps.), *El poder de la mujer y la subversión de la comunidad* (pp. 23-65). Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- DE LA GARZA, E. (2011). La revitalización del debate del proceso de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho*, 16(26), 7-35.
- DENNING, M. (2011). Vida sin salario. *New left review*, 66, 77-94. Recuperado de t.ly/yG_o
- EVIA, G., y GUDYNAS, E. (2000). *Ecología del paisaje del Uruguay. Aportes para la conservación de la diversidad biológica*. Montevideo: Consejería de Medio Ambiente y Dirección Nacional de Medio Ambiente
- FALERO, A. (2011). *Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: el caso de Zonamérica en Uruguay. Un enfoque desde la Sociología*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4148>
- FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Tinta Limón.
- (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- (2020). De la crisis a los comunes. Trabajo reproductivo, afectivo, tecnología y transformación de la vida cotidiana. En S. FEDERICI (Ed.), *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes* (pp. 247-263). Madrid: Tinta Limón.
- GAGO, V. (2015). *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Madrid: Tinta Limón.
- , CIELO, C., y GACHET, F. (2018). Presentación del dossier. Economía popular: entre la informalidad y la reproducción ampliada. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (62), 11-20. Recuperado de <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/issue/view/169>
- GAZZANO, I., y GÓMEZ, A. (2017). Agroecología en Uruguay. *Revista Agroecología*, 10(2), 103-113. Recuperado de <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/300871> Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ, B., MACHADO, G. G., y TRINIDAD, V. (2018). Transformaciones en la ciudad e impacto en las organizaciones de base territorial del Noreste Montevideo. *Emancipação*, 18(1), 44-62. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v18i1.0003>
- HECHT, S. (2002). A evolução do pensamento agroecológico. En M. ALTIERI (2002), *Agroecologia: Bases científicas para uma agricultura sustentável* (pp. 21-52). Montevideo: Nordan Comunidad. Recuperado de t.ly/ZYpH
- HIERNAUX, D., y LINDON, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Revista Secuencia*, (25), 89-110. <https://doi.org/10.18234/secuencia.voi25.411>

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2022). *Actividad, empleo y desempleo. Octubre de 2022*. Montevideo: INE. Recuperado de t.ly/v1T6
- LA SERNA, C. (2012). La transformación del mundo del trabajo. *Cuaderno de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (54).
- LEFEBVRE, H. (1979). Space: social product and use value. En J. W. FRIEBERG (Ed.), *Critical Sociology: European Perspectives* (pp. 285-96). Nueva York: Irvington Publishers.
- (2013). *La producción del espacio*. Colección Entrelíneas. Madrid: Capital Swing.
- LEOPOLD, L. (2005). El trabajo: producción y consumo de las relaciones. En: L. SCHVARSTEIN y L. LEOPOLD (Comps.), *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y necesario* (pp. 241-264). Madrid: Paidós.
- MENDY, M. (2010). El territorio PIM como espacio productivo. En M. PÉREZ PÉREZ SÁNCHEZ y A. CANO (Eds.), *Laboratorio barrial de experiencias* (pp. 80-97). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/1Ezk
- MINISTERIO DE GANADERÍA Y PESCA (MGAP) (2000). Censo General Agropecuario 2000. Resultados definitivos. Recuperado de t.ly/3ins
- (2011). Censo General Agropecuario 2011. Resultados definitivos. Recuperado de t.ly/AWJ_
- MIGLIARO, A. (2021). *Propuesta de trabajo para la postulación al cargo de Profesora Adjunta en el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. Núcleo «Mundo de trabajo, ambiente y organizaciones sociales»* [mimeo]. Montevideo: Universidad de la República.
- , RODRÍGUEZ LEZICA, L., KRAPOVICKAS, J., CARDEILLAC, J., y CARÁMBULA, M. (2019). Los sindicatos rurales tienen género: un abordaje organizacional y feminista de un sindicato rural uruguayo. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 4(7), 113-133. Recuperado de t.ly/_IoR
- NEFFA, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Revista Orientación y Sociedad*, (1), 1-35. Recuperado de t.ly/or9L
- NOGUERA, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: revista de sociología*, (68), 141-168. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v68no.1445>
- PANARIO, D., GUTIÉRREZ, O., ACHKAR, M., BARTESAGHI, L., y CERONI, M. (2011). *Clasificación y mapeo de ambientes de Uruguay. Informe Técnico*. Convenio MGAP/PPR-Facultad de Ciencias, Universidad de la República-CIEDUR.
- PÉREZ OROZCO, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2012). *Documento interno de creación y planificación del Eje Producción y Mundo del Trabajo* [mimeo]. Biblioteca PIM. Montevideo: Universidad de la República.
- (2016). *Historia y características del Programa Integral Metropolitano de la Udelar 2008-2016* [mimeo]. Recuperado de t.ly/n5-u
- (2017). *Memoria anual 2017* [mimeo]. Recuperado de t.ly/kj7TI
- (2018). *Memoria anual 2018* [mimeo]. Recuperado de t.ly/9Rm4
- (2019). *Memoria anual 2019* [mimeo]. Recuperado de t.ly/xnHHY
- POLANYI, K. (1992). *La gran transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- RIEIRO, A. (2020). La economía social y la recuperación del trabajo en Uruguay. *Revesco: revista de estudios cooperativos*, (135), 31-40. <https://doi.org/10.5209/reve.69175>
- SANTILLANA, A., PARTENIO, F., y RODRÍGUEZ, C. (2021). *Si nuestras vidas no valen, entonces produzcan sin nosotras. Reflexiones feministas sobre la violencia económica*. Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo. Recuperado de t.ly/-YvC
- SARACHU, G. (2009). Prólogo. *Revista Estudios Cooperativos*, 13(1), 10-15. Recuperado de t.ly/Ve-8
- SWYNGEDOW, E. (1997). Neither global nor local: 'glocalization' and the politics of scale. En K. COX (Ed.), *Spaces of Globalization* (pp. 137-166). Nueva York: Guilford Press.
- TOMMASINO, H., y STEVENAZZI, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E*, (6), 120-129. Recuperado de t.ly/qaHac
- TORRELLI, M., DE GIACOMI, B., FALKIN, C., y SARACHU, G. (2019). Mapeo de las políticas públicas vinculadas a la ESS en Uruguay (2015): Una perspectiva sobre su naturaleza y orientaciones a diez años de la asunción del gobierno progresista. *Geograficando*, 15(1). <https://doi.org/10.24215/2346898Xeo52>



Nicolás Pérez, *Transformación obrera*, 2023

Linograbado, 15 x 13 cm

PARTE 2

QUINCE AÑOS
DE TRANSFORMACIONES UNIVERSITARIAS
A PARTIR DEL TERRITORIO

LOS PROGRAMAS TERRITORIALES COMO PLATAFORMA PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Marcelo Pérez Sánchez

Coordinador del Programa Integral Metropolitano

Miguel Olivetti

Director del programa Aprendizaje y Extensión

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca conceptualizar la función de plataforma de los programas Integrales a partir de sus experiencias e innovaciones constantes para que los servicios universitarios (facultades, institutos y escuelas) desarrollen las funciones sustantivas desde la perspectiva de las prácticas integrales en territorio. En relación con el objetivo de facilitar el desarrollo de prácticas integrales por parte de los programas, abordaremos algunos aspectos que permitirán visibilizar diferentes acciones que se fueron efectuando en diferentes momentos, para facilitar y acompañar la inserción de los servicios universitarios en los territorios. La búsqueda de avanzar hacia prácticas integrales en cada etapa del Programa Integral Metropolitano (PIM) y Aprendizaje y Extensión (APEX) permitieron generar y consolidar diversos dispositivos en cada programa, que en este trabajo expondremos y analizaremos de forma comparada a los efectos de aportar algunas reflexiones.

PUNTO DE PARTIDA: DEFINICIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS INTEGRALES

Las definiciones institucionales sobre los programas integrales pueden encontrarse en el *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República* (Pledur) 2005-2009 (Udelar, 2005) y en el documento *Programas integrales: concepción y gestión. Aportes para el debate universitario* (Udelar, CSEAM, 2007). Ambos documentos son resultado de un proceso instituyente iniciado a finales de la década del noventa por el movimiento estudiantil, que tiene un hito en la denominada *huelga extensionista* de 2002 y cuyo programa académico está presente en múltiples documentos, además de los mencionados, que tomaron forma de política universitaria en el período de segunda reforma universitaria (2007-2014). Estos textos muestran la intencionalidad institucional de creación y fortalecimiento de programas integrales que se sustenten en el aprendizaje basado en problemas emergentes de la realidad concreta:

con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada. [...] conjugando saberes, disciplinas y funciones universitarias, que den continuidad y apoyo a las experiencias universitarias en desarrollo así como la posibilidad de generar nuevas propuestas. Se espera también contribuir al establecimiento de vínculos sólidos entre la Universidad y la comunidad tendiendo a la apropiación responsable del espacio universitario por parte de la comunidad por medio de sus organizaciones comunales, barriales o sindicales (Udelar, 2005, p. 141).

La definición de *programas integrales* se concibe como indisociable de la concepción de *integralidad* definida por la Universidad de la República (Udelar, Rectorado, 2010), entendida a partir de tres dimensiones articuladas que integran las funciones universitarias, las disciplinas y los saberes de los actores involucrados en las acciones. En los casos del PIM

y del APEX se marca una presencia sostenida de la Udelar en las regiones postergadas del noreste y oeste del área metropolitana de Montevideo (AMM). Así, la dimensión territorial es fundante y constitutiva para pensar las prácticas que se llevan a cabo en conjunto a los distintos servicios de la Udelar. Esta concepción de las prácticas universitarias también aparece expresada en el Estatuto del Personal Docente (EPD) de la Universidad de la República y exige la modificación de algunas concepciones cristalizadas respecto a la relación entre enseñanza, investigación, extensión y gestión (Udelar, 2019).

En otras palabras, los cuatro componentes del concepto de prácticas integrales universitarias y de los programas con las que se las busca dinamizar se pueden sintetizar en

La integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión. La perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos)

La intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)

| 117

La concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.

En ese marco de integralidad, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional, contribuye al redimensiona-

miento y renovación de la enseñanza y el aprendizaje y contribuye a la incorporación de la investigación en el acto educativo (Tomassino y Rodríguez, 2011, p. 26).

Este capítulo muestra tanto los logros y las innovaciones como las dificultades y los desafíos que los programas fueron abordando en la constante búsqueda por desfragmentar funciones, disciplinas y saberes. Para ello, propone un análisis cualitativo con base en la revisión de documentos institucionales y de bibliografía. No obstante, para un mayor alcance, se reconoce la necesidad de llevar adelante una revisión de las estrategias e instrumentos para el avance de las prácticas integrales en cada contexto universitario y territorial.

Para cumplir con estos objetivos se presentará en primer término el desarrollo de las prácticas integrales en el PIM; luego se expondrá sobre las prácticas integrales en el APEX. Se esbozarán en cada caso una descripción y un análisis de los dispositivos para el fomento de las prácticas integrales, según diferentes momentos históricos institucionales. Por último, se plantearán algunas reflexiones sobre los programas integrales a partir de su quehacer, evaluando visualizando las potencialidades para el desarrollo futuro de dichos programas y del fomento de la integralidad en el conjunto de la Udelar.

EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES EN EL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO

118 |

ÉNFASIS DE LA INSERCIÓN DE LOS SERVICIOS EN LA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO

La etapa de implementación del PIM, entre 2008 y 2011, estuvo caracterizada por la generación de vínculos tanto con actores territoriales como universitarios, con el fin de darle a conocer la propuesta al equipo y de desplegar los procesos de construcción de demanda que articulan con

los problemas significativos que identificamos junto a las y los protagonistas del territorio con las unidades académicas de los servicios. Este momento implicó un proceso de gran creatividad pedagógica y metodológica. Ahora, como es deseable en cualquier propuesta —y más en una universitaria— el equipo del PIM partió tanto de sistematizar los antecedentes de la propia Udelar en el territorio como de generar alianzas con quienes allí desarrollaban acciones (por ejemplo, de las facultades de Medicina y de Psicología o del Instituto Superior de Educación Física [ISEF]) para avanzar hacia prácticas más integrales.

A su vez, como detalla el primer libro del PIM *De formaciones in-disciplinadas* (PIM, 2018), el relacionamiento y la inserción con los servicios universitarios requerían delinear una estrategia que combinara acciones desde presentar al PIM, intercambiar sobre sus ejes como —de esa forma— establecer mecanismos pedagógicos no tradicionales acordes para abordar las problemáticas que surgían del territorio.

Referido al tema de dar a conocer el PIM y al promover planes de relacionamiento entre el programa y los servicios universitarios, durante su primer año se desarrollaron una serie de acciones: a) jornada institucional en el Centro Regional Sur de Facultad de Agronomía, que convocó al equipo rectoral, a decanos y a integrantes de unidades y comisiones cogobernadas de extensión del conjunto de los servicios universitarios, y b) la participación e integración a las reuniones de unidades, comisiones y referentes de extensión del conjunto de la Udelar, lo que luego se conoció como la Red de Extensión de la Udelar.

De este trabajo inicial surgió un plan de relacionamiento entre el PIM y los servicios, y se elaboró el documento *Pauta de inserción de los servicios*¹ como una herramienta de acuerdo e institucionalización de la cooperación académica tendiente a avanzar en términos de integralidad. Este último instrumento, obliga a planificar a partir de tener en cuenta las distintas dimensiones de las prácticas integrales, fue aprobado por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar, y, más allá de ajustes, sigue siendo una herramienta utilizada por el programa hasta la actualidad, en particular al momento de ejecutar recursos para viabilizar la propuesta.

1 Para ampliar ver: ibit.ly/XKiS

Entre 2009 y 2014, el proceso de la llamada segunda reforma universitaria, iniciado 2007, tomó otra vigorosidad, en particular en lo relativo a conceptualizar la extensión y la integralidad y a desarrollar un conjunto de herramientas articuladas: los programa integrales; la red de extensión; los cambios en la política de llamados a proyectos concursables tanto de extensión como de investigación, y el reconocimiento de la extensión como actividad curricular. Sobre este último aspecto, el equipo del PIM hizo un aporte conceptual/metodológico y colaboró en la dinamización del debate universitario y en la propuesta de estrategias para su desarrollo.

Este contexto fue un gran envión para proponer un salto cuantitativo y cualitativo para aquellos servicios que ya desarrollaban acciones en territorio y una oportunidad para aquellos con menos experiencia en este tipo de prácticas. En ese sentido, el PIM fue una gran plataforma para el diseño y la puesta en funcionamiento del principal instrumento de curricularización de la extensión: los espacios de formación integral (EFI) en todos los servicios desde 2010. Una parte de estas diversas experiencias quedó expuestas en el libro *Laboratorio barrial de experiencias. Programa Integral Metropolitano* (Pérez Sánchez y Cano, 2011).

Dos cambios sustanciales que incidieron en el relacionamiento y la inserción de los servicios universitarios se procesaron en el PIM: a) establecer ejes temáticos transversales que se complementen y se articulen con los cuatro equipos territoriales del programa desde su creación como posibilidad de facilitar la inserción, y b) reestructurar su equipo, al establecer una carrera docente y cargos con perfiles disciplinarios que responder a campos temáticos (eje hábitat y territorio, eje trabajo, eje salud).

Por otro lado, se propiciaron encuentros entre el PIM y los servicios universitarios con una agenda de temas emergentes del territorio, a partir de los cuales se fortalecieron líneas de trabajos como la de trabajo en contexto de encierro iniciada por el PIM en 2011 (cárcel de Punta Rieles, Unidad n.º 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación [INR]).

En 2014 cambiaron las autoridades universitarias y las nuevas establecieron una serie de ideas y definiciones contrarias a la noción de prácticas integrales. En ese marco, el PIM no estuvo por fuera del debate, lo que implicó pensar con creatividad cómo sostener un programa pensado para el desarrollo de la integralidad, y eso se hizo a partir de visibilizar tanto el trabajo con el territorio como con los servicios universitarios. Ejemplo de ellos fue la defensa del quehacer del PIM desde la práctica, con la presentación del libro *Memoria que es vida abierta: diálogo de saberes a 40 años de la huelga general*² en 2015, en un paraninfo de la Udelar un lleno y acompañada por una carta en defensa del PIM firmada por más de cincuenta organizaciones sociales que se aprovechó a presentar al CDC.

Por otro lado, este arduo período de discusión sobre el sentido y el quehacer de los instrumentos de integralidad llevaron a definir la estructura y el organigrama del equipo docente del PIM en 2016. Esa redefinición permitió, paradójicamente, a pesar del contexto no favorable en el que se procesó, permitió dar una discusión presente desde la creación del programa en cuanto a que la idea de programa plataforma no significa ser meros utilizando una expresión coloquial recurrente «colocadores de prácticas y proyectos», sino que el equipo y el PIM en su conjunto abarcan más dimensiones, para lo que es necesario profundizar la producción de conocimiento y el acumulado académico en campos temáticos que la praxis posibilita.

La ingeniería institucional con base en ese debate y la necesidad de acordar con las autoridades universitarias llevó a que se elaborara el documento antes mencionado en el cual la estructura del PIM se organizaba en tres núcleos de intervención e investigación: Territorio, comunidad y derechos colectivos; Educación y territorio, y Mundo del trabajo, ambiente y organizaciones sociales. A partir de estos, se han generado nuevas formas y posibilidades para el relacionamiento con los servicios

2 Producto de un proceso de investigación e intervención dialógico que comenzó en 2013 y se desarrolló junto con la comunidad educativa del Liceo n.º 58 «Mario Benedetti» y con referentes sociales (sindicales, barriales y estudiantiles) en torno al tema de la historia reciente.

más sostenidas y potentes, como los ya mencionados EFI, cogestionados entre el PIM y los servicios (por ejemplo, el EFI «Pedagogía, política y territorio») o los cursos de educación permanente dirigidos a público general (como el curso «Abordajes territoriales en contextos desiguales»).

ÉNFASIS DE LA INSERCIÓN DE LOS SERVICIOS EN LA ETAPA DE CONSOLIDACIÓN

En 2018 se produjo un nuevo cambio en las autoridades universitarias que permitió un nuevo empujo a la consolidación del PIM, reconceptualizando su tarea en relación con la inserción en los servicios universitarios y delineando sus estrategias. Una buena excusa para ello fueron el décimo aniversario del programas, los debates que suscitó y algunos productos como el libro *Universidad y territorio: a 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba* (2018), que no solo visibiliza una serie de reflexiones del fructífero quehacer del PIM con los servicios universitarios y los actores sociales —como resalta el propio equipo de rectoral saliente en el prólogo—, sino que, además, permitió apreciar al PIM como programa integral territorial de referencia para otras universidades públicas en busca de prácticas integrales territoriales, como la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), la Universidad Nacional San Luis (Argentina) y la Universidad de Playa Ancha (Chile).

122 |

En el particular contexto del país en 2020, por primera desde que la creación del PIM, tanto el Gobierno nacional como el del municipio F de Montevideo —donde está enclavado el programa— cambiaron su orientación ideológica, con la victoria de una coalición de derecha. A su vez, la pandemia de covid-19 desató una crisis sanitaria, social y económica que hizo repensar al conjunto del quehacer del PIM tanto en territorio como con los servicios universitarios, ante las limitaciones de movilidad y de las acciones presenciales durante ese año y del siguiente.

Es así que, con el territorio, que casi inmediatamente padeció la crisis social y económica que la pandemia profundizó, el vínculo se mantuvo de forma permanente de forma virtual y telefónica, para hacer

un diagnóstico que permitió establecer, junto con los servicios, prioridades y formas innovadoras de trabajo. Un hito en este caso fue el Plan de Atención Territorial a la Emergencia que se desarrolló con el APEX para intercambiar experiencias y aprovechar los recursos y vínculos con los servicios universitarios. En ese sentido, de las demandas del territorio se priorizaron los siguientes tópicos de trabajo a desarrollar tanto de forma virtual como presencial: a) derecho a la alimentación y soberanía alimentaria; b) salud integral y cuidados; c) hábitat, vivienda y espacio público, y d) trabajo, derechos laborales y cadenas productivas.³ Por otro lado, ese Plan y sus acciones albergaron dispositivos de trabajo con los servicios universitarios que se sostuvieron en la pospandemia, como lo son los EFI Soberanía alimentaria en los barrios; Trabajando desde el Barrio, o Consultorio de Vivienda y Hábitat, entre otros.

El equipo del PIM siguió de forma permanente hasta la actualidad edificando su papel como programa plataforma para el desarrollo de las prácticas integrales y, en ese sentido, ha conceptualizado diferentes tipos de dispositivos en esta relación, que podemos resumir de la siguiente manera: aquella experiencia que desarrollan y lideran los servicios universitarios en las que el equipo del PIM acompaña su desarrollo; otra en la que el equipo forma parte de la cogestión y es sostén de la propuesta con los servicios universitarios en todos los aspectos académicos presentes, y, por último, una serie de acciones que gestiona el PIM y en las que los servicios se incluyen de forma puntual sin asumir la gestión académica de la propuesta.

En cualquier caso, para poder desarrollar este vínculo y facilitar la acumulación académica, los núcleos de intervención e investigación han resultado una buena forma que facilita un diálogo temático con los servicios para su inserción en territorio y para establecer ámbitos académicos con presencia permanente del PIM (redes académicas, grupos de investigación y observatorios). Muestra de ello es lo expresado en las recientes publicaciones del PIM: *Territorio e integralidad: experimentado lo*

3 Vale, para profundizar en este plan, revisar el artículo «Alimentar lo colectivo: los programa territorial universitarios ante los emergentes de la pandemia» en Villarmarzo, Camejo y Bica (2021).

común (2021), que resume el trabajo del núcleo «Territorio, comunidad y derechos colectivos», *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias en territorio*» (2022).

BÚSQUEDAS ACTUALES DE MÁS Y MEJOR INSERCIÓN DE LOS SERVICIOS

Si bien en la actualidad la herramienta de la pauta de los acuerdos con los servicios con la que cuenta el PIM desde 2008 resulta una herramienta fundamental para la inserción de estos, es necesario rediscutirla o ampliarla para superar las limitaciones de utilizarla solo en aquellos casos en los que se prevea transferir recursos del PIM a los servicios. En ese sentido, la interrogante es cuáles son otros modos de cooperación que se pueden consolidar para facilitar la inserción en el territorio de los servicios universitarios a partir de que no hay transferencia de recursos o se han dejado de transferirse. Esto nos lleva a una pregunta complementaria que nos hacemos constantemente: ¿cómo se pueden sistematizar y evaluar las propuestas en sus aspectos cualitativos y no solo cuantitativos en período de tiempos breves y sin recursos específicos para concretar la tarea? Ambas interrogantes son necesarios al interpelar la calidad de las prácticas y las distintas formas en que se da el incremento de la presencia de unidades académicas en el PIM.

En ese sentido, una herramienta —no la única— interesante a incorporar para el relacionamiento con los servicios es que el PIM, a través del acumulado de sus núcleos, se pueda conformar como unidad académica asociada de algunos servicios con los que cogestiona de forma cotidiana: EFI, proyectos de investigación, entre otros dispositivos.

Por último, la aprobación y la implementación del nuevo EPD (Resolución n.º 7 del CDC de 10/7/2022), que establece el conjunto de las tareas y funciones tiene que desempeñar cada docente con relación a su grado y carga horaria, abre una oportunidad para crear nuevas asociaciones con las unidades académicas donde se inscribe cada docente, pero que va a requerir que se piense entre otras cosas las formas de articulación de las funciones universitarias y de esta con su presencia en la sociedad.

EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES EN EL APEX

Se desarrollará en este apartado una descripción analítica de las principales estrategias y acciones llevadas adelante por el programa APEX a lo largo de sus treinta años de historia, para dar cumplimiento a uno de sus fines principales: promover la inserción de los diferentes servicios universitarios y propiciar de guía y articulación en sus territorios de adscripción (como se establece en la Ordenanza del Programa APEX aprobada por la Resolución n.º 6 del CDC de 1/7/2014).

Se reconocen al menos tres momentos históricos durante los que se identifican escenarios particulares, producto de las inflexiones conceptuales y estrategias acordes con estas asumidas tanto por las direcciones de cada época como por las autoridades de la Universidad de la República, los equipos docentes, egresados, estudiantes y actores comunitarios.

En este sentido, una primera etapa se configura desde la fundación del APEX, con las sucesivas definiciones de dispositivos generados para darle respuesta a la función de *plataforma*, hasta la nueva ordenanza de 2013, cuando el pasó a consolidarse como *programa integral* en función de las nuevas políticas impulsadas por la Udelar.

Una segunda etapa incluye las primeras búsquedas de adaptación de las estructuras y dispositivos del APEX para atender a su nueva definición de programa integral. Entendemos que esto no se desarrolla hasta 2019, cuando la nueva dirección del programa, con el apoyo del Rectorado y del Prorectorado de Extensión, diseña una nueva estructura que intenta retomar el impulso reformista universitario, con el desarrollo de acciones para consolidar una integralidad actualizada.

La tercera etapa, según este criterio analítico, está en pleno desarrollo, centrada en la implementación de una nueva organización institucional y una estructura docente efectiva que la acompaña. Se observa en este período una especial preocupación por el desarrollo de dispositivos educativos que permitan avanzar en la consolidación de EFI para estudiantes de toda la universidad a partir del acumulado de los programas integrales, asumiendo su papel estratégico en el impulso de una nueva etapa en la curricularización de la extensión.

Desde sus inicios, en los noventa,

APEX-Cerro se define como un Programa de integración docente asistencial, que se desarrolla en el marco de la Atención Primaria de Salud, en la zona del Cerro de Montevideo. Su actividad es enfocada con perspectiva multidisciplinaria y con participación multiprofesional de docentes y estudiantes, tanto en los planes curriculares de pre y pos-grado como en la promoción de trabajos de investigación. Propone una nueva forma de Extensión Universitaria asociada a la docencia, al servicio y a la participación activa de la comunidad (APEX-Cerro, s/f, s/n).⁴

Desde esa primera definición, ya se encuentran los antecedentes de lo que años después se consolidaría en la Udelar como el concepto de integralidad. En esos primeros años se comenzaba a trabajar con el concepto de *multidisciplina*, pero en el tiempo eso fue consolidando las búsquedas interdisciplinarias, y principalmente, ya se reconocía con fuerza y claridad la necesidad de pensar la enseñanza en la extensión y con la participación activa de la comunidad.

En 1994 se iniciaron algunas acciones para darle cumplimiento a los fines marcados por APEX, y es cuando aparecen tres dimensiones clave para el futuro desarrollo del programa y —entendemos que también— para el desarrollo futuro de las prácticas integrales universitarias: la zonalización, la jerarquización del nivel local y la jerarquización de la metodología.

La *zonalización* implicó «introducir una dimensión integradora intermedia entre el nivel local-barrial —“micro”— y la dimensión mayor —“macro”— del área total de la zona 17». Se identificaron así cuatro zonas: La Villa del Cerro (área entre Carlos María Ramírez, camino Ci-

4 Boletín *Entre Todos*, (1), Unidad de Apoyo en Comunicación del Programa APEX-Cerro.

bils y el Río de la Plata), Norte (área urbanizada al norte de Carlos María Ramírez hasta la ruta 1, incluyendo La Boyada y los barrios a lo largo de camino Cibils), Oeste (Casabó y la zona costera al oeste de camino Cibils y al sur de camino Sanfuentes) y Área Rural (incluyendo lo que queda por fuera de esas áreas urbanas) (APEX-Cerro, 1998).

En cuanto a la *jerarquización del nivel local*, la creación de las estructuras de los equipos barriales operativos (EBO) fue la mayor concreción de esta reprogramación. Estos equipos constituyeron la dirección local del programa y sus responsabilidades tuvieron que ver con la coordinación de los recursos universitarios existentes en la zona de influencia para facilitar la inserción curricular y organizar la incorporación adecuada de los estudiantes, así como desarrollar los procesos de participación comunitaria y facilitar la coordinación a nivel intersectorial de los recursos existentes en la zona (Gribov *et al.*, 2019).

Asimismo, la riqueza de la diversidad del trabajo colectivo fue impulsando la creación de una Unidad Central de Metodología del Trabajo Comunitario que se puso al servicio de subprogramas, grupos barriales y sectoriales. Es importante señalar que, de acuerdo a la orientación del asistente de Dirección José Luis Rebellatto, desde esta unidad se llevó adelante el proceso formativo de promotores de salud

De esta forma, los EBO y la Unidad Central de Metodología se constituyeron en los primeros dispositivos para dar respuesta a lo que hoy conceptualizamos como función de plataforma de los programas.

LA SEGUNDA ETAPA. LA INTEGRALIDAD, LA INTERDISCIPLINA, EFECTOS DE LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA

| 127

En 2013, luego de un largo proceso de negociación en los diferentes espacios de cogobierno universitario, se aprobó la nueva ordenanza del programa APEX, en la que el eje conceptual gira, como se dijo, en torno a un nuevo concepto: *integralidad*. De esta forma, APEX pasa formalmente de ser un programa de extensión centrado en la salud territorial para convertirse en un programa integral con foco en la articulación de las funciones sustantivas en el territorio con el abordaje interdisciplinario e

intersaberes. Pero además reconfigura su anclaje territorial, ampliando a los límites coincidentes con el municipio A de Montevideo, dejando atrás su denominación inicial de APEX-Cerro.

Es así que emerge un programa actualizado, que naturalmente comenzó a redefinir sus dispositivos para dar respuesta a las nuevas demandas de formación en la universidad.

En esa etapa también se ofrecieron cursos electivos para estudiantes de grado en los que los temas en los que el programa se venía desarrollando desde hacía años generaban un diferencial teórico, como por ejemplo la salud mental, los abordajes de salud comunitaria, el territorio, el diseño y la comunicación urbana o derechos en la infancia. Estos cursos recibieron una buena cantidad de estudiantes de las tres áreas de conocimiento de la Udelar, que obtuvieron créditos electivos dentro de sus carreras. También se mantuvo el formato de inserción estudiantil *clásico* del programa, donde diferentes unidades curriculares de los servicios venían a desarrollar parte de sus horas de currícula en el territorio, vinculados con los espacios comunitarios en los que APEX articulaba.

En definitiva, en los primeros años que siguieron a la aprobación de la ordenanza, y en particular desde 2015 —cuando asume la dirección elegida por el cogobierno propio del APEX—, se reconfiguró una estrategia de abordaje territorial que puso mayor énfasis en lo interinstitucional que en los vínculos con organizaciones y vecinos, y en la vinculación por temas de abordaje académico más que por problemas de enclave territorial, aunque por supuesto muchas veces hubo coincidencias entre ambas perspectivas. Al mismo tiempo, se experimentó con una lógica de *espejo* con los instrumentos académicos de los servicios de Udelar para la inserción estudiantil —cursos electivos, cursos de educación permanente— y se mantuvo el esquema tradicional de inserción estudiantil directa de cada servicio.

En 2019, con la llegada de la segunda dirección proclamada por el cogobierno, se hizo acento en la configuración de nuevos espacios para las trayectorias integrales de estudiantes de Udelar, aspecto que interesa destacar en este artículo.

En el siguiente apartado se expondrán entonces las primeras decisiones y resultados de una nueva etapa que todavía está en proceso de consolidación.

LA TERCERA ETAPA. LAS PLATAFORMAS INTEGRALES DE FORMACIÓN, LAS PRÁCTICAS INTEGRALES Y LA PROYECCIÓN DE CAMPUS TERRITORIAL

En el devenir de las políticas centrales universitarias (de las comisiones sectoriales y del CDC) y de las propias del APEX —las adecuaciones a los conceptos sobre extensión e integralidad, los cambios en las ordenanzas, los tiempos de debates y reflexiones—, se llega a 2019 con una reorganización institucional que busca cumplir con todos los fines como programa integral, a partir de cuando surge una idea fuerza motora: el abordaje territorial para el desarrollo de la integralidad.

De esta forma se genera una «caja de herramientas» para proponer diversas formas de inserción estudiantil en los territorios y en los abordajes territoriales en los que el APEX tiene injerencia. La particularidad de este período es la búsqueda de un ordenamiento en función del sentido de la articulación, a modo de itinerario, de diferentes maneras de promover las prácticas a partir del desarrollo de problemáticas y temas emergentes en los territorios en relación con los acompañamientos a los procesos comunitarios que los equipos docentes del programa desarrollan.

Para ello surge un nuevo dispositivo: las plataformas integrales de formación (PIF), que se constituyen como articuladoras de diferentes modalidades de formación universitaria que se desarrollan en relación con las características del APEX como programa integral territorial. Están compuestas por docentes de una o más unidades académicas temáticas del APEX, por docentes de los servicios y de otras estructuras de la Udelar.

Se trata de espacios de articulación, en los que se insertan y convergen actividades curriculares para la conformación y el desarrollo de itinerarios de formación integral. Estas actividades, de las que participen estudiantes de varias carreras de la Udelar, pueden ser: pasantías curriculares, prácticas de las diferentes unidades curriculares de los ser-

vicios, Espacios de Práctica Integral (EPI),⁵ EFI, cursos teóricos, cursos teórico-prácticos, proyectos de investigación, actividades de extensión en territorio, educación permanente, entre otros. Además, las PIF llevan a cabo líneas de investigación y producción académica.

A partir de las demandas y problemáticas emergentes en la articulación territorial, se proyecta la inserción estudiantil, los proyectos de extensión e investigación, entre otros.

Vale mencionar que la posibilidad de innovación respecto a espacios y plataformas de formación integral, emerge de docentes y funcionarios administrativos y de servicios generales, inmersos en una estructura que habilita a diseñar y sostener dispositivos territoriales junto con organizaciones sociales, instituciones y vecinos con el fin de abordar críticamente problemáticas y demandas sociales con permanencia en territorio. De esta forma, el APEX posibilita una estructura flexible, siguiendo como fundamento principal ser parte del territorio y que los actores sociales tengan injerencia en el diseño y materialización de la misma.

Los docentes del APEX tiene por su parte una doble adscripción en la estructura. Por un lado, pertenecen a una unidad académica temática (UAT) que les permite generar acciones en torno al desarrollo temático y disciplinario, y, por otro lado, integran a las PIF, donde la acumulación de la unidad académica se pone en juego con otras unidades académicas y servicios de toda la Universidad para configurar espacios temáticos emergentes en los territorios, lo que permite establecer un conjunto de acciones académicas centradas principalmente en las diferentes modalidades de inserción estudiantil.

Las UAT son espacios de trabajo académico en las que se organiza la tarea docente en torno a ejes temáticos. Responden a las áreas de acción del APEX y en ellas convergen conocimientos desde un abordaje integral, mediante la conformación de equipos interdisciplinarios. Estos

5 Los EPI son herramientas académicas propias del programa pensadas como espacios de integralidad en los que confluyen propuestas hacia los servicios con prácticas interdisciplinarias de articulación de saberes en las funciones básicas de la vida universitaria, en clave de respeto de los derechos humanos, desde la perspectiva ético-crítica. Los espacios de prácticas integrales se ofrecen como espacios creditizables electivos en las tres macroáreas de la Udelar.

espacios académicos están integrados por docentes de APEX que articulan con referentes territoriales para el desarrollo de estrategias que faciliten la implementación de procesos integrales en el territorio. En este sentido, una misma UAT puede abordar distintos problemas enmarcados en un espacio-tiempo-territorio específico y constituido desde distintas miradas teórico-disciplinarias.

De esta forma, el programa viene experimentando transformaciones en su organización interna y en la oferta de espacios de inserción estudiantil que le permitan generar trayectos pedagógicos fundados cabalmente en la noción de integralidad y en los que estudiantes, por la vía de créditos electivos, participen de plataformas temáticas consolidadas y emergentes en los territorios y convivan con otros estudiantes que lleven a cabo parte de sus unidades curriculares troncales en los mismos espacios, en articulación con la formación permanente, los proyectos de investigación o de extensión, entre otros.

En estos espacios se producen instancias permanentes de comunicación con vecinos, con referentes de organizaciones sociales o con técnicos de instituciones que pertenecen al entramado territorial, de forma de pensar en conjunto, desde los diferentes saberes, las problemáticas abordadas, desde una perspectiva crítica y territorial. Se establece, en dicho contexto, naturalmente una dinámica interdisciplinaria, en la que cada plataforma es habitada por distintos estudiantes de diferentes servicios, con sus aportes específicos desde las disciplinas.

REFLEXIONES FINALES: UNA LECTURA COMPARADA A PARTIR DEL QUEHACER DE LOS PROGRAMAS

Los dos programas integrales de la Udelar tienen una base conceptual y estratégica común. Ambos son una referencia territorial para toda la Universidad y desde ese aspecto son motores de un desarrollo potente de la integralidad como concepto y como práctica evidenciable. Al mismo tiempo, tienen diferentes historias, fundaciones, obstáculos y desarro-

llos, y han generado dispositivos para la concepción de prácticas integrales que tienen muchos puntos comunes como también aspectos diferenciales. Son esas diferencias las que permiten despegar una riqueza de opciones, de complementariedades, de reflexiones que, entendemos son fundamentales para pensar en el futuro de la Udelar.

En el presente trabajo se pretende mostrar que la función de los programas integrales de servir como plataforma para el desarrollo de prácticas integrales del conjunto de la Universidad es fundamental, pero que esto no es posible de forma rigurosa y sostenible sin otras funciones que también despliegan estos programas. Esto es, el aporte a la sociedad y a su desarrollo, a partir de tres papeles complementarios que desarrollan los programas integrales:

- a. La Universidad inserta en un territorio o en una temática de forma continua genera un vínculo y familiarización con un campo de actores que posibilita procesos de construcción de demanda y acuerdos de trabajo pertinentes académica y socialmente. Estos acuerdos, situados espacial y temporalmente, deben ser evaluados y operar como antecedentes para las nuevas propuestas, de manera de no caer en prácticas que se conviertan en meros ejercicios académicos o que no tengan en cuenta los acumulados existentes entre sociedad y universidad en cada tema.
- b. La permanencia de los programas integrales en un territorio o sector (campo temático) no solo despliega una forma de descentralización universitaria, sino que permite que la Udelar sea un actor protagónico —no coyuntural o esporádico— en determinados territorios o temas, aprendiendo, interviniendo y produciendo conocimiento. La inserción permanente facilita la referencia y cercanía de la sociedad a la Universidad. Permite acercar a la Udelar como opción de vida y permite el desarrollo de la extensión y la investigación de forma situada y apropiada, sustentadas en una relación de confianza con la comunidad.
- c. Otra de las funciones sustanciales de los programas integrales tiene que ver con la posibilidad de que la Universidad

sea participante activa de la construcción de una perspectiva de abordaje territorial o sectorial en clave de cooperación e intersectorialidad. La articulación de políticas y acciones de la Udelar con otras instituciones públicas o privadas y con organizaciones sociales permite un pensamiento y accionar sobre lo público en relación con las políticas públicas u otros dispositivos ciudadanos, y la promoción de la participación ciudadana en la toma de decisiones, que afectan la vida cotidiana de los territorios y de los colectivos.

La descentralización del gobierno departamental a partir de la creación de los municipios, así como otras políticas públicas representadas en variadas instituciones estatales que trabajan en el territorio junto con las organizaciones sociales, genera una trama intersectorial que, además de promover la articulación de acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas, habilita la concreción de demandas de generación de conocimientos calificados en torno a problemas específicos.

Los programas integrales, en articulación con los servicios, son una herramienta fundamental para que la Universidad se inserte en dichos entramados, promoviendo una cooperación intersocial crítica que se basa en el compromiso ético-político con los sujetos involucrados, donde se busca fortalecer las autonomías y capacidades organizativas de los sectores más postergados.

Algunos desafíos de los programas integrales para la actual etapa así como para otros dispositivos desarrollados para la consolidación de la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de la integralidad son

- a. En relación con el ámbito interno de los programas integrales se proyecta la necesidad de consolidar sus estructuras académicas en el desarrollo de las funciones universitarias desde el territorio, en particular, en la articulación entre la investigación y la extensión, de carácter situado y crítico.
- b. La vinculación interprogramas y con el conjunto de la Universidad, como forma de consolidar una adscripción institucional que permita fortalecer el cogobierno en estos programas y su quehacer conjunto universitario; proceso

que sin duda podrá favorecer el proceso de gestación de un nuevo programa integral en la cuenca de Casavalle u otros que puedan emerger a futuro. Para ello, la creación de dispositivos comunes interprogramas e interservicios como el Plan de Atención a la Emergencia Territorial durante la pandemia en 2020 o el Consultorio de Vivienda y Hábitat que se desarrolla desde el mismo año son, sin duda, buenos ejemplos de prácticas integrales atentas a las necesidades de los actores sociales.

- c. La implementación del nuevo EPD puede verse como oportunidad para que los programas integrales oficien como facilitadores de los docentes y unidades académicas de los servicios para el desarrollo pertinente de las funciones universitarias, en particular de la extensión.
- d. El aporte de forma crítica a la revisión de la ordenanza de grado a partir de los aprendizajes de la experiencia en el desarrollo de la integralidad en esta más de una década de curricularización de la extensión. En particular, la tendencia de los nuevos planes de estudios a semestralizar sus unidades curriculares tensiona los tiempos de la intervención social y eso ha sido corregido parcial e insuficientemente con los EFI de alcance anual o con otros formatos. Por otro lado, generar procesos de sensibilización sobre la extensión e integralidad, requiere de instancias de experimentar y no solo conocer teóricamente qué es la extensión, y para ello se requieren equipos docentes en los servicios y programas que puedan acompañar esa propuesta para cumplir con los cometidos pedagógicos previstos. En ese sentido, tanto el EPD como el desarrollo de programas integrales pueden ser dos herramientas que confluyen para atender este último desafío.

Sin duda, son múltiples los aportes y los desafíos que los programas integrales exponen en estos quince años del PIM y treinta años del APEX. No obstante, está en el conjunto de la Universidad de la República y en su forma de relacionarse con la sociedad cómo los potencia para crear y recrear nuevos «inéditos viables» (Freire, 1985).

REFERENCIAS

- APEX-Cerro (1998). Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el programa «Apex-Cerro». Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bits-tream/handle/una-docs/8132/Perspectiva%20evaluativa%20sobre%20el%20programa%20APEX-Cerro_Pablo%20Carlevaro.pdf?sequence=20&isAllowed=
- (s. f.). Boletín *Entre Todos*, (1), Unidad de Apoyo en Comunicación del Programa APEX-Cerro.
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro.
- COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (CSEAM) (2007). *Programas integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GARCÍA, V., PÉREZ, M., y RAK, G. (2013). *Memoria que es vida abierta. Diálogo de saberes a 40 años de la Huelga General*. Montevideo: PIM, Universidad de la República-CES, ANEP.
- GARCÍA FERREIRA, R., OLIVETTI, M., PARRILLA, G., PEREIRA ÁLVAREZ, P., y PÉREZ SÁNCHEZ, M. (2021). Alimentar lo colectivo: los programas territoriales universitarios ante los emergentes de la pandemia. En E. VILLARMARZO, M. CAMEJO y C. BICA (Comps.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* (pp. 271-292). Montevideo: FHCE, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31257>
- GRIBOV, D., MÉNDEZ, V., OLIVETTI, M., PEREIRA, P., TECHERA, A., VIÑAR, E., y LAFLUF, M. (2019). Programa APEX-Udelar: de la extensión a la integralidad. En Red de Extensión, *Tejer la Red* (pp. 315-326). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de ibit.ly/BfTO
- OLIVETTI ESPINA, M. (2022). La ubicuidad de la comunicación en la gestión de la extensión universitaria. Un análisis sobre el Programa Integral APEX de la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 12. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0006>
- PROGRAMA APEX (2022). *Propuesta para la organización y estructura institucional del Programa APEX*.
- PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (PIM) (2008). *De-formaciones In-disciplinadas*. Montevideo: Extensión Libros, Universidad de la República.

- PÉREZ SÁNCHEZ, M., y CANO, A. (Eds.) (2011), *Laboratorio barrial de experiencias* (pp. 80-97). Montevideo: PIM, Universidad de la República. Recuperado de t.ly/1Ezk
- , FOLGAR, L., CANTABRANA, M., BIANCHI, D., CANO, A., GARCÍA, R., CAGGIANI, J., y CABO, M. (2018). *Universidad y territorio: A 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: PIM, CSEAM, Universidad de la República
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2011). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Cuadernos de Extensión, (1). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar) (2005a). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República*. Documento de trabajo del Rectorado, (27). Montevideo: Universidad de la República.
- (2005b). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la Reforma Universitaria, (10). Montevideo: Universidad de la República.
- (2019). Estatuto del Personal Docente. Título I aprobado el 30 de noviembre de 2019, Título II y Disposiciones Especiales y Transitorias del Título I de 2019 y del Estatuto de 1968. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/ensenanza/estatuto-del-personal-docente/>
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2014, julio 1). Resolución del Consejo Directivo Central (Resolución n.º 6). Recuperado de ibit.ly/swiC

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS INTEGRALES TERRITORIALES

Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra

Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología

INTRODUCCIÓN

Este trabajo comparte los aprendizajes de más de una década de docencia integral en el barrio Flor de Maroñas (ubicado al noreste de Montevideo), en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) «Interdisciplina, territorio y acción colectiva» (EFI «In-Ter-Acción Colectiva»). A propósito de la presente publicación, vale la pena recordar que los antecedentes de este EFI se ubican en 2010, cuando el equipo del Programa Integral Metropolitano (PIM), que venía llevando adelante sus primeras acciones en la zona, convoca a los servicios universitarios que estábamos desarrollando en forma aislada acciones de enseñanza y de extensión en Flor de Maroñas: Facultad de Psicología, Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Departamento de Trabajo Social (DTS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

La consigna y el interrogante que el PIM nos formuló fue tan simple como necesaria para que pudiéramos iniciar un proceso de trabajo conjunto que se ha sostenido en el tiempo: «¿Qué mirada han venido construyendo sobre el barrio a partir de las acciones que desarrollan?». Más allá de servi-

cios que hoy no forman parte del equipo, como el DTS, o de otros que se incorporaron temporalmente a propósito de la ejecución de proyectos financiados (como la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo [FADU]), la articulación que generó el PIM continúa hasta la actualidad, a través del EFI «In-Ter-Acción Colectiva», integrado por docentes, estudiantes de grado y posgrado y graduados y graduadas de Psicología y del ISEF, que se propone desarrollar la integralidad en el campo de los estudios vinculados al territorio, a la acción colectiva y a las prácticas corporales en barrios populares. Se constituye en una plataforma con presencia continua en el barrio que sostiene la formación de grado y posgrado y que articula proyectos de investigación y de extensión como instrumentos para el desarrollo de nuestros propósitos, acordados con las y los actores locales.

Hablar de producción de conocimientos a partir de prácticas integrales territoriales involucra dimensiones epistemológicas, metodológicas, ético-políticas y político-institucionales que se enlazan de forma compleja y singular en nuestras prácticas cotidianas localizadas. Lo que intento transmitir aquí, lejos de ser una respuesta precisa a cómo producir conocimientos en la integralidad, es una experiencia, una forma de hacer, es una forma posible, seguramente entre otras tantas, de construir esa respuesta.

El capítulo comienza con un breve relato de nuestra¹ experiencia, simplemente para exponerla como punto de partida de las reflexiones que siguen. En segundo lugar, aborda la perspectiva epistemológica que sostiene la producción de conocimientos tal cual la concebimos. En tercer lugar, esboza dimensiones metodológicas a considerar. En ambos casos, está presente nuestro posicionamiento ético-político, inseparable de los componentes mencionados. Finaliza con algunas reflexiones político-institucionales necesarias para analizar las condiciones de posibilidad existentes hoy en la Universidad de la República para desarrollar una docencia integral viable y sostenible en el tiempo.

1 Empleo la primer persona del plural intencionadamente, para hacer referencia a un trabajo que es colectivo. En cambio utilizo la primer persona del singular, cuando lo que expongo responde a elaboraciones personales que despliego en este capítulo.

NUESTRA EXPERIENCIA COMO PUNTO DE PARTIDA

Exponer algunos aspectos de nuestra experiencia de producción de conocimientos en el marco de prácticas territoriales integrales es condición necesaria para situar las reflexiones conceptuales que comparto en este artículo, en coherencia con la perspectiva que sostiene dicha producción. Sin pretender profundizar en el proceso de trabajo que venimos desarrollando en Flor de Maroñas, construiré un relato planteando aspectos que considero relevantes para los propósitos de este capítulo.

En 2012, los procesos de trabajo interdisciplinario en Flor de Maroñas en torno a lo que en ese momento se constituía, por parte de vecinos y vecinas y de nosotros y nosotras mismas, como expectativas de integración barrial en el marco de una realidad altamente heterogénea y diversa, nos condujo a preguntarnos por las condiciones de posibilidad para construir nosotros y a formular un proyecto de investigación en esa dirección (Rodríguez y Machado, 2012). Por supuesto que, a poco de iniciar el camino de la producción de conocimientos en esa dirección, nos enfrentamos a una fuerte interpelación ideológica y conceptual, y de nuestros posicionamientos en relación con el barrio, en tanto la noción de integración barrial cae por sí misma al tomar contacto con su carácter ideológico (Lefebvre, 1975) y de violencia simbólica que implicaba. Del mismo modo, ello nos condujo a problematizar la propia noción de comunidad como constructo con una fuerte presencia en nuestras perspectivas de trabajo, lo que derivó no solo en ejercicios problematizadores que se plasman en producciones escritas (Montenegro, Rodríguez y Pujol, 2014; Rodríguez y Montenegro, 2016), sino también en cambios en la estrategia de intervención. Pasamos así de hacer énfasis en lo común a poner la mirada en las diferencias y en sus potencialidades de articulación, en los entre. Simultáneamente, en el desarrollo de las acciones investigativas y en la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios se va haciendo central la relevancia de los espacios residenciales en la dinámica de las diferencias entre personas y grupos, y de los espacios públicos barriales (Berroeta, 2012) en la configuración de las cotidianidades de vecinas y vecinos. El primer aspecto será una de

las dimensiones sustantivas que emergen en el estudio llevado adelante colectivamente y luego se verá profundizado en mi propia tesis doctoral (Rodríguez, 2023).

Así, en un segundo momento, más cercano en el tiempo (2017), tiene lugar una propuesta de intervención urbana de importantes dimensiones, con intencionalidades participativas, por parte de la IM, en un espacio público barrial muy significativo por su centralidad geográfica y por la apropiación histórica de ese espacio por parte de las y los vecinos organizados. Anticipábamos los impactos relevantes de esta intervención en el barrio en su conjunto y particularmente en la relación de vecinas y vecinos y organizaciones con dicho espacio, así como también en las relaciones con la propia IM. En acuerdo con una de las organizaciones barriales, definimos acompañar este proceso mediante la formulación y el desarrollo de un nuevo proyecto de investigación-acción (Rodríguez y Pérez, 2018) que al mismo tiempo daba continuidad a la aproximación que veníamos haciendo a la cuestión del papel de los espacios públicos en los procesos barriales. Finalizado este proceso y realizadas acciones de difusión social de los resultados, pandemia mediante, continuamos trabajando, con la herramienta de un proyecto integral (Pérez y Recto, 2021), en torno a la fuerte emergencia de expresiones colectivas a partir de un anudamiento que se produce entre los cambios producto de la intervención de la IM, los impactos que tuvo y tiene en el barrio la situación de emergencia sanitaria, económica y social, y los cambios a nivel gubernamental, todos coincidentes en el tiempo.

Hasta aquí, entonces, un relato de nuestra experiencia, nuestro relato (porque estoy habitada por el equipo del EFI cuando lo formulo, pero que también es mi relato), uno posible entre tantos, que me permite reflexionar sobre las dimensiones involucradas en la producción de conocimientos en la integralidad.

LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA Y ÉTICO-POLÍTICA DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA INTEGRALIDAD

RELACIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA Y CRITERIOS DE VALIDEZ ÉTICO-POLÍTICOS

Como es sabido, desde una perspectiva extensionista que se articula más recientemente en nuestra universidad en el marco de un enfoque integral de la docencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la extensión universitaria se instituye como fuente privilegiada para la producción de conocimientos, ya que supone orientar las agendas de investigación en función de las realidades interrogadas por las prácticas sociales y revisar los métodos para llevarla a cabo (Carrasco, 1989; Tommasino y Rodríguez, 2014). Esto significa que es desde la acción y desde los procesos de trabajo con las y los actores sociales, en los espacios en donde estos se desenvuelven en lo cotidiano, que se generan las condiciones para producir conocimientos. En nuestra experiencia, este proceso ha sido relativamente claro, aunque altamente complejo. Quedan evidenciados los procesos de acción-reflexión-acción que, lejos de una linealidad, suponen movimientos complejos que articulan multiplicidad de acciones, actores, tiempos, espacios, pensamientos y afectaciones. Como dice Donna Haraway (1995), «entre lo que los científicos dicen que hacen y lo que hacen de verdad hay un abismo» (p. 315). Esto vale para todos y todas, para quienes sostienen fehacientemente la posibilidad de un conocimiento objetivo, generalizable y portador de verdades, como para quienes nos posicionamos, desde lo epistemológico, en otro lugar.

La dicotomía teoría-práctica, la idea de aplicación de teorías, e incluso, de producción de teoría a partir de la práctica (como puede deslizarse de la idea de la extensión como fuente de conocimientos), se pone en cuestión. Siguiendo a Gilles Deleuze y Michel Foucault (1988) en sus diálogos sobre el poder, cualquiera de los dos movimientos contiene el riesgo de pensarse como totalizaciones que, como tales, son producto del poder. Más bien, se trata de relaciones fragmentarias y parciales, no solo por el carácter local de las teorías, sino porque estas se encuentran con

obstáculos y límites que hacen necesario, para perforarla, para permearla, otro discurso que permita pasar a un campo diferente: «La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra» (Deleuze y Foucault, 1988, p. 8), dice Deleuze en el mismo texto. ¿Es posible pensar la relación entre investigación, extensión y enseñanza en términos de relevos? ¿Qué lugar tendrían en ellos la diversidad de saberes (teórico-prácticos) que interactúan? En nuestra experiencia, estos relevos han estado presentes en distintos momentos, como cuando cuestionamos nociones que encuentran su límite en la práctica, o cuando desarrollamos estrategias a partir de pensar de otro modo. Problematicaciones y movimientos que emergen necesariamente en el diálogo con los y las actores sociales.

Desde estos planteos, la acción es acción de la teoría y también de la práctica, y la teoría opera como una caja de herramientas que tiene que ser útil y funcionar en las situaciones particulares, porque si no, hay que hacer otras teorías. ¿Qué significa que tiene que ser útil? En algún sentido —y es algo en lo que suele hacerse hincapié—, la utilidad estaría ligada a la solución de problemas concretos, tangibles —lo que no puede desprenderse de las especificidades disciplinarias y de la viabilidad de traducciones en ese sentido—, o bien, desde una perspectiva ético-política de la ciencia, debe aportar a la producción de transformaciones sociales en beneficio de las y los más postergados (Fals Borda, 2002). Ahora bien, sin descartar ninguna de estas alternativas —o más bien integrándolas—, la producción de conocimientos en torno a procesos sociales complejos como los que solemos abordar requiere pensar esa utilidad en términos de los sentidos que adquieren los resultados de los procesos investigativos en el despliegue de situaciones particulares, sobre la base de una intencionalidad que es ético-política. Así, desde esta perspectiva la validez del conocimiento (no en un sentido de verdad, sino de utilidad), supone poner a jugar un criterio ecológico y psicopolítico. Precisamente, la validez ecológica pone en el centro los sentidos que adquieren los conocimientos para la situación en la cual se producen y para las y los actores involucrados, en términos de comprensión de los problemas y de la toma de decisiones en relación con ellos (Montero, 2006). Por su parte, el criterio de validez psicopolítica epistémica y de transformación

(Prilleltensky, 2004) refiere a visibilizar las dinámicas políticas y las relaciones de poder involucradas, y a la medida en que nuestras acciones se intencionan, inciden, operan en dichas relaciones, problematizando, alterando las relaciones de dominación en sus múltiples expresiones. Nuestras formas de intervención problematizadora en cada escenario que habitamos y nuestro énfasis en identificar en las dinámicas cotidianas las cristalizaciones de poder entre las y los distintos actores involucrados y al interior de cada uno de ellos, incluidos nosotros y nosotras mismas, así como también el foco en la diversidad y en el tratamiento de las diferencias, va en esa dirección. Como expresa Haraway (1995),

Las feministas han apostado por un proyecto de ciencia que ofrece una versión del mundo más adecuada, rica y mejor, con vistas a vivir bien en él y en relación crítica y reflexiva con nuestras prácticas de dominación y con las de otros y con las partes desiguales de privilegio y de opresión que configuran todas las posiciones (p. 321).

CONOCIMIENTOS SITUADOS Y CONEXIONES CAMBIANTES Y HETEROGÉNEAS

Ahora bien, ¿qué tipo de conocimiento es el que se produce desde esta perspectiva y cómo? Por un lado, se trata de conocimientos localizados histórica y espacialmente, producto de las singularidades de las situaciones en las que nos involucramos, y por lo tanto sin pretensiones de generalización. Por otro lado, siguiendo a Haraway (1995), se trata de un conocimiento producido a partir de las posiciones parciales de quienes formamos parte de los procesos de trabajo, *conocimientos situados* que suponen una objetividad, no en términos de trascendencia y mucho menos de la ilusoria separación sujeto-objeto, sino precisamente de una «encarnación particular y específica» donde paradójicamente «solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva» (p. 326).

Las y los actores involucrados, desde los lugares que ocupamos situacionalmente participamos desde una mirada parcial sobre los problemas en cuestión. Dichas posiciones de sujeto son múltiples y cambiantes, nunca identidades fijas ni homogéneas, ya que cada actor, concebido o concebida colectivamente, es heterogénea: hay una polifonía de voces vecinales, gubernamentales, universitarias, que se escuchan a cada momento. Una polifonía, producto de quienes son profesionales, actores políticos, integran comisiones de fomento, clubes de baby fútbol, son universitarios y universitarias, jóvenes, mujeres, varones o no binaries, de piel blanca o negra, que habitan el asentamiento o la cooperativa, o que representan varias de esas voces a la vez. Esto hace necesarias y posibles las articulaciones, las conexiones entre esas posiciones, en el marco de espacios de conversación, no eximidos de conflictos, tensiones y relaciones de poder: «Las versiones de un mundo “real” no dependen, por tanto, de una lógica de “descubrimiento” si no de una relación social de “conversación” cargada de poder» (Haraway, 1995, p. 342). Es que no hay nada que descubrir o que develar, sino que todo está por construirse y a construirse con otras y otros, lo que nos coloca en marcos importantes de apertura a lo inesperado, de incertidumbre y de renuncia a toda ilusión de control de la realidad, de modo que, «aquello digno de transformación» es producto de esas articulaciones, siempre dinámicas y contingentes (Montenegro, 2002). No estamos hablando necesariamente de espacios estables, y mucho menos estáticos. Más allá de que puedan conformarse de manera coyuntural distintas alianzas en función de temas específicos a abordar, estas conexiones se intensifican en algunos momentos y entre algunas y algunos actores, se mueven, circulan, se tensan, se desconectan y vuelven a conectarse.

Hablar de relaciones de poder en este marco, supone que ellas se juegan en todos los planos, entre lo gubernamental y lo vecinal, entre la universidad y las y los actores barriales, y al interior de cada uno de estos. Por tanto, un desafío, entre otros, como expuse, es operar en esas relaciones de poder (Prilleltensky, 2004) y hacerlo concibiendo al otro como semejante y autónomo, renunciando a toda pretensión de aprehenderlo y escuchando las voces bajas, aquellas que resultan inaudibles y silenciadas (Guha, 2002, citado por Bidaseca, 2010), en los procesos de

producción de conocimiento. Las voces bajas en Flor de Maroñas son las que no se escuchan, son las de los cuerpos que no se ven; suelen ser las que quedan por fuera de las fuerzas centrípetas que operan construyendo centralidades más o menos estables (geográficas, culturales, políticas, económicas), donde la inclusión de las diferencias encuentra barreras importantes. De este modo, los escenarios participativos que se desprenden de las múltiples formas de articulación de las posiciones parciales habrán de considerarse como tendencialmente horizontalizadoras (Navarro, 2016), donde, al menos, interpelen las «naturales» tendencias a la *heteronomía* (Fernández, 2008).

Se desprende de lo expresado hasta aquí que nosotras y nosotros como actoras o actores universitarios, somos parte altamente involucrada en estos procesos, no solo porque la nuestra es una posición parcial más entre otras, sino porque no podemos no estar involucradas/os, porque somos parte de la red que constituyen los campo-temas que abordamos, porque somos parte de esos campos de fuerza y de las relaciones de poder que se despliegan (Martínez, 2014).

Finalmente, lejos de procesos donde predomina lo racional (en oposición a lo emocional), tal como se suele concebir a la producción científica, la afectividad es una dimensión sustantiva de la producción de conocimientos en la integralidad. En un trabajo reciente (Tommasino *et al.*, 2022), expresamos respecto a la extensión crítica que

es una relación afectiva, fundada en intereses comunes que vamos construyendo con distintas personas con las que transitamos los territorios (sabiendo de nuestras diferencias institucionales, de clase, raza y género) [...] desde la idea de las relaciones recíprocas en constante flujo de interacción y afectación, donde siempre somos parte de los procesos y los problemas, sabiendo que nos afectan de distinto modo y que habitamos lugares distintos desde los cuales producir transformación social (p. 7).

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

LO ARTESANAL QUE SE TEJE EN LA PERMANENCIA,
EN LA PRESENCIA Y EN LA EXPERIENCIA

Partiendo de la perspectiva epistemológica expuesta hasta aquí, se desprenden algunas consideraciones metodológicas que, lejos de concebir métodos, técnicas y procedimientos *a priori* (que además serían variados e infinitos), que pretendieran expresar un cómo hacerlo, como si eso fuera posible, supone, siguiendo a Antar Martínez (2014) desplegar acciones que son más cercanas «a la artesanía de la transformación social, y menos vinculada con la ingeniería del cambio» (p. 24).

El componente metodológico, involucra una diversidad de alternativas que tienen como elemento en común la flexibilidad y la reflexividad, en un marco de necesaria sistematicidad que, sin embargo, debe evitar el riesgo de atrapar la potencia de «un saber vivo y activo que se produce creativamente» en una realidad en permanente transformación (Carrasco, 2009).

Claro está que dicha sistematicidad puede involucrar el empleo de herramientas para producir información de manera intencionada y técnicas de análisis propias de los diseños cualitativos de investigación, pero que, puestas a jugar en marcos de integralidad, son recreadas y puestas al servicio de escenarios de producción colectiva y participativa de conocimientos. Del mismo modo, los procesos de investigación-acción (Lewin *et al.*, 1962), y de investigación-acción-participativa (Fals Borda, 2002; Montero, 2006), que suponen la idea de conocer a partir de una observación sostenida de lo que va aconteciendo en el despliegue de acciones extensionistas o en el acompañamiento a la diversidad de procesos barriales que tienen lugar, conlleva el desafío de formas de registro sostenibles y de análisis permanentes. En nuestra experiencia, esto acontece en el marco de equipos de trabajo, heterogéneos en su composición: en cuanto a campos disciplinarios o áreas de conocimiento, papeles, cargas y dedicaciones horarias, responsabilidades y salarios, niveles formativos, etc. Tienen lugar aquí complejos procesos de organización

y gestión, de encuentros y de rupturas, de intensidades y afectaciones que merecen ser abordados en su singularidad, pero que trascienden los alcances de este artículo.

Otra consideración que entiendo sustantiva es la cuestión de la permanencia en los territorios, esto es no solo la posibilidad de sostener plataformas de trabajo que posibiliten la continuidad de los equipos universitarios en los territorios, más allá de los tiempos curriculares (los programas integrales y nuestro EFI van en esa dirección), sino también la presencia en ellos. Estar, ser parte, experimentar distintos momentos, hitos, acontecimientos de la vida barrial, sin que imperiosamente implique propósitos definidos con anterioridad, se constituye desde nuestra perspectiva en una dimensión metodológica fundamental que, por un lado, contribuye a establecer y a consolidar vínculos, y, por otro, a hacer énfasis la experiencia. Hablamos de la experiencia en toda su intensidad, la que genera las condiciones para la narración (Benjamin, 1991), la que es necesariamente corporal (Mongin, 2006), la experiencia como acontecimiento singular e irreductible, como «eso que me pasa» (Larrosa, 2006). Como retomaré en el último apartado, esta noción interpela el corazón de la organización de nuestro trabajo académico.

LOS PRODUCTOS DE DIFUSIÓN: ENTRE TRADUCCIÓN Y DESPLIEGUE DE DIÁLOGOS INCONCLUSOS

Finalmente, quiero dejar planteada la relevancia de la elaboración de productos de difusión social y de cómo estos puedan ser pensados no como un después de la producción de conocimientos, sino como algo que le es inherente. En nuestra experiencia, la elaboración de productos escritos en forma de folletos o de librillos, y la realización de un audiovisual supusieron complejos procesos de traducción, pero también la oportunidad de compartir y dialogar con las y los actores involucrados sobre algunos ejes de análisis que jerarquizamos como resultante del proceso de investigación que había tenido lugar. Estos diálogos aún se despliegan cuando se alude a alguna idea o interrogante que tomó especial significación, como por ejemplo «¿Qué es lo público del es-

pacio público?» o «¿Qué es el Crece, el nuevo edificio o la plaza en su conjunto?».²

Por otro lado, el componente de difusión nos introduce en el tema de las autorías, las coautorías y la propiedad del conocimiento producido. En una dirección distinta, aunque no excluyente, de las consideraciones éticas sostenidas en las normativas vinculadas a la investigación con seres humanos (que suelen reducir la ética a lo normativo y que tienen pretensiones de universalidad), lejos del anonimato, la producción de conocimientos en la integralidad tal como la que venimos exponiendo, pone en el centro la relevancia del reconocimiento del aporte de todas y todos los involucrados, y, por tanto, la autoría compartida del conocimiento producido (Montero, 2004). Ello podrá adoptar distintas expresiones en los procesos particulares para que los productos incluyan explícitamente el carácter colectivo del conocimiento (Rodríguez *et al.*, 2020): desde nombrar a cada uno/a de los/as participantes de las experiencias en las elaboraciones de materiales para la difusión, hasta el trabajo con producciones narrativas que suponen la construcción conjunta de un texto, como forma de articulación de posiciones, más que de representación (nos arrogamos el poder de hablar por el otro o la otra), y donde la agencia del otro/a es central.

INTEGRALIDAD: ¿ARTICULACIÓN DE FUNCIONES O RELACIONALIDADES EN MOVIMIENTO?

148 | Ahora bien, en el marco de estos procesos de continuidad en el territorio, ¿cuál es la temporalidad de la producción de conocimientos? ¿Es posible delimitarla? ¿Qué lugar tienen los proyectos de investigación, de extensión, integrales y sus lógicas? En nuestra experiencia, que, como vimos ha supuesto una permanencia en el barrio por más de diez años, ha

2 El audiovisual producido en el marco de esta experiencia titulado *Transformaciones en Flor de Maroñas: diversas miradas de un espacio público barrial* contextualiza estas interrogantes. Se puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=z7UI-9hAPnSc>

habido momentos privilegiados en los que hemos hecho foco o bien, en los procesos investigativos, o en el despliegue de estrategias de intervención, siempre en articulación con el desarrollo de la enseñanza de grado y posgrado. Es en estos procesos en los que se ancla la formulación, siempre parcial y provisoria, de problemas que se constituyen durante un período de tiempo en un elemento organizador y orientador de nuestras acciones. En este sentido, los proyectos financiados son instrumentos, eslabones de recorridos que no empiezan ni terminan con ellos. Por el contrario, los conocimientos que se producen desbordan los proyectos por sus múltiples derivas, de las cuales solo es posible dar cuenta de una ínfima parte. ¿Es posible delimitar dónde comienza y dónde terminan la investigación, la extensión y la enseñanza? La sectorización de las funciones en la institucionalidad universitaria y su reflejo en las convocatorias a proyectos concursables, junto con la permanente alusión en los discursos y con la idea de tres funciones que hay que articular, genera el desafío de conciliar lógicas prácticas propias de cada una de ellas. La perspectiva de articular lo que está separado, como si fueran territorios claramente delimitados, supone poner a dialogar prácticas diversas (investigar, hacer extensión, enseñar-aprender) que involucran una organización de los tiempos y de los espacios, y de las acciones de distinto carácter. ¿Es posible pensar de otro modo? Ya lo decía Juan Carlos Carrasco en la *Gaceta Universitaria* de 1989:

La investigación y la extensión aparecen con frecuencia como actividades separadas. Sin embargo, la investigación sin los aportes de una realidad interrogada por una práctica social corre el riesgo de ser un disparo al aire. A su vez una extensión que no implique una actitud y una práctica de investigación puede transformarse en una acción meramente empírica o, en el peor de los casos, en la aplicación de un modelo teórico extrapolado a una realidad que nada tiene que ver con él (p. 12).

| 149

Pero vayamos un poco más allá. En un trabajo reciente (Rivas *et al.*, 2022), nos preguntamos: «¿Es posible pensar la integralidad en tanto plegado de las funciones universitarias? De poder desplegarse este po-

sible, investigación, extensión y enseñanza no se presentarían como entidades en sí, sino en tanto relacionalidad» (p. 7). Es decir que se trata de

movimientos que están imbricados, pero que, si se desarticulan, la investigación «dispara» para la ciencia y la enseñanza para la pedagogía [y, agregamos ahora, la extensión dispara para el activismo]. En tanto el trabajo se enmarca en una forma de hacer y pensar desde la integralidad, lo que hagamos desde allí no es posible pensarlo por fuera, habrá que ver en qué aspectos se expresa (p. 8).

¿Qué institucionalidad es la que puede acompañar y potenciar estos modos de integralidad, sin burocratizarla ni empobrecerla?

LA INTEGRALIDAD EN ÉPOCAS DE CAPITALISMO COGNITIVO.

LA NECESIDAD DE SUBVERTIR LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COTIDIANA DEL TRABAJO ACADÉMICO.

Hablar de producción de conocimientos en la integralidad desde la perspectiva de trabajo del EFI «In-Ter-Acción Colectiva» y desde las ideas que expuse hasta aquí, supone tensionar radicalmente las lógicas involucradas en el capitalismo cognitivo presentes hoy en las universidades del mundo y a la cual, incluso, una universidad pública y de raigambre latinoamericana, como la nuestra, no escapa. Según Virno (2003, citado en Montenegro y Pujol, 2013),

el concepto de capitalismo cognitivo (Blondeau *et al.*, 2004) resulta un elemento heurístico que ayuda a reflexionar sobre las nuevas tendencias de producción en las que se pone la «vida a trabajar» a través de la explotación de las capacidades creativas, afectivas y relacionales de las personas que son cooptadas por la producción capitalista en las actuales dinámicas de reproducción y mercantilización del conocimiento (p. 142).

Quienes intentamos sostener una producción de conocimientos en el marco de concepciones y prácticas territoriales integrales, experimentamos cotidianamente las tensiones y las contradicciones vinculadas a las prácticas dominantes institucionales, que organizan nuestro trabajo cotidiano y, le otorgan valor. Como sabemos, entre las funciones universitarias se establecen jerarquías, tanto en términos de significaciones imaginarias (Castoriadis, 1983), que involucran qué es investigar y producir conocimientos «de calidad» y las expectativas en torno a qué sería un desarrollo académico deseable, como de su materialización en procesos evaluativos y de acreditación para el desarrollo de la carrera docente. Esto se refleja en la organización de nuestro trabajo en la vida cotidiana. Estas lógicas de productividad, junto con aquellas propias de la enseñanza en contextos de numerosidad (como es nuestro caso), organizan nuestros tiempos y espacios de trabajo cotidiano, nuestras acciones diarias, con quienes nos vinculamos, con quienes hablamos e interactuamos, con qué problemas estamos relacionadas y relacionados, etc. Es que la producción de conocimientos entendida en su carácter político involucra formas de disciplinamiento de las y los sujetos y discursos de legitimación, necesarios para echar a andar una fábrica de conocimientos que pueda sostenerse en una producción de subjetividades que garantice su continuidad:

La ideología de la calidad entronca con las prácticas de las actuales sociedades de control, donde se implantan estándares que sitúan a instituciones y personas en la «cartografía de la calidad» a partir de su constante monitorización, dando a los «mejores» más capital económico y simbólico para seguir siendo «mejores». Los sujetos son los responsables de auto-disciplinarse para seguir respondiendo y cumpliendo con los controles (Montenegro y Pujol, 2013, pp. 147-148).

| 151

Claro está que no estamos planteando desjerarquizar la investigación, la publicación en medios arbitrados o la formación en posgrados. Se trata más bien de cómo la formación de posgrado y la divulgación científica del conocimiento, son puestas al servicio de los procesos de producción

de conocimientos en la integralidad, allí, en los territorios donde esta encuentra condiciones de posibilidad para su despliegue, como he expuesto a partir de nuestra experiencia. Se ha dicho muchas veces, cuando se habla de integralidad, que no se trata de que todas las y los docentes hagamos todo y al mismo tiempo, sino de cómo esta se lleva adelante por parte de equipos que distribuirían las funciones entre sus integrantes. Sin desconocer la racionalidad que un planteo de estas características tiene, no deja de tratarse de lógicas prácticas y organizativas que parecen responder más a cómo sostener la máquina productiva, que a desarrollar una docencia integral en su sentido más intensivo que extensivo.

¿Qué transformaciones en la institucionalidad serían las requeridas para sostener una docencia integral y una producción de conocimientos en la integralidad como la desarrollada en este artículo? Ya hemos hablado de los efectos de la sectorización de la Udelar. Sin desconocer los esfuerzos de las comisiones sectoriales cuando abren convocatorias que buscan establecer puentes de la investigación con la extensión (llamados a programas de inclusión, difusión de temas de interés público, vinculación universidad-sociedad-producción) o de la extensión con la investigación (fortalecimiento de trayectorias integrales), no pareciera que ello sea suficiente. Es así que se hace necesario concebir y potenciar otras institucionalidades.

Si estamos hablando en este artículo sobre producción de conocimientos en la integralidad, no es solo por la tradición extensionista de la que tanto se ha hablado y gracias a numerosas y numerosos referentes históricos que nos orientan en los esfuerzos por sostenerla, sino también porque existe una institucionalidad —como la de los programas integrales o la de los EFI— que son consecuencia de transformaciones sustantivas como las de la llamada segunda reforma universitaria (2010). Más allá de la neutralización y del bloqueo de este proceso, que se genera en el siguiente período rectoral,³ aun así, la integralidad está presente en discursos y prácticas docentes.

3 La segunda reforma fue impulsada por Rodrigo Arocena en sus dos períodos rectorales (2006-2014). En el siguiente período rectoral, de Roberto Markarian,

Ahora bien, creo que es imprescindible abordar esta dimensión también en lo que refiere a la organización de nuestro trabajo académico y sus expresiones en la cotidianidad institucional. ¿Qué espacios habitamos cada día y durante cuánto tiempo? ¿Qué tipo de acciones llevamos a cabo? ¿Qué lugar tiene la experiencia en los territorios? ¿Hacemos intercambios de experiencias? ¿Con quiénes interactuamos con mayor frecuencia y para hacer qué? ¿Cómo subvertimos las lógicas imperantes a partir de inventar nuevas espacialidades y temporalidades que permitan sostener y profundizar la presencia/experiencia efectiva en los territorios y la interacción con la multiplicidad de actores que lo habitan? Las respuestas a estas interrogantes apuntan no solo a generar formas sólidas de sostén y viabilizar la ampliación de horizontes y la profundización de la producción de conocimientos en la integralidad, sino también para que esta no quede sostenida en los cuerpos de docentes que despliegan, que desplegamos, el deseo y la convicción de un quehacer universitario involucrado, comprometido, situado y encarnado en las cotidianidades de las personas con las que trabajamos.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la experiencia del EFI «In-Ter-Acción Colectiva» que hemos venido desarrollando a lo largo de la mayor parte de los quince años que el PIM conmemora a través de esta publicación, expuse distintas dimensiones involucradas en la producción de conocimientos desde la integralidad: la epistemológica, la metodológica, la ético-política y la de la institucionalidad. Transitó desde el cuestionamiento a la dicotomía teoría-práctica, pasando por los criterios de validez ético-políticos de los conocimientos producidos, por los planteos de Haraway (1995) respecto al conocimiento situado y las conexiones parciales entre posiciones

| 153

no solo no se buscó consolidar las orientaciones planteadas en dicha reforma, sino que además se generaron acciones para desandarlas.

de sujeto como forma de intervenir e investigar (que podría enriquecer o complementar la idea de coproducción de conocimientos), por el carácter artesanal de la metodología y la relevancia de la permanencia/presencia/experiencia, así como también de los productos de difusión social, por la idea de integralidad como relacionalidad (contingente, en permanente movimiento) de las llamadas funciones universitarias. Me he centrado en la producción de conocimientos en el plano de su relación con la extensión universitaria, dejando de lado en esta oportunidad, la dimensión interdisciplinaria y de los procesos formativos (de grado y posgrado) involucrados, ambos aspectos sustantivos en la integralidad, pero que, por razones de espacio no he desarrollado. Hasta aquí, en sus alcances y límites, intento sumar a la producción de diálogos virtuosos acerca de estos temas que se despliegan en nuestra universidad. Ahora bien, el último apartado en el que analizo las condiciones político-institucionales para el ejercicio efectivo de una docencia integral buscó hacer foco, no solamente en la estructura institucional que sostiene y obtura al mismo tiempo el desarrollo de la integralidad en la Udelar, sino también en la organización de nuestro trabajo cotidiano, donde temporalidades, espacialidades, prácticas e interacciones, son aspectos claves. Si bien nos centramos en el trabajo docente, los mismos cuestionamientos serían oportunos para la tarea de las y los estudiantes. Es que, la matriz colonial de poder-saber (Erreguera, Nieto y Tommasino, 2020) de nuestras universidades, profundizada en la actualidad por el capitalismo cognitivo, nos produce en subjetividades que tienden a perpetuar el statu quo. He aquí el desafío: pensar de otro modo, inventar otras formas de nuestro quehacer cotidiano, subvertir las prácticas naturalizadas. No sabemos con certeza qué deberíamos hacer ni cómo, aunque podemos intuir algunos caminos que, parafraseando a Mina Navarro (2016), se constituyan en «tendencialmente» decolonizadores de nuestras prácticas cotidianas.

REFERENCIAS

- BALASCH, M., y MONTENEGRO, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- BENJAMIN, W. (1991). *El narrador* (trad., Roberto Blatt). Madrid: Taurus.
- BERROETA, H. (2012). *Barrio, espacio público y comunidad. Barcelona* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- BIDASECA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- CARRASCO, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*, 3(2/3), 12.
- (2009). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En J. C. CARRASCO, R. CASSINA y H. TOMMASINO (Eds.), *Extensión en obra, Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 48-52). Montevideo: SCEAM, Universidad de la República. Recuperado de ibit.ly/deVg
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- DELEUZE, G., y FOUCAULT, M. (1988). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 10-19). Madrid: Alianza.
- ERREGUERA, 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*, 4(4), 177-204. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08>
- FALS BORDA, O. (2002). Tensiones en la investigación y cambio de paradigmas: intercambio con matemáticos. *Análisis Político*, (46), 191-197. Recuperado de ibit.ly/x8dk
- FERNÁNDEZ, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. 2.ª ed. Montevideo: Biblos.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. Recuperado de ibit.ly/gLMF
- LEFEBVRE, H. (1975). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.

- LEWIN, K. et al. (1962). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. SALAZAR (Comp.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-25). Madrid: Editorial Popular.
- MARTÍNEZ, A. (2014). Cambiar metáforas en la Psicología Social de la Acción Pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1), 3-28. Recuperado de ibit.ly/7rfr
- MONGIN, O. (2006). *La condición urbana: La ciudad a la hora de la mundialización*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTENEGRO, M. (2002). Otredad, legitimación y definición de problemas en la intervención social: Un análisis crítico. 1.^{er} Seminario de Ciencias Humanas Sociales del ICCI. Barcelona.
- y PUJOL, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139-154. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1031>
- MONTENEGRO, M., RODRÍGUEZ, A., y PUJOL, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13(2), 32-43. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-433>
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- NAVARRO, M. (2016). Luchas por lo común contra la fragmentación. En M. NAVARRO, *Hacer común contra la fragmentación en la ciudad. Experiencias de autonomía urbana* (pp. 129-175). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- PÉREZ, G., y RECTO, G. (2021). *Crece en la diversidad: experiencias colectivas en espacios públicos barriales de Flor de Maroñas. Proyecto Fortalecimiento a las Trayectorias Integrales*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- PRILLELTENSKY, I. (2004). Validez psicopolítica: el próximo reto para la psicología comunitaria. En M. MONTERO, *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- RIVAS, C., RODRÍGUEZ, A., PATIÑO, M., y FERNÁNDEZ, L. (2022). *Experiencias colectivas en pandemia: la producción de lo común en Flor de Maroñas a través del trabajo con imágenes fotográficas* [en prensa].
- RODRÍGUEZ, A. (2023). *Flor de Maroñas: un barrio caleidoscópico Producción del espacio residencial y formaciones subjetivas en barrios populares de Montevideo en la urbanización capitalista neoliberal*. Montevideo: Universidad de la República.

- RODRÍGUEZ, A., y MACHADO, G. (2012). *Transformaciones territoriales e integración barrial: las posibilidades de construir un «nosotros»*. Proyecto I+D, CSIC, Universidad de la República. Recuperado de ibit.ly/U2i4
- RODRÍGUEZ, A., y MONTENEGRO, M. (2016). Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria. Reflexiones en torno a la Noción de Comunidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 14-22. Recuperado de ibit.ly/Gaub
- RODRÍGUEZ, A., y PÉREZ, G. (2018). *Espacios Públicos Barriales y derecho a la ciudad. El caso de los complejos culturales que implementa la Intendencia de Montevideo en barrios populares*. Proyecto de Investigación e Innovación orientados a la Inclusión Social, CSIC, Universidad de la República. Recuperado de ibit.ly/w9j1
- RODRÍGUEZ, A., VIÑAR, M. E., REYNO, M., DE LUCA, M., SOSA, M. N., RUBIO, M. P., SENA, S., y BLANCO, V. (2020). La ética en el encuentro. Reflexiones a partir de la instrumentación del Consentimiento Informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 261-291. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.12>
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2014). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. *Cuadernos*, (1), 19-42.
- TOMMASINO, N., OSORIO-CABRERA, D., RODRÍGUEZ, A., CARDOZO, D., y VIÑAR, M. E. (2022). *Tramas comunitarias para la sostenibilidad de la vida: articulaciones epistemológico-político-afectivas para pensar lo socio-comunitario* [en prensa].



Sergio González, (s/t), 2021

Xilografía, diámetro 36 cm

PARTE 3

REVISITANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA INTEGRALIDAD

EXTENSIÓN CRÍTICA E INTEGRALIDAD: TRES TESIS DIEZ AÑOS DESPUÉS

Nicolás Rodríguez¹

Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología

Humberto Tommasino²

Centro Universitario Regional Litoral Norte y Programa APEX

INTRODUCCIÓN

Entre 2006 y 2014 la Universidad de la República transitó por un proceso de reforma que buscó resituar el rol de la extensión en la formación universitaria y en el diálogo con la sociedad de la cual es parte. Durante el proceso que fue denominado *segunda reforma universitaria* (Arocena, 2014), el desarrollo de la extensión universitaria se articuló con el impulso de las prácticas integrales. Para esto, se desplegaron distintas acciones dirigidas a curricularizar la extensión o a *naturalizar* la extensión como parte de la enseñanza de grado (Arocena, 2011). Hasta ese entonces, las experiencias dia-

| 161

1 Profesor Adjunto del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: nicolasr@psico.edu.uy

2 Asistente Académico del Centro Universitario Regional (CENUR) Litoral Norte y Profesor Agregado del Programa APEX de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: htommasino@gmail.com

lógicas con el medio no estaban integradas plenamente al proceso educativo. En los procesos de formación escolarizados, la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento enfatizaba el eje docente-saber/conocimiento (Universidad de la República. Rectorado, 2010). Este proceso hacía que la extensión no formara parte de la actividad cotidiana de la institución y que, por ende, se aislara de las demás funciones universitarias.

La construcción de nuevos sentidos sobre la extensión universitaria y su desarrollo a partir de las prácticas integrales requirió impulsar un conjunto de orientaciones estratégicas. Estas orientaciones se pueden resumir en los siguientes puntos: a) integrar la extensión a los procesos de enseñanza y creación de conocimiento; b) desplegar la interdisciplina, tanto en términos epistemológicos como metodológicos y éticos; c) promover un accionar transformador, donde los sujetos sociales fueran parte de dichos cambios; d) concebir de manera integral el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea en contenidos como en metodologías, y e) estimular el abordaje territorial e intersectorial en la inserción social de la institución (Universidad de la República. Rectorado, 2010). De esta manera, el desarrollo de la integralidad no se limitó solo al campo universitario, sino que implicó también un vínculo particular con la sociedad, sustantivamente democrático (Torres, 1987).

Para poder consolidar estas orientaciones, desde el cogobierno universitario se avanzó en definir qué se entendía por extensión universitaria. En ese sentido, en el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar se analizaron y aprobaron un conjunto enunciados y premisas. Fue así que la extensión se concibió, en primer lugar, como un proceso educativo transformador, sin roles estereotipados, donde todas las personas aprenden y enseñan. En segundo lugar, esta función debía estar orientada a la producción de conocimiento, articulando, de manera crítica, el saber académico y popular. Por otra parte, estaría dirigida a estimular procesos asociativos y grupales para superar las inequidades sociales. En cuarto lugar, se concebía a la extensión como orientadora del desarrollo de líneas de investigación y planes de enseñanza, estimulando el compromiso del estudiantado con su tiempo. Y por último y conectado con lo anterior, en sus aspectos pedagógicos planteaba la necesidad de

promover una metodología integral y humanizadora (Universidad de la República. Rectorado, 2010).

A partir de este proceso, la creación de los espacios de formación integral constituyó un instrumento específico para dinamizar la integralidad en todos los servicios universitarios. Estos espacios curriculares de formación, que articulan disciplinas, saberes y funciones, en coordinación con diferentes programas o proyectos integrales (APEX, PIM, etc.), permitieron ampliar y expandir la participación docente y estudiantil en procesos de extensión universitaria. Entre 2010 y 2013 se pasó de 92 a 156 propuestas de espacios de formación integral, provenientes de todas las áreas de conocimiento de la Udelar. En ese período de tiempo, transitaban 22.265 estudiantes por dichos espacios, y se pasó de 455 a 737 docentes que integraron este tipo de experiencias. Estimaciones del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) señalaban que solo en 2015, aproximadamente ocho mil estudiantes participaron de estos espacios de formación (Universidad de la República, 2020).

A más de diez años de todo este movimiento institucional, este artículo parte de algunas interrogantes que, más que buscar responderse, intentan esbozar y aproximarse a una lectura posible del proceso devenido. Qué realizó la Universidad de la República para consolidar la curricularización de las prácticas integrales, qué vigencia tienen las orientaciones establecidas durante el proceso de segunda reforma universitaria y qué desafíos presenta la integralidad en la realidad contemporánea, son algunas de las preguntas que orientaron la escritura de este trabajo. Este espera ser una contribución para la reflexión y proyección de la extensión y de las prácticas integrales en la institución universitaria de los próximos años.

LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EXTENSIÓN DURANTE EL CUATRIENIO 2014-2018

Toda práctica de gobierno parte de la problematización de un aspecto de la realidad que es necesario modular o conducir. En la medida de que se desarrolla una problematización, se institucionaliza una forma de gobierno; la cual incluye qué y cómo se delimita el aspecto en cuestión (Foucault, 1999). A partir de esta problematización se despliegan racionalidades, programas e instrumentos gubernamentales específicos (Rose y Miller, 1992; Haidar, 2005). Esta concepción del gobierno de las conductas incluye los aspectos políticos- institucionales y la de otros actores (empresariales, profesionales, religiosos, etc.), que también operan en el gobierno de la vida. En síntesis, la problematización refiere a los elementos que ofician como dificultad para una forma particular de pensamiento (Foucault, 1999). En este apartado partimos de la tesis de que, entre 2014 y 2018, la extensión universitaria y las prácticas integrales transitaron por un proceso de problematización, que modularon el pensamiento y las conductas universitarias en cierta orientación.

La reflexión sobre este proceso, aunque resulte incómoda, es prioritaria, no solo porque signó ese momento histórico del acaecer universitario, sino, y sobre todo, por sus permanencias discursivas en la actualidad. Un análisis crítico de los documentos elaborados durante ese período de gobierno universitario permiten afirmar que las políticas de extensión universitaria se sostuvieron en una triple problematización: a) de las definiciones universitarias en materia de extensión y prácticas integrales; b) de la pertinencia de los programas y estructuras centrales, y c) de los sujetos de la extensión universitaria. A continuación se desarrollan cada una de estas problematizaciones y sus *a priori* institucionales.

En primer lugar, en distintos documentos provenientes de autoridades universitarias centrales y de extensión universitaria, se comenzó a plantear que no existían consensos en cuanto a la definición de extensión que había sido aprobada por el CDC años atrás: «El concepto de extensión universitaria en la Udelar no tiene una definición precisa

ni un alcance del todo consensuado» (Markarian, 2014, p. 1). Al respecto se planteaba que existía una concepción restrictiva de la extensión y otra que abarcaba una mayor amplitud en cuanto al relacionamiento con el medio (Markarian, 2014). Esto último fue definido por el prorector de Extensión como concepción inclusiva: «El principio de inclusión presupone otorgar la mayor amplitud al concepto de “medio”, que será objeto de las actividades y sujeto del diálogo interactivo definitorio de la extensión» (Rodríguez, 2015, p. 4). Tal como se mencionó antes, avanzar en definiciones institucionales había sido una de las características del desarrollo de la extensión y las prácticas integrales durante el proceso de reforma universitaria.

En segundo lugar, otro de los elementos problematizados fue la estructura y programas centrales que se crearon para desarrollar y curricular la extensión universitaria en toda la institución. Sobre esto, el Rector de la época señaló:

Definitivamente no se trata de que estructuras centrales tengan como su función principal la práctica de la EUyAM [extensión universitaria y actividades en el medio] [...] La tendencia a la concentración a nivel central de los recursos y las decisiones contribuye a la concepción de que la EUyAM se inserta en la docencia universitaria por añadidura (Markarian, 2014, p. 3).

Bajo las nociones de universalización y descentralización se problematizó el desarrollo y la pertinencia de estos programas centrales:

La EUyRM [extensión universitaria y relacionamiento con el medio] no debería constituir un conjunto de actividades desarrolladas por un grupo de docentes sensibilizados en la cuestión [...] Se debería continuar un proceso gradual de descentralización hacia los servicios de los recursos que la Udelar destina a la EUyRM (Rodríguez, 2015, p. 3).

Por último, un tercer elemento problematizado fue la definición de los sujetos de la extensión universitaria. En particular, se cuestionó

la priorización de los sectores socialmente postergados. Con relación a esto, el prorector de Extensión del momento señalaba:

basta para provocar un reflejo empático y una intuición sobre sus buenos propósitos. Pero dista de ser suficiente para delinear una categoría clara y distinta, de tal modo que está más cerca de una apelación emocional que de un concepto apto para definir una de las tres funciones básicas de la universidad (Rodríguez, 2016, p. 27).

Desde esta perspectiva se entendía que antes que priorizar el trabajo con poblaciones vulnerables, la extensión universitaria debía focalizarse en la promoción de los derechos humanos. En torno a esto se planteaba que es una

categoría claramente definida, que se adapta al lugar y al tiempo histórico. La propuesta es que la función de extensión asuma una perspectiva de derechos lo más abarcadora posible, que sea capaz de mirar el conjunto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales... (Rodríguez, 2016, p. 27).

De este modo, la problematización de estos tres aspectos, además de establecer una negación y cuestionamiento del período precedente, instituyó nuevos sentidos sobre las políticas de extensión universitaria. Por un lado, interrumpió un acumulado teórico sobre esta función universitaria, que provenía de los años noventa del siglo pasado, principalmente, de parte del movimiento estudiantil. Por otro lado, cuestionó una forma particular de concebir la organización y la dinamización de la extensión, que se inició en las décadas previas al inicio de la última dictadura civil-militar. Y, por último, desde una racionalidad estrictamente académica, se apeló a una retórica legalista de los derechos humanos, para establecerlos como prioridad de la extensión universitaria.

En cuanto a lo primero, la definiciones de extensión que fueron parte del proceso de segunda reforma universitaria no se originaron en ese momento. Proviene de lo que Jorge Bralich (2006) definió como concepciones críticas de extensión. Estas se comenzaron a desarrollar en

los años cincuenta del siglo xx e integraban el diálogo bidireccional con las comunidades, el abordaje de problemas de interés social y el despliegue de procesos interdisciplinarios. Luego de la restitución democrática, fue la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) (1999) la que dinamizó fuertemente esta concepción y definió a la extensión como un proceso integral de aprendizaje, promotor de alternativas, en interacción dialógica con las comunidades. De esta manera, si bien la problematización desarrollada se circunscribió a un período rectoral específico, su cuestionamiento alcanzó a generaciones de universitarias y universitarios que precedieron a dicho período. Por lo difuso del planteo, la definición de extensión promovida fue caracterizada como de *vale todo* (Tommasino y Cano, 2016).

En lo que refiere a los aspectos organizativos, la problematización descrita se centró en una perspectiva de desarrollo de la extensión que también comenzó a dinamizarse en los años cincuenta del siglo pasado. Durante el rectorado de Mario Cassinoni, en 1956, se creó, a nivel central, la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social (Cano, 2016). A través de esta se iniciaron experiencias piloto interdisciplinarias tanto en el medio rural (Pintos, Flores), como en el urbano en Barrio Sur y en Aparicio Saravia (Universidad de la República. Rectorado, 1998). Luego de la dictadura, en 1988, se creó el SCEAM, y, en 1994, la CSEAM, asesora del CDC (Bralich, 2006). En los años noventa se fundó el Programa APEX en el Cerro de Montevideo (Cano, 2016). Si bien la creación de programas integrales tuvo un dinamismo particular durante la segunda reforma universitaria, la generación de estructuras centrales como mecanismo organizativo para promover la extensión, tenía un desarrollo de más de sesenta años.

Por último, el planteo de privilegiar el trabajo en derechos humanos antes que la priorización de las problemáticas de los sectores socialmente postergados se sostuvo en argumentos de tipo académicos, despolitizando la intencionalidad transformadora de la extensión universitaria. Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016) señalan que los distintos intentos por destacar las implicaciones ético-políticas de la extensión han sido catalogados como tendenciosos o carentes de neutralidad. Al respecto plantean que estas críticas responden a lógicas do-

minantes que, no solo cuestionan a la extensión crítica, sino también, a todo proceso concientizador de los sectores populares de la sociedad. De este modo, la extensión y sus propósitos ingresan en un campo universitario de disputa político-pedagógica, donde los sentidos que adquiere se adecúan a las hegemonías del momento histórico y a las mediaciones que acontecen entre los procesos universitarios y el desarrollo general de la sociedad (Tommasino y Cano, 2016).

En resumen, durante el cuatrienio 2014-2018, las políticas de extensión y de curricularización de las prácticas integrales se sostuvieron en una problematización particular del proceso precedente. Esto no solo condujo el posterior desmantelamiento de distintos programas y proyectos universitarios (Tommasino, 2022), sino que también tuvo efectos en el plano teórico, en las disposiciones organizativas y en el quehacer político de la institución. En tanto formaciones discursivas, no están acotadas a un conjunto de sujetos; son transversales al establecimiento institucional. Generar condiciones de visibilidad en torno a ellas puede posibilitar no *ser hablados* por dichas lógicas de sentido (Kaminsky, 1994) y resituar el legado histórico de la Universidad de la República en materia de extensión universitaria y prácticas integrales.

LA INTEGRALIDAD COMO PRÁCTICA PERENNE

168 | La extensión como idea perenne y renovada fue planteada por Juan Carlos Carrasco (1989) a raíz del escenario que atravesaba la Universidad de la República y el país a finales de los años ochenta. En este trabajo planteaba la necesidad de establecer políticas universitarias en extensión y no solo desarrollar programas, fomentar el diálogo con el medio como forma de evitar la arrogancia académica, estimular el conocimiento y la coordinación de lo desarrollado por los distintos servicios universitarios y promover la articulación de la extensión con la investigación y la docencia (Carrasco, 1989). Con relación a esto último, en este apartado se reflexiona sobre lo que, veinte años después, fue conceptualizado como prácticas integrales

(Universidad de la República. Rectorado, 2010). En particular, se fundamenta lo perenne de algunos planteos de un trabajo previo sobre el tema (Tommasino y Rodríguez, 2011), en pleno proceso de expansión de la integralidad en toda la Universidad de la República.

Por un lado, el despliegue de prácticas integrales durante las últimas dos décadas ha permitido observar que cuando la extensión se encuentra integrada a las demás funciones, en la práctica universitaria cotidiana, con estudiantes en terreno y con actores sociales concretos, se modifica la interacción educativa que se establece. Si existe una currícula establecida y contratada entre estudiantes y docentes, el trabajo a campo deconstruye la currícula, atenta contra la currícula preestablecida y, en la mayoría de los casos, la desborda completamente. De esta manera, desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones se *jaquea* la currícula preestablecida (Tommasino y Stevenazzi, 2016). Esto posibilita un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son rígidos, sino que están signados por las necesidades del trabajo de campo. La realidad es «per se» indisciplinada y esta condición exige de prácticas que integren distintos saberes y disciplinas para su comprensión y transformación (Tommasino *et al.*, 2006).

Por otro lado, si la extensión se articula con procesos de enseñanza activa, guiada por problemas reales, genera niveles de motivación diferenciales tanto entre estudiantes como a nivel docente. Cuando las personas se enfrentan a la resolución de situaciones concretas y reales de las personas, los procesos de involucramiento y de interés superan a los que se desarrollan bajo el modelo áulico tradicional. Desde el campo pedagógico, el aprendizaje basado en problemas ha tenido un desarrollo específico en contextos universitarios (Escribano y del Valle, 2008; Branda, 2009). En procesos de extensión universitaria, la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo potencia los aprendizajes que se pueden lograr, en comparación con los abordajes a partir de realidades abstractas y estrictamente teóricas. Si bien en el contexto áulico de clase se pueden construir procesos activos, el trabajo a terreno, en el marco de experiencias de extensión universitaria, aporta un *plus* formativo. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad genera un diferencial en la interacción educativa que se despliega entre estudiantes y docentes.

Desde esta perspectiva se trabaja a la *intemperie del aula*. Esta metáfora permite describir el trabajo desarrollado en realidades concretas donde, el aprendizaje, la enseñanza y la resolución de problemas, se da junto con las poblaciones involucradas. En este trabajo emergen elementos novedosos en tanto la realidad siempre se conoce de manera parcial y provisoria (Deleuze y Foucault, 1988). Por esto, los abordajes interdisciplinarios adquieren singular relevancia. A su vez, en este tipo de procesos, el actor social y el medio se configuran como enseñantes más allá de la relación docente-estudiante. Esto colabora con la desestabilización de la relación de poder que normalmente se establece en las interacciones educativas. El modelo educativo hegemónico implica que, por una parte, el docente sabe (supuestamente todo) y enseña, y por otro lado, el estudiantado no sabe (supuestamente nada) y aprende (Romano, 2011). Entonces, el medio como enseñante atenta contra la verticalización del acto educativo (Lapassade, 1977) e interroga los modelos bancarios de formación (Freire, 2006).

Además de generar un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, el medio como enseñante posibilita una dinámica de roles particular. La irrupción del actor y del contexto social desarma los roles de liderazgo y coordinación de los grupos educativos que, en general, se ejercen de manera estereotipada desde la función docente. De acuerdo a la situación, esta labor puede ser asumida por el rol docente, por las y los actores comunitarios o a través de las y los estudiantes que dinamizan cierto proceso. De esta manera, se posibilita una rotación de los roles prescritos (Pichón-Rivière, 2007) en el espacio universitario. Cuando prima el principio de complementariedad sobre el de suplementariedad o competencia, la extensión y las prácticas integrales facilitan esta dinámica de rotación de roles. Así, en estos procesos de enseñanza y aprendizaje los roles adquieren un sentido funcional y operativo (Pichón-Rivière, 2007). Es la situación concreta de trabajo en el medio la que promueve este tipo de aprendizajes colaborativos (Benito y Cruz, 2005).

Otro de los elementos que señala la vigencia de las prácticas integrales es su perspectiva humanizadora. Tal como se mencionó al principio de este apartado, este era un planteo de Carrasco (1989) a finales de los ochenta: «la arrogancia del técnico suele hacerse añicos frente a

las características y condiciones concretas de la práctica sobre terreno» (p. 12). Esta dimensión ética de la formación universitaria, también fue planteada por Pablo Carlevaro (2019) en distintos trabajos. Al respecto, señalaba que la articulación de funciones no solo debía generar personas capacitadas profesionalmente, sino también humanizadas, sensibles y comprometidas con la superación de las injusticias de su tiempo. De esta manera, cuando la formación acontece en diálogo con la sociedad, además de la enseñanza del campo disciplinario específico, se fomenta la construcción de ciudadanía. Esta perspectiva se contrapone a los modelos profesionalistas de formación, que refuerzan perspectivas elitistas, orientadas al ejercicio privado y reproductoras del orden social imperante (Errandonea, 1998).

Por último, esta forma de concebir las prácticas integrales, puede colaborar en el redireccionamiento de la investigación, dirigiéndola hacia intereses que, históricamente, han sido postergados (Alzugaray, 2016). Sobre este aspecto, Carrasco (2010) señalaba que la extensión puede transformarse en el *faro pedagógico* de la universidad, en tanto plantea una propuesta pedagógica diferente y democratiza la producción de conocimientos. Desde esta perspectiva, la investigación universitaria se modifica a dos niveles: en las agendas y en sus metodologías (Tommasino, 2009). Sobre lo primero, en lo que fue denominado como ciencia *no hecha*, la confluencia de intereses sociales y académicos ha permitido producir conocimiento en temas hasta el momento inexplorados por la investigación dominante (Alzugaray, 2016). Con relación a las metodologías de investigación, estas son cuestionadas cuando todos los saberes se reconocen como válidos (Santos, 2010) y se involucra a colectivos y comunidades en la producción de conocimiento (Fals Borda, 1999). Esto último ha permitido socializar la creación de saber novedoso y ampliar el autoconocimiento de los grupos sociales sobre sí mismos (Manero y Barrera, 2012).

En síntesis, el planteo de que la integralidad constituye una práctica perenne en la Universidad de la República se sostiene en fundamentos pedagógicos, relacionales, éticos, epistemológicos y metodológicos. Por un lado, este tipo de prácticas jaquean la currícula preestablecida y evidencian lo indisciplinado de la realidad. A su vez, el trabajo sobre problemas reales motoriza el interés y genera un *plus* formativo entre estudian-

tes y docentes. Estos procesos implican establecer una nueva relación educativa, en la cual se desestabilizan las lógicas verticales y bancarias de formación. Cuando son los problemas sociales los que mediatizan los procesos de enseñanza, se desestructuran los roles prescriptos en el espacio universitario y la dinámica grupal se orienta al aprendizaje colaborativo. Esta serie de elementos humanizan la formación académica y profesional. También revitaliza la investigación universitaria, ampliando las agendas en un sentido democrático, y revaloriza el lugar de los colectivos y comunidades en la coproducción de conocimiento.

ESCENARIO ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Considerando las políticas institucionales que caracterizaron al proceso de segunda reforma universitaria, sus aspectos problematizados durante el cuatrienio 2014-2018 y lo perenne de la prácticas integrales como perspectiva de formación y coproducción de conocimientos, en este apartado se plantea una aproximación al momento actual de la extensión y su articulación con la integralidad en la Udelar. A su vez, se identifican un conjunto de lineamientos estratégicos que pueden oficiar como referencia para revitalizar la integración de saberes, funciones y disciplinas en toda la institución. Antes de adentrarse en estos aspectos, cabe hacer una salvedad sobre las dificultades que implica pensar sobre un proceso en curso. La implicación y ubicación institucional de quienes escriben permite visualizar un conjunto de aspectos y, seguramente, invisibilizar otros. La voluntad de este apartado es aventurar algunas reflexiones que, sobre todo, colaboren con motorizar una mirada estratégica en torno al tema.

En primer lugar, si bien la Universidad de la República no transitó aún por un proceso de evaluación interno que permita dimensionar el rol que hoy juegan la extensión y las prácticas integrales en la formación de estudiantes y en la labor docente, es posible afirmar que la institución

se encuentra ante un momento de *meseta* en cuanto a su dinamización y desarrollo (Tommasino, 2022). Esto quiere decir que a partir de 2014 la extensión universitaria no ha decaído, pero que tampoco ha crecido. Para ilustrar este proceso en la tabla 1 se muestra la evolución de los espacios de formación integral desde 2010 a 2019.

Tabla 1. Evolución de los espacios de formación integral, 2010-2019

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Espacios de Formación Integral	92	90	124	156	134	159	154	144	138	134
Cantidad de estudiantes	6408	6398	5111	7048	6511	7968	8760	8460	9267	8803
Cantidad de docentes	455	460	667	737	707	622	736	761	769	790

Fuente: Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (Udelar, 2020).

Como se puede observar, si a partir de 2010 estos espacios de formación fueron en aumento, a partir de 2014 el proceso se detuvo y, de ahí en adelante, no han superado las 160 propuestas, el número de estudiantes se ha mantenido por debajo de los diez mil y el de docentes no ha ascendido a más de ochocientas personas. Algo similar sucede con los proyectos concursables, los cuales no superaron el promedio de las cuarenta financiaciones anuales entre 2014 y 2019 (Udelar, 2020).

En función de lo reseñado en este trabajo, se puede afirmar que si a nivel central no existe un política institucional que motive, impulse y dinamice la integralidad en los servicios universitarios, este tipo de procesos no se producen de manera espontánea. La Ordenanza de Estudios de Grado promovió que un conjunto de planes de estudio se adecuarán a los requerimientos de una formación integral (Arim, 2022). A pesar de esto, la actual *meseta* institucional requiere de un nuevo movimiento instituyente que resitúe los aportes pedagógicos, relacionales, éticos y

metodológicos de la integralidad. Esto implica recuperar el planteo de Carrasco (1989) de que, además de programas, son necesarias políticas que articulen los múltiples esfuerzos que la Udelar despliega en el medio. Para recuperar la capacidad instituyente de las prácticas integrales, desde un mirada estratégica se propone trabajar sobre un número, no limitado, de cinco lineamientos. Estos buscan orientar prácticas concretas y cumplir con un propósito político específico (Testa, 2020). En este caso, estos lineamientos buscan estimular el redimensionamiento de la extensión crítica y de las prácticas integrales en la Universidad de la República:

- a. Revisar las experiencias argentinas de las prácticas socioeducativas. En los últimos diez años distintas universidades argentinas han trabajado en la curricularización obligatoria de la extensión, en trayectos particulares de carreras o licenciaturas. Esto ha provocado una generalización de la extensión como forma de aprender y enseñar (Bauzá *et al.*, 2020; Erreguerena, 2020; Machiarola, Pizzolito y Pugliese, 2020), lo cual puede ser una referencia para las experiencias en curso en nuestro país.
- b. Considerar los aportes de los feminismos a la educación superior. Si bien la autoría de este trabajo corresponde a dos varones, es innegable que los feminismos, en el último tiempo, han adquirido una amplia capacidad instituyente en toda la sociedad. En el campo de la educación superior han desnaturalizado las prácticas patriarcales, tanto en los equipos académicos como en los trabajos comunitarios que se desarrollan. Esto permite repensar las relaciones de poder y afectivas que se establecen en la construcción de procesos colectivos (Colacci y Filippi, 2020; Bonavitta, Gili Díez y Coseani, 2022).
- c. Recuperar los aportes de las metodologías participativas y expresivas. En nuestro país están ampliamente documentadas las contribuciones de la educación popular y la investigación-acción-participativa para instituir procesos de diálogo de saberes (Giorgi, Rodríguez y Rudolf, 2011;

Rodríguez, 2014; Tommasino y Cano, 2016; Tommasino, 2022). Por su parte, las metodologías expresivas, como el psicodrama o el teatro del oprimido, han introducido distintas novedades éticas, políticas y epistemológicas para el trabajo con grupos y comunidades (Wiesenfeld, 2016; Tommasino y Pérez, 2022).

- d. Ampliar el alcance territorial de las prácticas integrales. El despliegue universitario en el territorio en un sentido integral es un proceso que tiene su trayectoria en nuestro país y en la región. En Uruguay en particular, este proceso se ha dinamizado a través de los programas integrales (Tommasino, 2008). Durante el proceso de problematización de la política de extensión (2014-2018), se cerraron dos programas de estas características, uno en el oeste de Montevideo y otro en Bella Unión, Artigas (Tommasino, 2022). Para redimensionar la integralidad es necesario repensar los espacios concretos donde esta se desarrolla.

De esta manera, en los últimos ocho años nos encontramos ante una situación de meseta institucional en cuanto al desarrollo de la extensión crítica y la integración de funciones en la Udelar. Si bien los programas integrales y la nueva ordenanza de estudios de grado ha permitido sostener una tendencia, no ha habido políticas de mediano y largo plazo que permitan intensificar y densificar el desarrollo de las prácticas integrales. Como estos procesos no se producen de manera espontánea, la generación de ciertos lineamientos estratégicos puede permitir orientar las prácticas concretas y colaborar con redimensionar a la extensión crítica en la Universidad de la República. Para esto parece clave recuperar la experiencia argentina de las prácticas socioeducativas, reconocer los aspectos instituyentes de los feminismos, retomar las metodologías participativas y expresivas de trabajo, y reconstruir la presencia universitaria en el medio. Todos estos aspectos constituyen hoy un inédito viable y el trabajo sobre ellos puede motorizar nuevas prácticas e imaginarios para una Universidad en movimiento.

CONSIDERACIONES FINALES: TRES TESIS Y UNA MÁS

A modo de consideraciones finales y en un intento por resumir lo expuesto antes, estructuramos este apartado a partir de cuatro tesis sobre extensión crítica y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República. Hace diez años señalamos que eran tres las tesis centrales para dinamizar estos procesos. En función del recorrido transitado institucionalmente en este tiempo, se valoró oportuno incorporar una cuarta tesis. Con mínimos ajustes a las elaboradas en primer lugar y con una escritura primigenia de la tesis incorporada, a continuación se describe cada una de ellas:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. Para que las intervenciones sean transformadoras necesariamente deben ser interseccionales e interdisciplinarias. Todos los saberes están implicados en los procesos de extensión crítica. El diálogo interdisciplinario, de origen académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, para conformar una red de saberes que contribuya a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la práctica. A partir de un camino recurrente de idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos, la formación en extensión genera un *plus* formativo tanto para estudiantes como para docentes. Esta interacción debe ser construida junto con la sociedad a nivel general y, en particular, con los grupos y organizaciones subalternizadas.

Tesis III: La extensión puede oficiar como guía del resto de las funciones universitarias. Cuando los procesos dialógicos y críticos guían el trabajo institucional se generan condiciones para la colaboración con los procesos de transformación de la sociedad, que son cada vez más urgentes. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de

la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Tesis IV: El despliegue de la extensión crítica requiere de un movimiento que la dinamice. Para recrear un proceso instituyente es necesario conformar una colectividad transversal a toda la institución (estudiantes, docentes, funcionarios/as, etc.), que integre a las organizaciones y movimientos sociales de manera articulada. Esto puede permitir recuperar el legado histórico de la universidad latinoamericana y limitar los procesos problematizadores que buscan obstruirlo.

El trabajo desde estas premisas puede permitir generar un escenario renovado y multiplicador de la extensión crítica y las prácticas integrales en la Universidad de la República. Escenario que amplíe la cantidad de este tipo de prácticas, la profundidad de su alcance y que, ante todo, promueva el compromiso universitario con su tiempo.

REFERENCIAS

- ALZUGARAY, S. (2016). Ciencia-no-hecha y trabajadores del arroz en Uruguay. *Cuadernos de Antropología Social*, 43, 95-114. Recuperado de ibit.ly/h3oC
- ARIM, R. (2022). Formación universitaria integral y curricularización de la extensión. En V. PARENTELLI (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 11-14). Montevideo: Programa APEX, Universidad de la República.
- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuaderno de Extensión*, (1), 9-18). Recuperado de ibit.ly/Ytph
- (2014). *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria. La Universidad para el desarrollo*. Montevideo: Universidad de la República.
- BAUZÁ, J., BUJ, C., DEFACCI, A., ERREGUERENA, F., FERNÁNDEZ, M., NAVARRO, F., y SIARRI, G. (2020). *Prácticas sociales educativas. Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la Uncuyo*. Mendoza: Uncuyo.
- BENITO, A., y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BONAVITTA, P., GILI DIEZ, V., y COSEANI, D. (2022). Aportes para despatriarcalizar la educación: experiencias de formación feminista en pandemia. *Universidad En Diálogo: Revista De Extensión*, 12(2), 153-171. <https://doi.org/10.15359/udre.12-2.7>
- BRALICH, J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay: antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: Universidad de la República.
- BRANDA, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res populares. *Educación Médica*, 12(1), 11-23. Recuperado de ibit.ly/tQoC
- CANO, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Udelar. *InterCambios*, 3(1), 10-23. Recuperado de ibit.ly/Bf25
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Montevideo: Fefmur. Recuperado de ibit.ly/nYoQ
- CARRASCO, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*, 3(2/3), 12.
- (2010). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En N. RODRÍGUEZ y F. STEVENAZZI (Orgs.), *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 48-52). Montevideo: Extensión Libros, Universidad de la República.

- COLACCI, R., y FILIPPI, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: estudios de extensión y humanidades*, 7(9), 18-29. Recuperado de ibit.ly/bFAF
- DELEUZE, G., y FOUCAULT, M. (1988). Un diálogo sobre el poder. En M. FOUCAULT, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 10-19). Madrid: Alianza.
- ERRANDONEA, A. (1988). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan.
- ERREGUERENA, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós*, 5(5), 1-17. Recuperado de ibit.ly/VhCv
- ESCRIBANO, A., y DEL VALLE, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- FALS BORDA, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 71-88. Recuperado ibit.ly/S__S
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (FEUU) (1999). *IV Convención de la FEUU*. Montevideo: FEUU.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- GIORGI, V., RODRÍGUEZ, A., y RUDOLF, S. (2011). La Psicología Comunitaria en el Uruguay: Herencias y rupturas en relación a su historia. En M. MONTERO y I. SERRANO (Comps.), *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y transformación* (pp. 399-421). Buenos Aires: Paidós.
- HAIDAR, V. (2005). El «descentramiento» del Estado en el análisis del poder (político): un diálogo crítico entre la sociología histórica y el enfoque de la gubernamentalidad. *Espacio Abierto*, 14(2), 239-264.
- KAMINSKY, G. (1994). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Madrid: Granica.
- MACCHIAROLA, V., PIZZOLITTO, A. L., y PUGLIESE, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. *E+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(12), 1-19. <https://doi.org/10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.8967>
- MANERO, R., y BARRERA, V. (2012). Intervención psicosocial en proyectos de promoción social. *Tramas*, 36, 155-176. Recuperado de twtr.to/44Nb
- MARKARIAN, R. (2014). Sobre extensión universitaria y relacionamiento con el medio. Dist. 1130.14 del CDC del 21/10/14. Universidad de la República.

- PICHON-RIVIÈRE, E. (2007). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RODRÍGUEZ, H. (2015). Orientaciones generales del Pro Rectorado de Extensión Universitaria y Relaciones con el Medio (2015-2018). Dist. 138.15 del CDC 24/03/2015. Universidad de la República.
- (2016). El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria. *InterCambios*, 3(1), 25-29.
- RODRÍGUEZ, N. (2014). Formación universitaria y cooperativismo de vivienda por ayuda mutua. Los desafíos de la autogestión en el campo educativo. *Revista Regional de Trabajo Social*, 28(1), 78-89.
- ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de Extensión*, 1, 85-107. Recuperado de twtr.to/L1lK
- ROSE, N., y MILLER, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- SANTOS, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Extensión Libros, Universidad de la República-Ediciones Trilce.
- TESTA, M. (2020). *Pensar en salud*. Lanús: Edunla Cooperativa.
- TOMMASINO, H. (2008). Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la Segunda Reforma Universitaria. En L. AZNÁREZ, D. BIANCHI, A. CANO, C. MAUTTONI, L. MUSTO, V. NUSA, A. RODRÍGUEZ, L. RUMIA y L. VALLE LISBOA (Coords.), *De formaciones in-disciplinadas* (pp. 17-19). Montevideo: Extensión Libros, Universidad de la República. Recuperado de twtr.to/Qckd
- (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. En *III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Santa Fe, Argentina.
- (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Montevideo: APEX, Universidad de la República.
- y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 1(67), 7-24.
- TOMMASINO, T., GONZÁLEZ, M., GRABINO, V., LUENGO, L., MEERHOFF, G., y SANTOS, C. (2006). De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo. En H. TOMMASINO y P. de HEGEDUS (Eds.), *Extensión. Reflexiones para la intervención en el medio ru-*

- ral (pp. 245-254). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de twtr.to/CIYJ
- TOMMASINO, H., y PÉREZ, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- TOMMASINO, H., y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), 19- 42. Extensión Libros.
- TOMMASINO, H., y STEVENAZZI, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E*, 6, 120-129. Recuperado de twtr.to/R8tu
- TORRES, M. (1987). *Educación Popular, un encuentro con Paulo Freire*. Quito: Loyola.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2020). *Propuesta al país 2020-2024. Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de twtr.to/3S4G
- RECTORADO (1998). *Breve historia de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de twtr.to/rin4.
- (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Hacia la Reforma Universitaria*, 10. Montevideo: Universidad de la República.
- WIESENFELD, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387. Recuperado de twtr.to/xJoQ

LA INTEGRALIDAD DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS COMO ESPACIO DE PREGUNTAS RECÍPROCAS (MÁS DE UNA DÉCADA DESPUÉS)

Judith Sutz

Excoordinadora académica de la Comisión Sectorial
de Investigación Científica

Han pasado ya muchos años desde aquella charla que dio lugar al texto publicado en el primer número de *Cuadernos de Extensión*.¹ La intención de aquel entonces sigue presente, pues los temas difíciles no se cierran, siendo uno de ellos el entender la integralidad de funciones como un proceso de transformación permanentemente en curso en la institución universitaria. Aquel texto decía:

Y es desde allí que uno se pregunta aquí y ahora en el Uruguay por la integralidad de las funciones universitarias. No tengo una propuesta de definición para la integralidad, pero sugiero una manera de denominarla que quizá resulte útil: la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas.

| 183

¹ Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión*, (1): Integralidad: tensiones y perspectivas. En twtr.to/tLIT

Las preguntas están siempre en el comienzo, por eso vale la pena detenerse un poco en ellas, entre otras cosas porque juegan roles diferenciados en las diversas funciones universitarias.

Mi experiencia como docente de Ciencia, Tecnología y Sociedad, temática que admite múltiples abordajes, imposibles de abarcar en un solo curso —que es lo que habitualmente, y con suerte, contienen algunas licenciaturas—, me ha hecho valorar sobre todo las preguntas planteadas, por cierto mucho más que sus eventuales respuestas. Esas preguntas que, en general originadas en cuestiones concretas, sea de la historia o de la actualidad, apuntan sin embargo a temas más generales: ¿conocimiento?, ¿qué conocimiento?, ¿quiénes lo producen?, ¿para qué y para quiénes?, ¿tiene carácter universal?, si no ¿cómo se manifiesta su especificidad?, y tantos otros. La idea es que más allá de la asignatura, queden instaladas preguntas que abran camino a la duda respecto de ciertas *naturalizaciones* en torno al conocimiento. Desde mi punto de vista, la naturalización que más exige ser objeto de duda es la que tiene que ver con nuestras propias capacidades para resolver problemas complejos, esos que, si sistemáticamente se derivan al conocimiento producido fuera de fronteras, nos condenan al *subdesarrollo voluntario*, como dijera un gran maestro de los estudios de la innovación, Christopher Freeman, en expresión sintética que por cierto estuvo presente con fuerza en el pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y desarrollo. Ahora bien, ¿de dónde vienen esas preguntas que forman el hilo conductor de un curso de Ciencia, Tecnología y Sociedad (y además Innovación y Desarrollo)? En parte, sin duda, de la investigación académica sobre la temática que, tanto por el enfoque en las clases como por el estudio de la bibliografía seleccionada, proporciona interrogantes. Por ejemplo, casi siempre, en las primeras clases, se plantea la pregunta «¿Y esta cuestión de ciencia, tecnología, sociedad, innovación y desarrollo, desde dónde se analiza, disciplinariamente hablando?». Muchachas y muchachos van imaginando respuestas, cada una asociada a una faceta que debe ser tenida en cuenta, empezando en general por las ciencias sociales y las humanidades en sus diversas vertientes, para incluir luego a las ciencias exactas y a las tecnologías y a preguntarse, también, si alguna vez, estas orientaciones disciplinarios dialogan entre sí. Hay

también preguntas que llevan a otras preguntas: ¿de los problemas de quiénes se ocupan las agendas de producción de conocimiento académico?, lo que conduce a esta otra ¿cómo llegan a conocerse los problemas que entran en esas agendas? Y por ahí se va llegando a la cuestión central de los problemas *con agencia y voz*, que son reconocidos como tales y pueden o no integrar agendas de trabajo que busquen resolverlos, dependiendo de muchas variables, y de los problemas *sin agencia y sin voz*, cuya detección y abordaje es clave para avanzar en la democratización del conocimiento. La extensión universitaria, el trabajo en territorio, haciendo emerger en *modo coconstrucción* problemas, algunos de los cuales pueden requerir conocimiento aún no existente para su abordaje, pueden colaborar de forma muy importante a generar preguntas a incorporar a las agendas de investigación. Contar en clase con ejemplos que muestren la necesidad de involucrarse activamente en la detección de problemas —y las formas de hacerlo— para contrarrestar el sesgo hacia considerar solo aquellos que ya cuentan con agencia y voz agrega una riqueza extraordinaria al enfoque del curso. El aporte de la investigación a dichos enfoques no se limita por cierto a la literatura. Preguntas como ¿qué se investiga en Uruguay?, ¿dónde se investiga en Uruguay?, son planteadas y respondidas en clase a partir de los más recientes datos surgidos de la literatura especializada. En cambio, preguntas del tipo ¿por qué se investiga lo que se investiga en Uruguay?, es decir, cuáles son las razones que llevan a incorporar ciertas preguntas a las agendas de trabajo, requieren una indagación que los estudiantes pueden abordar, en general en equipo, con apoyo docente. Esas y muchísimas otras preguntas fueron planteadas a lo largo de tres décadas a estudiantes de Ciencia, Tecnología y Sociedad, que culminaron el curso con un trabajo que exigía cierta labor de investigación propia. Una planificación del curso en común con colegas de Extensión, sea a nivel central, sea a nivel del servicio donde el curso se desarrolla, podría incorporar con singular riqueza nuevas participaciones y nuevas preguntas. Cabe señalar aquí que plantear preguntas pertinentes para una agenda de investigación y, también, como ejemplos iluminadores en la enseñanza, es mucho más difícil y complejo de lo que puede aparecer a primera vista. Un par de anécdotas para ilustrar este punto. Cuando se llevaron a cabo las pri-

meras Jornadas de Investigación e Innovación Orientadas a la Inclusión Social, en 2008, la Universidad de la República se vio desbordada por gente venida de muchas partes a conversar, en talleres, de sus problemas. Un grupo de Villa García planteó como problema que la excelente experiencia de las huertas familiares impulsadas en conjunto con la Facultad de Agronomía estaba limitada por falta de tierra. La necesidad de más tierra para expandir la experiencia era real, pero ¿plantea esa necesidad una pregunta a la investigación académica? Que no lo haga no le quita en absoluto relevancia, pero ilustra el hecho de que no todo problema deriva en preguntas de investigación. Desenterrar aquellos problemas que sí pueden derivar en preguntas que requieren nuevo conocimiento para poder ser abordados —recordando siempre que ese nuevo conocimiento es solo un ingrediente en el complejo armado de una búsqueda integral de solución— está lejos de ser sencillo. Coadyuva a esa complejidad el hecho de que los problemas suelen tener múltiples facetas y en general reconocer cada una de ellas requiere conocimiento especializado que, de no ser incorporado a las miradas, puede ignorar aspectos determinantes de su estructura. Llegamos así a la imprescindibilidad de la interdisciplina, invocada y evocada, pero nada simple de implementar en la práctica. El segundo ejemplo tiene que ver con el Programa PIT-CNT-Udelar, organizado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en 2013, luego de todo un año de trabajo conjunto intentando comprender qué problemas de importancia para el movimiento sindical organizado requerían investigación para colaborar a su comprensión cabal y a su abordaje. No fue sencillo, quizá porque el nivel en el cual establecimos la escucha era demasiado general y los problemas allí planteados apuntaban más bien a la acción política. Quizá diálogos con sindicatos particulares hubieran hecho emerger problemas específicos *traducibles* con mayor facilidad en preguntas de investigación. Esto muestra otra faceta de la complejidad de construir integralidad: no se trata solo de incorporar preguntas ya hechas e identificadas en diálogo con actores no universitarios a las propuestas de enseñanza y de investigación. La construcción de las preguntas aptas para ser presentadas en esos ámbitos, un proceso que puede considerarse forma parte de prácticas integrales, requiere siempre de mucha reflexión.

En el texto incluido en el número de *Cuaderno de Extensión* de 2010 se incluía una pequeña historia, que vale recordar aquí, pues su corolario fue estructurante para el trabajo del Programa de Investigación e Innovación Orientadas a la Inclusión Social, sigue siéndolo hoy y se reconoce su validez cada día que pasa.

Como forma de ejemplificar la noción de preguntas recíprocas se tomará una situación que se dio en nuestro país y que da cuenta de una posible manera de concretar la integralidad. Un neonatólogo del Hospital de Clínicas tiene una dificultad importante para atender de forma adecuada a niñas y niños prematuros que padecen de ictericia aguda. Para el tratamiento de dicha enfermedad se utilizan lámparas específicas de luz azul que permiten la expulsión de la molécula de bilirrubina. Estas lámparas se averían con frecuencia y su reparación es muy costosa, y la mejor alternativa tecnológica, lámparas que utilizan dispositivos digitales, está fuera de alcance por su alto precio. Este médico está realmente preocupado porque no puede llevar adelante el tratamiento adecuado, y entonces formula preguntas: «¿Qué puedo hacer?» «¿Cómo lo puedo llevar adelante?», interrogantes que escucha un físico experimental que se desempeña en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República y que ha tenido que aprender a hacer lámparas él mismo, para su propio laboratorio. Este físico lo escucha y piensa que quizás con la experiencia que tiene en la elaboración de lámparas podría intentar encontrar respuestas para esas preguntas. Luego de un tiempo termina diseñando una lámpara digital que es sustantivamente más económica que las disponibles en el mercado. Esta invención fue denominada *Bililed* (*Bili*, de bilirrubina, y *led*, de *light emitting diode*) y fue producida por una empresa nacional, aprobada por el Ministerio de Salud Pública y en funcionamiento en varios hospitales públicos del país. Esta es una historia de encuentros, es una historia de preguntas, a partir de un encuentro que ocurrió entre quien tenía un problema y quién podía resolverlo. Entonces a lo que se debe tender desde la política universitaria es a propiciar este tipo de en-

cuentros, aunque ello sea especialmente difícil. A partir de varios ejemplos como el mencionado antes, en la CSIC hemos aprendido que lo más importante para efectivizar ese objetivo es que las preguntas estén claras, que la demanda sea precisa. Y aquí entran fundamentalmente los universitarios que trabajan en la comunidad. No importa tanto saber quién tiene la pregunta, si surge de las personas de la propia comunidad o las formula un mediador que trabaja entre la comunidad y la universidad. En el mismo caso mencionado, el físico que encontró una respuesta válida a las preguntas del neonatólogo hizo una observación fundamental, a saber, que él no sabía encontrar problemas, sino que podía solucionar problemas. Planteó que lo que necesitaba es algo así como una góndola de supermercado llena de preguntas y de problemas. Alguien debe ser capaz de aportar a esa góndola de preguntas; de lo contrario no vamos a convocar la solidaridad de los investigadores universitarios. Y es así como debemos entender a la integralidad, justamente como un espacio de preguntas recíprocas.

Construir la góndola lleva mucho tiempo y esfuerzo, y no solo de la parte universitaria. Volviendo al programa de Inclusión Social de la CSIC, en 2018 se resolvió trabajar sobre los problemas del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Llevó todo un año de diálogos con las diversas divisiones dentro del sistema la identificación de preguntas que requerían respuestas. Aparecieron así cuestiones asociadas a la sustentabilidad financiera del sistema, la eficacia y eficiencia relativa de medidas como los copagos por asistencia, o las licencias extendidas en vez de o complementando las prestaciones del sistema; preguntas fundamentales asociadas a la medición del nivel de discapacidad o falta de autonomía que pudiera requerir diversos tipos de asistencia (¿cómo se construye y con qué criterios, un baremo que le sirva a una política de asignación de recursos asistivos?); ¿cómo cuidar a quienes cuidan y cómo formarlos para ir profesionalizando su tarea?; ¿qué tecnologías asistivas son más urgentes y qué tipo de prestaciones deben asegurar? Luego de identificadas las preguntas, hay que procurar que quienes investigan en la universidad se apropien de ellas, para lo cual un primer paso es que

reconozcan que entran dentro de su campo de experticia. Ello llevó a organizar varios talleres en que personal del SNIC presentaba problemas y preguntas a una audiencia de investigadoras e investigadores convocados por su cercanía con las temáticas a tratar. En esos talleres, sin duda constituidos en espacios de preguntas recíprocas, se iban afinando las cuestiones que permitieran luego el armado de proyectos e investigación realmente ajustados al programa de Inclusión Social y de utilidad reconocida para el sistema de cuidados.

Los diálogos en torno a problemas de personas en espacios institucionales diferentes nunca son sencillos. Cuando en 2008 la CSIC comenzó el trabajo que culminaría con las Jornadas ANCAP-Udelar, la cuestión de detectar los problemas que presentaban las diversas gerencias de ANCAP y que requerían investigación original para su solución se presentó como sumamente complicada. El equivalente a «nos falta tierra» de las y los vecinos de Villa García se planteaba en este caso como «necesitamos respuesta en tres meses al mejoramiento de tal algoritmo», típicamente problemas a ser abordados por profesionales en el marco de consultorías externas de no contarse con recursos internos para hacerles frente. Ese tipo de problemas puede ser fundamental para ANCAP, pero no contribuye a agrandar *la góndola* de la que se hablaba antes. Llevó más de un año de diálogos alcanzar una comprensión mutua que se expresó a través de un intenso trabajo interno en ANCAP, de resultas del cual, en las jornadas conjuntas con investigadoras e investigadores, los gerentes presentaban problemas identificados durante el año indicando siempre por qué cada uno de ellos requería la producción de nuevo conocimiento para ser encarado.

Todas las funciones universitarias se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás. Es así que surge la interrogante de cómo construimos realmente un espacio de preguntas recíprocas. Ahora bien, esas preguntas recíprocas: ¿Quién las formula? ¿En nombre de quién plantea dichas formulaciones? ¿Por qué razones? ¿Quién va a escuchar y a quiénes interesan las preguntas formuladas? Las formula un colectivo de gente interesada en un determinado problema, de adentro y de afuera de la universidad, que se encuentra justamente para afinar, en la escucha recíproca, las características determinantes del problema. Muchos

saberes deben encontrarse —vale la pena volver a remarcarlo— pues sin ello el problema no podrá caracterizarse de manera adecuada, sea por presuponer que tiene soluciones que no es posible lograr, sea por olvidar aspectos que, si se dejan de lado, comprometen la posibilidad de abordarlo con éxito. Entonces a lo que se debe tender desde la política universitaria es a propiciar que estos colectivos se encuentren, poniendo a la institución en tanto tal a trabajar para eso. No importa tanto saber quién tiene la pregunta, si surge de las personas de la propia comunidad o las formula un mediador que trabaja entre la comunidad y la universidad; lo que importa es que emerjan de encuentros y diálogos. En la CSIC hemos aprendido que una cuestión central es que de esos encuentros emerjan preguntas claras. Y aquí entran fundamentalmente los universitarios que trabajan a nivel de la comunidad.

Ahora bien, el espacio de preguntas recíprocas hay que construirlo, esa construcción es complicada y lleva tiempo, exige que personas que saben cosas diferentes, que tienen vivencias y ritmos diferentes y, también, que conceptualizan al conocimiento y a su producción de formas diferentes, se encuentren y creen un ámbito de confianza y respeto mutuo. Eso ya es difícil si se plantea a la interna universitaria, no es para nada simple cuando la interacción se da entre profesionales egresados de la universidad e investigadores universitarios —como en el caso ANCAP, por ejemplo— y se hace francamente complejo cuando saberes y vivencias difieren con amplitud. Surge así una nueva pregunta: ¿qué incentivos y que desincentivos tienen las y los docentes para dedicar tiempo y esfuerzo a construir el espacio de preguntas recíprocas que les permita abordar sus tareas de forma integral? Para responder a esta pregunta hay que ir a los criterios de evaluación de la actividad docente. La integralidad de funciones como criterio guía de la evaluación docente fue presentado como propuesta y aprobada por el CDC de la Udelar en 2012. Vale la pena transcribir los criterios generales para la evaluación docente allí consignados.

La evaluación apuntará a promover en los docentes universitarios condiciones como las siguientes: Conocimiento sólido y profundo, acorde al grado que ocupa, de su propia área temática, de sus conexiones con otros campos de la cultura y de sus vínculos con la sociedad en su conjunto. Compromiso con una visión humanista de la docencia entendida como labor colectiva, con los fines de la Universidad de la República y con los principios de la formación que la institución busca ofrecer, en el contexto de la realidad social y cultural que la enmarca. Capacidad para enseñar en contextos diferentes de forma rica y variada, jerarquizando adecuadamente y poniendo en perspectiva actualizada la respectiva temática, creando ambientes propicios para atender a la diversidad de perfiles de los estudiantes, para propiciar el desarrollo de sus capacidades potenciales a alto nivel, y para evaluar sus avances, de modo de garantizar, orientar y estimular su formación integral como persona. Capacidad para la creación original de conocimientos y cultura, con vocación para encarar la investigación al más alto nivel de cuestiones relevantes y problemas grandes, desde el trabajo en equipo y priorizando la continuidad a largo plazo de las labores de creación, lo que implica atender en especial a la formación de nuevos investigadores. Capacidad para contribuir a la comprensión y a la solución de los problemas de interés general, en particular a través de la extensión universitaria que implica colaboración entre actores universitarios y no universitarios en procesos interactivos donde cada uno aporta sus propios saberes y aprende de los otros. Integración de las capacidades para aprender de forma permanente, crear nuevos conocimientos, colaborar con otros actores a su aplicación socialmente valiosa, e incorporarlos a la enseñanza. Formación y vocación para el diálogo entre personas y saberes diferentes, de modo de impulsar las tareas antedichas en amplios marcos de cooperación entre actores, instituciones y disciplinas.

Uno de los problemas más serios que enfrenta la integralidad de funciones, no solo en Uruguay, sino en el ámbito internacional, es la unilateralidad de las exigencias de tipo cuantitativo que se le plantean a la función de investigación. Esto se refuerza por la existencia de regímenes de categorización de quienes investigan a nivel nacional, que constituyen regímenes de prestigio que se imponen, en los hechos, por encima de los criterios evaluativos de las instituciones académicas. La experiencia mundial muestra que la función universitaria que más suele sufrir frente a la premura por cumplir con las exigencias de la evaluación de la investigación es la de enseñanza; allí donde la extensión es reconocida como una función universitaria, como en las universidades públicas latinoamericanas, le ocurre algo similar. Es interesante mostrar que ya en 2012 la Universidad de la República aprobó pautas de evaluación de la investigación para promover la valoración del tiempo dedicado a diversas formas de exploración y de construcción de agendas de trabajo, más allá de sus resultados en número de publicaciones en el período considerado.

La evaluación rica, flexible y plural de la investigación es fundamental para la Udelar así como para el conjunto del Sistema de Investigación e Innovación del Uruguay, por lo cual criterios adecuados en la materia son necesarios para generar acuerdos que ayuden a que los diversos sistemas de evaluación de conocimientos que hoy conviven en el país converjan hacia un sistema de señales coherente y orientado hacia el desarrollo nacional de carácter integral. En la evaluación de la investigación se debe prestar atención a las especificidades de las diversas áreas de conocimientos, considerando tanto los aspectos disciplinarios como los interdisciplinarios, y valorando asimismo las dimensiones culturales, artísticas y simbólicas. Dicha evaluación debe tener en cuenta las diversas formas de validación de los conocimientos producidos, atendiendo tanto a su relevancia como a su calidad. Se trata de apreciar la contribución sustantiva, en lo individual y en lo colectivo, al avance del conocimiento y a su socialización. Para posibilitar la apreciación mencionada, así como para difundir enfoques

y resultados, conviene someter al menos parte de la producción realizada a opiniones especializadas que contribuya a evaluar la importancia de la investigación que se lleva a cabo. Ello permite, en especial, separar con fundamento la evaluación académica de la medición de productividad simple por número de productos. Permite, además, a cada docente que desarrolla investigación una adecuada combinación de, por un lado, la investigación más madura y la preparación de la comunicación de los resultados obtenidos con, por otro lado, la investigación exploratoria y aún *de riesgo*, en el sentido de que aborda problemas de gran envergadura respecto los cuales no hay garantías de obtener resultados. Las motivaciones en materia de investigación suelen ser diversas; no todas se traducen en actividades que den lugar a publicaciones en revistas arbitradas ni a hacerlo en plazos similares. *Un exceso de éntasis en una sola forma de validación de la labor de investigación puede dejar de lado motivaciones de sumo valor, como poner el conocimiento al servicio de alguna demanda social concreta, renovar la enseñanza a partir de nuevos conocimientos o combinar maneras clásicas de ver las cosas con enfoques diferentes y heterodoxos.* Para no desestimular semejantes motivaciones, conviene exigir a los docentes de alta dedicación que, en un período de cinco años, contribuyan con por lo menos una publicación académica de alta calidad —medida con criterios adecuados al área de conocimiento y al grado de la persona en el escalafón docente— y además la realización de actividades vinculadas con la investigación de alta calidad, que puedan o no ser otras publicaciones.

El Estatuto del Personal Docente (EPD) aprobado recientemente colabora con este enfoque, al plantear que para las renovaciones de los cargos docentes se recurrirá a una evaluación cualitativa. Ello permitirá narrar lo hecho, cuestión fundamental cuando de lo que se trata es de construir espacios de preguntas recíprocas que luego orienten el desarrollo de las diversas funciones universitarias de forma integral. Porque la construcción de ese espacio tiene por resultado eso, la apertura de una oportunidad de trabajo enriquecido para cada función, pero en sí

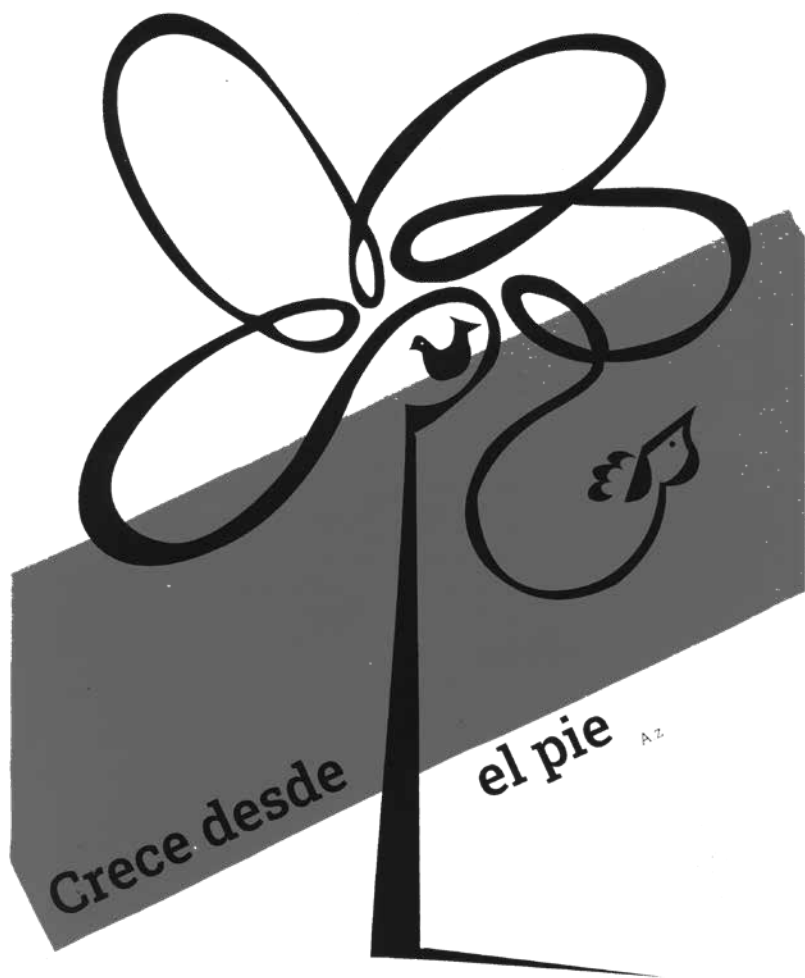
misma solo es reconocible si se narra el proceso. Cada función podría tener su evaluación específica, cualquiera esta fuere, pero ¿cómo saber si esa investigación intenta responder preguntas que fueron coconstruidas a través de actividades de extensión, o si ese curso incorpora temáticas que devienen de procesos de investigación, o si esas actividades de extensión surgieron de resultados de investigación o de experiencias de enseñanza que en su momento fueron planificados de forma conjunta? Justamente, lo cualitativo permite dar cuenta de una integralidad que no por serlo desdibuja las especificidades de cada función y es por eso difícil de aprehender.

A veces, diez años dan para resolver un problema o para saldar un desafío. La integralidad de funciones no parece ser uno de ellos. Lo planteado en el primer número de *Cuadernos de Extensión* desde la perspectiva de la política de investigación universitaria apuntando a dicha integralidad sigue siendo una hoja de ruta.

En la CSIC tenemos un problema que nos preocupa centralmente: cómo convocar la fenomenal capacidad de producción de conocimiento de tantos universitarios. Estamos encaminados a buscar la forma de orientar esa agenda académica, manteniendo la excelencia en la producción de conocimientos, hacia la consideración de problemas que afectan a buena parte de la sociedad uruguaya, la más desprotegida, la más alejada del conocimiento académico. Está claro que para esto es necesario formular preguntas. Solo que las preguntas ninguno de nosotros las sabe y quienes trabajan en forma directa con los actores sociales probablemente —aunque no lo crean— saben mucho más sobre este punto que muchos otros. El encuentro entre extensión y enseñanza es fundamental en la detección de demandas, y al hablar de enseñanza nos estamos refiriendo a las personas que estudian apoyadas por la extensión. Es decir que nos referimos a la curricularización de la extensión, los estudiantes que salen a terreno aprenden y detectan preguntas junto a los docentes que trabajan en extensión. En el encuentro entre enseñanza e investigación se da la identificación de capacidades. En el medio,

en el encuentro entre las tres funciones, se encuentran procesos de consolidación de la demanda, articulación entre demanda e investigación e implementación de resultados. La consolidación de la demanda requiere la efectiva articulación entre demanda e investigación, para luego implementar resultados; para lograrlo hay que salir de la Universidad. Porque no alcanza con hacer preguntas, no alcanza con responderlas: los resultados, además, deben ser utilizados. Esto tiene que ver con la política del afuera de la Universidad, de las comunidades, de las zonas urbanas, del trabajo, de la seguridad social. Y esto significa integrar al interior de la Universidad, pero también integrar Universidad y sociedad, lo que es en definitiva un desafío muy grande. Nadie sabe bien cómo hacerlo y lo que estamos planteando es de una audacia enorme. Estamos hablando de todas las áreas del conocimiento, de la integralidad del conjunto de las tres funciones universitarias y de integrar eso con el conjunto de la vida política y social. Solo en América Latina se nos ocurre algo así. En el norte son más pragmáticos y trabajan elemento por elemento, pero eso hace a lo que también somos y no pocas cosas buenas hemos hecho a partir de eso. Lo anterior no se plantea como conclusión, sino como pregunta y como desafío. En este desafío, mucho más que la Reforma Universitaria y mucho más que el espíritu de la Universidad Latinoamericana nos va el Uruguay. Tenemos por lo tanto mucho trabajo por delante.

Falta mucho aún, pero no es desubicado plantear que se dieron en esta década larga entre lo escrito en 2010 y la actualidad, y se siguen dando hoy, pasos en una dirección promisoría.



PARTE 4

VOCES DESDE EL TERRITORIO

INTEGRANTE DEL COLECTIVO ESPACIO PLAZA LAURA SCHENZER

Todo cambia todo el tiempo y nosotros...
tenemos el sagrado derecho de imaginar el futuro.

Eduardo Galeano

Vivir en un territorio como el nuestro, donde las personas pertenecemos históricamente a la clase trabajadora nos marcó una infancia en la que salíamos de la escuela corriendo para dejar la túnica blanca para ir a jugar al campito. Ahí solo importaba que la pelota no se fuera para la cuneta que seguro tenía agua podrida, o quién juntaba más flores silvestres, de esas amarillas que parecía que solo crecían en barrios como los nuestros.

Cuando era chica, el sueño de ser arquitecta o el de otros y otras de ser doctores, dentistas, abogadas parecía estar tan lejos. Eran cosas para otras personas o iba a ser super difícil de verdad hacerlo. En el barrio había pocos profesionales y eran las personas *importantes*. Hoy, por suerte, las cosas han cambiado y muchas personas vemos esas oportunidades más accesibles. Hemos ido a las universidades, nuestros amigos y amigas son profesionales y les vamos transmitiendo eso a jóvenes y adolescentes, aunque sin embargo muchas personas no acceden aún a la educación terciaria.

Lo que dio lugar a Espacio Plaza Punta de Rieles fue el encuentro entre vecinas y vecinos del barrio. Niñas y niños, jóvenes, adoles-

centes, personas adultas y adultas mayores nos adueñamos del espacio y luchamos por tener un lugar de disfrute y encuentro como es hoy Espacio Plaza.

Nuestro reto diario siempre es construir un lugar que sea de participación real de cada persona del barrio. En este proceso ha estado desde el principio la gente del PIM, docentes y estudiantes universitarios coordinando acciones, discutiendo a la par los proyectos con vecinas y vecinos. Empezamos con el EFI de Trabajo Social e ISEF —y, si mal no recuerdo, sigue participando del espacio un estudiante de aquellos primeros encuentros, Santiago, que hoy es el profesor de entrenamiento funcional— y después se sumaron más propuestas, más actividades, más intercambios.

En estos años hemos trabajado en conjunto, hemos aprendido mucho, cada docente, cada estudiante han dejado su huella. Han compartido con nuestro equipo de gestión como con cada persona del barrio muchos días todos sus saberes y nos consta que han aprendido mucho en cada instancia. Nos han ayudado a pensar la plaza no solo como un espacio público, sino como un lugar de encuentro, de disfrute y de diálogo constructivo; un espacio para pelear por nuestros derechos como ciudadanas y ciudadanos, para tener acceso a un lugar digno donde compartir cultura, recreación, arte, música, deporte, esparcimiento, conocimiento; para gozar del derecho a vivir en una ciudad donde seamos siempre protagonistas y podamos opinar sobre cómo queremos vivir nuestro barrio.

Hemos compartido miradas que nos han ayudado a pensar el espacio como parte del barrio, del territorio, de toda la ciudad y como cada persona, con nuestras particularidades, vivimos y transitamos nuestro barrio.

Además de muchas prácticas estudiantiles, talleres, charlas y encuentros, en medio de la pandemia de covid-19, el PIM nos apoyó con un proyecto que fue muy importante en nuestro barrio y que nos unió para enfrentar la pandemia sanitaria, pero mucho más la crisis económica que generó, la que en barrios de trabajadoras y trabajadores como el nuestro afectó muchísimo.

En Espacio Plaza manejamos muchas ideas para poner nuestro aporte y hacer frente a la situación que vivía el mundo entero. Una de

las cosas más importantes que hicimos fue seguir compartiendo las actividades; todas las personas que hacían actividades grababan videos en sus casas y los subíamos a las redes sociales y los vecinos y las vecinas las hacían en sus casas, zumba, GAP, entrenamiento funcional, manualidades, juegos, de todo. Fue muy lindo cuando recibíamos fotos y videos de toda la gente haciendo las cosas en sus casas que nos mandaban para compartir y agradecer por estar. Siempre pensamos que el mayor problema era el mismo que decían que nos salvaría. El *quedate en casa* fue muy duro por muchas cosas, empezando por la soledad y la inactividad para personas que somos de barrio y lo que más nos gusta es pasear, hacer mandados o ir a la plaza a encontrarnos.

Otro de los grandes problemas fue la pérdida de las fuentes de trabajo, el trabajo desde casa no es real para las personas que venden en la calle o hacen servicios de diferente tipo en las casas, la crisis pegó fuerte en nuestro barrio. Una idea que surgió de nuestro colectivo fue empezar a compartir los trabajos y saberes entre las propias personas del barrio. Hicimos una planilla y ahí anotábamos todos los datos de quien sabía hacer qué cosa y los compartíamos entre todas las personas y ahí de nuevo marcó la diferencia el aporte de todo el equipo del PIM, que se acercó a nuestra idea para potenciarla y para colaborar para que fuera más práctica y así poder ayudar a más y más personas.

Así surge el sitio web trabajandodesdeelbarrio.edu.uy. Con la colaboración de varias personas del PIM empezamos a pensar la idea e hicimos varias reuniones donde intercambiamos desde los objetivos hasta el logo. Luego se sumaron profesores y estudiantes de la Facultad de Ingeniería, que hicieron la web; de Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, que hicieron el diseño general de la página; de Facultad de Derecho, que armaron los textos de la web en los cuales cada persona puede informarse sobre opciones y derechos para fortalecer y formalizar su emprendimiento; de Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, para hacer talleres de cómo costear el trabajo o agruparse para potenciar los productos y servicios. Cada una de estas personas, docentes y estudiantes, trabajaron mano a mano con las vecinas y los vecinos del barrio y lo siguen haciendo hoy con diferentes propuestas para seguir fortaleciendo a la gente del barrio en sus proyectos laborales.

Hemos compartido con muchas personas que son docentes o estudian en nuestra universidad, hemos aprendido mucho, y han aprendido mucho. El contacto de cada estudiante con las personas del barrio, con proyectos reales, sabemos que marcan la diferencia en los profesionales que serán mañana.

Otro de los espacios que hemos compartido es la Red Cultural F, que surgió hace unos años por la necesidad de los centros de vincularse, de articular actividades y necesidades; sabemos que todas las cosas, tanto la coordinación para sumar propuestas culturales como las luchas que siempre tenemos por el acceso a la cultura con todas las herramientas necesarias, siempre tienen mejores logros si se hacen en conjunto. En este sentido, esta red la integran todos los centros y espacios culturales que están en el territorio del municipio F y tienen vínculo con la intendencia, algunos dependemos de esta directamente y otros dependen del municipio. En los últimos años, en los que yo he participado con el Equipo de Espacio Plaza, hemos tenido cosas muy buenas y el PIM ha sido un activo e importante componente, siempre desde la perspectiva de colaborar con sus herramientas y saberes con toda la gestión y actividades, desde compartir talleres de las diferentes facultades, ayudar con la orientación o redacción de solicitudes, coordinar actividades en conjunto, o simplemente estando, ayudando a pensar, apoyando en lo logístico o brindando su espacio en la Uni Radio. Ahora recuerdo algunas actividades que surgieron desde la red y tuvimos en Espacio Plaza como los talleres de Bellas Artes, la articulación con la Unidad Penitenciaria n.º 6, los talleres de urbanismo feminista y mucho más.

202 |

En esto de compartir saberes, ayudar a pensar, a soñar y a luchar por un mundo mejor en todos los sentidos, creo que es imprescindible la participación de todas las personas, tanto vecinas y vecinos individual y colectivamente, organizaciones e instituciones, así como la universidad, son factores muy importantes y para eso es básico no solo sentir que somos parte, sino que hacemos algo. Por todo esto esperamos que el PIM esté siempre y siga respondiendo a las necesidades de nuestros colectivos con su aporte, tanto de docentes como de estudiantes y que potencien nuestros espacios con sus experiencias a la vez que llenan de valor sus prácticas estudiantiles con retos reales. Seguro que del intercambio

y del hacer colectivo saldrán muchas y variadas preguntas y podremos seguir buscando y generando colectivos y comunidades mucho mejores, lo que sin duda significa un compromiso.

En toda esta experiencia del trabajo conjunto algunas de las cosas que me gustaría que podamos pensar para poder potenciar más son, por ejemplo, la continuidad de los espacios de práctica, que sean más y mejores y que cuenten con un seguimiento más estrecho generando una continuidad que nos permita a los colectivos poder avanzar cada año y no repetir las experiencias con cada persona que llega a los centros. Así como las actividades que nos ofrecen con continuidad y en la realidad son puntuales sin poder hacer cierres o evaluaciones y nos quedamos con planteos inconclusos. Además me parece imprescindible que puedan y estén todo el tiempo planteando temas nuevos de la sociedad para generar intercambio y discusión sobre cuestiones que nos vinculan, tanto desde la Red, como de los centros o como personas que habitamos un barrio, un territorio, una ciudad, un mundo.

Desde lo particular y desde Espacio Plaza agradecemos siempre y mantenemos las puertas y las ideas abiertas; estamos convencidos de que así se producen los cambios reales para la gente.

DIÁLOGOS CON HUGO BÉRTOLA, VECINO LINDERO DEL PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO Y PRODUCTOR DE VILLA GARCÍA

Estoy acá desde finales de 1986. Estuve viviendo en Suecia y vinimos con la idea de tener un sustento. Vinimos con unos ahorros y después accedimos a un préstamo del Banco Hipotecario. Ahí pudimos comprar, después de tres meses trillando por toda la zona metropolitana durante los que visitamos decenas de chacras hasta que compramos acá. De esto ya van a ser 36 años.

También trabajé diez años en el Liceo n.º 25. De mañana trabajaba en la chacra y de tarde, en el liceo. Me sirvió mucho para conocer el paño, el medio social. Había un buen grupo de docentes. Era un liceo nuevo, con un cuerpo docente nuevo. Fue una experiencia muy linda, muy buena, con mucha dedicación social. Me sirvió mucho para entender las características de la zona.

Llegamos acá por el tipo de tierra, aunque influyó mucho también el precio y que hubiera agua, así como la oferta de escuelas para mis hijos. Justo lo habían nombrado a Martínez Matonte de nuevo director de la escuela. Yo lo había conocido en la cárcel central, muchos años antes, y sabía de la experiencia, acá, de esa escuela. Mis tres hijos fueron allí. Retomamos la experiencia de la huerta en la escuela y se buscó darle continuidad a la experiencia anterior con una camada nueva de docentes, de gente que se interesó en la historia del barrio. La mayoría de los mimbreros surgieron muchos de ahí. Todos los predios eran viñas

y había mimbreros que venían todos los años, estacionariamente, y que venían porque sabían que todas las quintas buscaban.

Formé parte de la Asociación de Productores Orgánicos que en 2005 había llamado a la construcción de la Red de Agroecología, y era el motor de la red. La gente empezó a entender que es muy difícil desarrollar una agricultura sustentable en una sociedad que también mira para otro lado y que si vos tenés vecinos, como en el caso de la soja, que hacen lo que quieren, al final vos mismo estás avasallado, violentado. Pasamos de producción agropecuaria a producción agroecológica: la red de agroecología definió un trabajo en el que el desarrollo local y la descentralización jugaron un papel fundamental. Siempre tuvo una presencia fuerte en la zona metropolitana por la facilidad de reunirse y de los traslados. De cualquier manera, se llegó a muchos departamentos del interior. La organización es por regional y es una estructura federativa, siempre se ha procurado esa autonomía local. Y nosotros integramos uno que está dentro de Montevideo y Canelones, en el eje de la ruta 8.

Ahí tuvo mucho que ver el vínculo con el PIM. Me acuerdo como si fuera hoy, de que cuando se puso el cartel [Programa Integral Metropolitano en la ruta 8], yo fui a cargar gasoil con el tractor y vi el cartel y dije: «Voy a bajar a ver de qué se trata esto». Y ahí fue cuando conocí a sus docentes, en 2011. A la vez, desde extensión universitaria estaban programando una venida de gente de Brasil para hablar del sistema de pastoreo racional. Creo que ahí, en una reunión con Extensión Universitaria, me dijeron que había una gente que iba a empezar a trabajar en la zona. La cuestión es que ahí se dio esa vinculación y en las conversaciones había una visión muy parecida y para ellos era importante tener contacto con alguien que estuviera en la ruralidad. A la vez, yo me enteré de que ellos habían llegado hasta Barros Blancos, que antes no llegaba ni ahí y yo en ese entonces me había vinculado a Piedra del Toro [Empalme Olmos] por los ovinos.

A mí me invitaron por Extensión Universitaria, pero después terminó sucediendo que gente que había estado en esa movida vino a trabajar al PIM y ahí conocí a Rodrigo García, que estaba haciendo una tesis, y me pareció interesante y ahí firmamos un acuerdo de trabajo que fue medio innovador para la Red de Agroecología porque era una forma

de salir de esa marginalidad donde nos costaba mucho hacer alianzas con organizaciones. Y lo que se hizo entre el Regional Toronjil, el PIM (y luego se sumó la Sociedad de Fomento Rural Piedra del Toro) para mí fue algo histórico, más allá que desde mi perspectiva las cosas tienen avances y retrocesos, creo que fue un punto que marcó una nueva etapa en el relacionamiento entre organizaciones sociales, agroecológicas en este caso y el PIM. Se definió un *convenio* entre Toronjil y el PIM que tenía diferentes puntos, uno de los cuales fue traer pasantes para las distintas actividades, que jugaron un papel muy importante, además del apoyo de las camionetas para los traslados. En cada predio donde se hacían las reuniones se hacía una ficha, de modo que quedó como un *álbum* de la Ecogranja «Paso a paso». Cada vez que se hacía un plenario —que se hacía uno por mes— se hacía una presentación histórica, sobre quienes lo habitaban y porque habían empezado, con qué razones. La verdad que fue un trabajo para *sacarse el sombrero* en relación con lo que éramos y que nos ayudó mucho en el aprender a ir generando capacidad y alianzas.

La venida de los grupos de las distintas facultades a hacer prácticas y pasantías fue riquísima, porque vinieron de Agronomía, de Veterinaria, que parecía lo más cantado. El grupo de Veterinaria fue de los más pujantes y se hicieron talleres en la Piedra del Toro, donde había un grupo sobre fondo rotativo de ovinos y otro de la Red de Agroecología. Se daban clases, se enseñaba sobre el estado corporal de carneros y ovejas, como se hacía un estudio de estado corporal, se aprendió a hacer el *famacha* que es para ver en las mucosas si hay presencia o no de los parásitos, una cantidad de cosas que fueron de mucho provecho para las dos organizaciones, que a la vez crearon un primer acuerdo de entender cómo podrían congeniar, de articularse: una organización de productores familiares como la Comisión Nacional de Fomento Rural, y otra de productores del mismo perfil más o menos, pero que ya tenían algunas definiciones más específicas por considerar cuál era la manera de hacer más viable a la producción familiar en extinción o en desaparición. En vez de ver eso como una rivalidad de dos formas, entender que como hicimos todo un trabajo previo en conjunto, donde en la Piedra del Toro había quienes querían transitar a la agroecología, quienes no,

quienes querían ver algunas cosas. Fueron más de cinco años de construir en común.

Y la gente que vino, como esta de Veterinaria. Vino también un grupo de la Facultad de Ciencias Económicas que acá y en cuatro predios más nos enseñó a hacer estudios de costos. No sé si hay otro en el país que se haya hecho un estudio tan minucioso de los costos de la actividad. Vinieron de Brasil a hacer cursos de fitoterapia para la sanidad animal. Por acá hicimos no sé cuántas actividades, algunas con 150 personas, de las que muchas ahora están desarrollando y aplicando distintas cosas. Fueron dos proyectos conjuntos que se hicieron entre Toronjil, Piedra del Toro, el PIM, el Instituto Clemente Estable y la Facultad de Veterinaria a través de algunas y algunos de sus docentes. Esa es la mejor historia.

Y los otros grupos, cuando vinieron, fueron de Comunicación y de Diseño Industrial. Hay cosas muy ricas ahí. Hay un grupo de Piedras del Toro, de artesanos de la lana que hicieron todas las cardadoras y el diseño de los lavaderos de lana. Otro grupo hizo un avance importante para producir tinturas y preparados. Y en la estrategia de comunicación, hubo dos grupos y uno de Facultad de Psicología que hicieron un aporte con videos y estrategias de comunicación, del que sobre todo quedaron —de gran valor— trabajos sobre el estudio de la idiosincrasia o de cómo se perciben los productores agroecológicos, de qué sienten que los distinguen. Y que eso a los efectos de la autoestima es importante. Todos esos materiales están. Y queda lo más reciente, del conflicto ambiental en la Laguna del Cisne, cuando la Junta Departamental de Canelones decidió decretar medidas cautelares y transitar hacia formas de producción sustentables. Ahí hubo un equipo multidisciplinario de estudiantes y docentes que hizo un trabajo muy bueno, y esa fue también una experiencia interesante. Por suerte hay documentación donde todo esto está plasmado.

Yo no soy un productor. Sí hubo productores en mi familia, de generaciones anteriores, y eso me influyó de niño, pero nada más. Yo era estudiante universitario y allá por los años setenta estuve cuando la consigna era *por una universidad al servicio del pueblo* y todo el movimiento estudiantil consideraba que eso era lo que debía hacer la Universidad de

la República y en aras de eso fue que tantos integrantes del movimiento estudiantil dejaron su vida.

Reencontrarme luego, en otro papel algunas, décadas después, con todo eso, a mí me motivó enormemente, porque tengo compañeros desaparecidos de esa época y no hay día que yo no piense en eso. Entonces me pareció que era una oportunidad de hacer carne, una consigna de gran valor que siempre tuvo la Udelar.

Lo que más rescato de la experiencia que tuve con el PIM y dos organizaciones sociales con las que estoy vinculado, es haber encontrado un núcleo que tiene una concepción para el trabajo que se estaba proponiendo con la que me siento identificado y eso allanó mucho el camino.

No se trata solamente de hacer extensión universitaria, sino cuál es la concepción, no se trata de repetir viejas recetas de quién es el dueño del saber y de que la tarea es extender el conocimiento que solo él puede tener y tener subordinadas a las organizaciones sociales, no es la idea. A mí lo que me pareció fundamental era la cabeza que había desde el PIM para hacer ese trabajo.

Estos conceptos, que están ligados a lo mejor de la educación popular, que es la investigación participativa y que tiene que ver con dar protagonismos a los vulnerados, a los que siempre fueron postergados, eso yo lo aprendí en los hechos, que eso es lo esencial. Eso es lo que le puede dar la probabilidad de éxito a cualquier proyecto o política (no asegura el éxito, pero es imprescindible), la participación de los involucrados desde el *vamos*. Es la gente la que sufre las vicisitudes y es a la primera a la que hay que preguntarle: ¿En qué condiciones vivís y qué es lo que necesitás? ¿Qué es lo que vamos a investigar y proponer? Es de quienes debemos partir.

Siempre que partamos de premisas que se arman en un escritorio cerrado y sin conocimiento, eso tiene muchas más posibilidades de desviarse y muchas veces el propio agricultor no se da cuenta, pero se desmotiva luego.

Hay algo de la experiencia que yo tuve con el PIM y esos dos grandes proyectos con el PIM, la Red de Agroecología y otros actores de la universidad... Es ese tipo de confianza el que se genera cuando uno ve en la actitud de vida y el trabajo, que hay reconocimiento genuino al papel y

a lo que hace la gente. Eso es muy diferente a hacer obrerismo y a aplaudir al agricultor por ser una categoría suprema. No hay nada de eso. Es simplemente reconocer la vida tal cual es, que hay formas de acceder al conocimiento que son diferentes. Yo mismo las tuve, porque estudié Ciencias Económicas y pensé que todo era científico, abstracción y racionalidad, y acá aprendí que aunque los agrónomos me decían que —era mentira, no había pruebas de que así fuera— el melón, la frutilla o el tomate dieran el doble cuando había luna llena, yo aprendí que sí y que con el calendario tenía que preparar los días de trabajo (había que recoger dos veces), porque más allá de lo que el agrónomo me decía que nada probaba que eso fuera así, yo sabía si no tenía que tirar por pasada de madura mucha fruta. Hay gente que tiene el virtuosismo y la capacidad de entender esas cosas porque lo más difícil es ponerse en el lugar del otro o tratar de entender que estamos en lugares distintos y que de alguna manera en ese intercambio y respecto se avanza enormemente. Eso yo lo sentí y encontré en el trabajo con el PIM ahí un lugar de aporte (aunque no estuviera 100 % de acuerdo en todo) fue el respeto, los proyectos realmente tenían en cuenta la visión y las distintas posturas que había dentro de la Piedra del Toro o de la Red y eso tuvo un valor enorme porque cuando se decretaron las medidas cautelares en la Laguna del Cisne no había en el país (ni en el Plan Agropecuario, ni en el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria [INIA] ni en el Clemente Estable) nadie que pudiera decir cómo criar majadas de ovejas sin recurrir a agroquímicos ni a antiparasitarios en los lugares donde no se puede fertilizar con químicos.

210 |

Fue tal la riqueza que quienes dieron soluciones en relación con este tipo de cría fueron los productores, fue el PIM —extensión y esos proyectos—, y hoy me enerva ver la soberbia de esa gente nueva que piensa que fundó la agropecuaria y no tiene idea, pero son cosas genuinas que fueron generadas y pueden ser retomadas.

Pensando en qué apuntalar, hay cosas que son del contexto, porque cuando hubo un cambio de Rectorado hay cuestiones que no se pudieron continuar. Cuando estuvo Markarian hubo una etapa en la que se desinfló todo lo que se venía haciendo. Tiene que haber políticas de largo aliento consecuentes con presupuestos asegurado, porque no todos tienen claro por qué hay cosas que ya no se pudieron seguir haciendo.

Me parece también que a veces se pierde continuidad cuando se van algunas personas. Cuando esto pasó en el PIM y asumió nueva gente, no hubo capacidad de continuar con la manera en la que se venía trabajando, o tal vez fue desconocimiento. La continuidad de las líneas de trabajo y mantener la memoria es muy importante, sobre todo porque ahí se condensa mucho conocimiento, conocimiento producido conjuntamente.

Me parece muy bueno este esfuerzo de publicar. Creo que es un buen balance de esa historia compartida.

«El Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República es un ejemplo que merece ser tomado en cuenta por muchas universidades, en particular latinoamericanas, pues abre un escenario poco transitado en términos de integralidad, inserción permanente y compromiso político educativo».

Adriana Puiggrós

«Este libro, que está muy lejos de ser un libro apenas conmemorativo o celebratorio, constituye un ejercicio de este tipo: una reflexión sobre lo que la Universidad de la República viene haciendo, en el específico marco de su Programa Integral Metropolitano, y sobre todo lo que ha aprendido, en materia de organización de sus saberes, en materia de articulación y de integración de sus funciones, trabajando con los actores y las organizaciones de su territorio».

Eduardo Rinesi



