

**¿Qué Universidad
queremos?**
Modelos de
universidad: una
forma de comprensión

**Universidad y
movimientos sociales**
Reflexiones sobre el
sentido público/común
del conocimiento

**Universidad y territorio:
espacios de aprendizaje
compartido.**
Seis años del Programa
Integral Metropolitano



La extensión en el camino

Recorriendo prácticas e ideas

¿Qué Universidad queremos?

Modelos de universidad: una forma de comprensión



Campamento de formación en Bella Unión. Foto: Centro de Formación Popular de Bella Unión.

Por: Agustín Cano

Las transformaciones ocurridas en la universidad latinoamericana en los últimos 40 años son de gran alcance y profundidad, según es reconocido a lo largo y ancho del estado del arte en la materia. Luego de décadas de embates neoliberales, que afectaron a las grandes universidades públicas al tiempo que reconfiguraron el paisaje de la educación superior del continente, las universidades son hoy cajas de resonancia de los principales debates entre los proyectos político-sociales en curso en América Latina, sus orientaciones políticas, sus concepciones de futuro, sus necesidades presentes.

Entre los modelos que participan de la disputa por la hegemonía en la transformación universitaria, se encuentran los irradiados desde EEUU o la Comunidad Europea. Es el caso del “modelo norteamericano de investigación”¹ o de “universidades de excelencia”², altamente especializadas, fuertemente selectivas de su estudiantado, enfocadas en la investigación de punta, compenetradas con los intereses de las potencias mundiales y el gran capital. Si bien este modelo no encuentra una expresión cabal en América Latina (con la excepción relativa de la Universidad de San Pablo y en menor medida la UNAM, pertenecientes a las dos mayores economías del continente), su importancia radica en que, como señalan Ordorika & Marginson³, es el que actualmente dirige el proceso de transformación universitaria a nivel global, erigiéndose como ejemplo a imitar, dominando

“(…) las universidades son hoy cajas de resonancia de los principales debates entre los proyectos político-sociales en curso en América Latina (…)”

1 Estudiados, entre otros, por Marginson, S., & Ordorika, I. (2010). Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica. México DF: UNAM.

2 Analizados por: Altbach, P. (2001) Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo, Buenos Aires: UNESCO & Universidad de Palermo.

3 Op. Cit.

el poderoso circuito de rankings, revistas, evaluaciones y agencias de acreditación que hegemonizan el campo académico internacional. Así imponen criterios sobre qué es la excelencia y cómo se mide, cómo se determinan los impactos de la actividad académica o cómo se define su pertinencia; instituyendo prioridades científicas y mecanismos de regulación que incluyen la organización de un mercado académico global y la apropiación corporativa del conocimiento y homogeneizando con sus estándares el campo de la educación superior.

Como han señalado Altbach y Ordorika & Marginson, los intentos por imitar este modelo por parte de los países del tercer mundo no sólo resultan quiméricos en las condiciones de subordinación económica internacional que ocupan (que entre otras cosas les impide equiparar los altos niveles de inversión sostenida en el tiempo de los países centrales), sino que además, dichos intentos resultan en políticas elitistas altamente selectivas de su estudiantado (redirigiendo a gran parte de la demanda de educación superior hacia opciones de menor nivel). Al mismo tiempo, desarticulan las tradiciones universitarias propias, desconociendo el importante papel cultural y educativo que las universidades públicas latinoamericanas han jugado en sus sociedades de pertenencia.

El mercado como referencia

Complementario al modelo anterior (ya que ocupa otros segmentos de los cada vez más estratificados sistemas terciarios) podría ubicarse a la “*entrepreneurial university*” propuesta por Burton Clark⁴ y promovida

4 Clark, B. (2004) *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. London: Open University Press.

por la OCDE y la Comunidad Europea⁵. Traducida como “*universidad emprendedora*” o como “*universidad empresa*”, la “*entrepreneurial university*” comparte con el modelo anterior su subordinación al mercado como criterio de pertinencia y como estrategia de financiamiento. Este modelo busca: a) revitalizar la promesa de empleabilidad de sus egresados, a partir de regular su oferta formativa a los requerimientos de dinámicas económicas localizadas y su perfil de egreso al ideal de emprendedor dúctil y competitivo; b) ser “*auto-sustentable*” económicamente a partir del cobro de matrícula, cuotas y derechos de exámenes (en muchos casos por vía del endeudamiento estudiantil a costa de seguros estatales), así como por la venta de servicios a empresas; c) responder a los desafíos de “*la sociedad del conocimiento*” y al “*desarrollo local*” a través de la incorporación de capacidades empresariales a los medios sociales y productivos en los que se inserta por medio de la transferencia tecnológica y la incubación o formación de empresas; y d) modificar su organización administrativa de acuerdo al paradigma de “*la nueva gestión pública*”.⁶

El “triángulo de Sábado”

Alternativo a los anteriores, puede ubicarse al modelo de la “*universidad para el desarrollo*”. Si bien bajo esta fórmula coexiste

5 European Commission & Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. (disponible en: <http://www.oecd.org/site/cfecpr/guiding-framework.htm>).

6 A nivel de modelo, se lo podría vincular con elementos del llamado “*modelo Bolonia*” (en referencia a los acuerdos fundacionales del Espacio Europeo de Educación Superior-EEES realizados en dicha ciudad en 1999), y en particular con los principios y objetivos de su “*proyecto Tunning*” (Ver: Angulo Rasco [2008]. “*La voluntad de distracción: las competencias en la universidad*”. En *Educación por competencias: ¿que hay de nuevo?* Madrid: Morata).

un conjunto heterogéneo de propuestas, en algunas perspectivas como la de Arocena & Sutz⁷ o la de la ANUIES⁸, podríamos resumir que la “universidad para el desarrollo” se propone: a) reconciliar los objetivos de cobertura con los de calidad partiendo de una perspectiva orientada hacia la inclusión social en el acceso, permanencia y egreso de la universidad, procurando la generalización de la cobertura de enseñanza terciaria; b) responder a los desafíos de “la sociedad del conocimiento” promoviendo la vinculación de la investigación científica con proyectos de innovación de productos y procesos capaces de contribuir a la incorporación de conocimiento a la producción y diversificar la matriz productiva de sus países de pertenencia; y c) impulsar al mismo tiempo la investigación orientada a los problemas de “inclusión social”. Este modelo rechaza la mera adaptación a las necesidades circunstanciales del mercado tanto como su propia mercantilización institucional y reclama al Estado los recursos adecuados para su funcionamiento, tanto como un proyecto de desarrollo productivo con el cual comprometerse, reactivando el modelo del “triángulo de Sábato”.

Un modelo alternativo

Alternativos a los modelos mencionados, y articulando con algunos elementos del modelo de la “universidad para el desarrollo” podríamos ubicar propuestas de diferente tipo como la “universidad popular del siglo XXI” donde Sousa Santos⁹ propone una transformación epistemológica que se abra a conocimientos “pluri-universitarios” y a una concepción de “ecología de saberes”; fortalecer la capacidad universitaria de pensamiento crítico no-utilitario y de largo plazo; construir universidad junto a los movimientos sociales, estrechar sus vínculos con los demás sub-sistemas educativos y establecer un relacionamiento con el sector industrial sin una relación de dependencia económica y a partir de objetivos sociales de largo plazo. O la “universidad necesaria del siglo XXI” de González Casanova¹⁰ que propone hacer frente a la ofensiva privatizadora y al orden empresarial mundial vinculando “en las universidades públicas el conocimiento tecno-científico y humanístico a la ‘comunidad de las víctimas’ del neoliberalismo. Y podrían enumerarse también otras experiencias en tanto que, como señala Hugo Aboites: “Hoy en América La-

“Alternativos a los modelos mencionados (...) podríamos ubicar propuestas de diferente tipo como la ‘universidad popular del siglo XXI’ (...)”

“(...) fortalecer la capacidad universitaria de pensamiento crítico no-utilitario y de largo plazo (...)”



Relevamiento de damnificados en inundaciones. Artigas, 2010. Foto: Programa de Comunicación.

tina las luchas en el campo de la educación no son sólo de resistencia. De las luchas en la educación y en ámbitos más amplios en países como México, Venezuela, Bolivia, Ecuador, se han venido generando experiencias de educación superior realmente alternas y que ofrecen una nueva veta de renovación de la universidad latinoamericana y de la misma autonomía”¹¹.

Como recurso metodológico

La referencia a modelos es un recurso metodológico. Éstos no coinciden con los procesos universitarios específicos, los cuales se construyen cotidianamente condensando, articulando y tensionando elementos de las diferentes concepciones en pugna y estableciendo diferentes mediaciones con los procesos sociales y políticos generales. Las perspectivas de cambio, además, se articulan con las tradiciones históricas de las universidades (dentro de las cuales en nuestro

país destaca el peso del modelo profesionalista y su organización en “federación de facultades”, así como rasgos del modelo latinoamericano como la autonomía, el cogobierno, la extensión universitaria, etc).

En cualquier caso, como ha advertido oportunamente Samuel Sztern¹², en la discusión sobre la transformación universitaria no deberíamos caer presos de una ansiedad innovadora que nos haga desconocer ideas y experiencias existentes en nuestra historia universitaria e intelectual. El a-historicismo ignorante y la pulsión fundacional son instrumentos de los que se valen los modelos mercantilistas para, bajo la forma de innovaciones “técnicas”, destituir los principios constitutivos de la idea latinoamericana de universidad. En el próximo número de enDiálogo se repasarán algunos de estos antecedentes, profundizando en el llamado “modelo latinoamericano de universidad” y su relación con la extensión universitaria.

7 Arocena, R., & Sutz, J. (2000). La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, escenarios, alternativas. México DF: UDUAL.

8 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México DF: ANUIES.

9 De Sousa Santos, B (2010): La universidad popular del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Montevideo: Trilce & Extensión Universitaria.

10 González Casanova (2001): La universidad necesaria del siglo XXI”. México: Era.

11 Aboites, H. (2008). “Presentación”. En Noventa Años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918–2008. Buenos Aires: CLACSO.

12 Sztern, S. (2006) “La pasión por innovar”, en: Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria, Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.



Foto: Programa Incubadora

Ocho años de la Incubadora de Cooperativas

Diálogo de saberes e integralidad

Por: enDiálogo

La Incubadora de Emprendimientos Asociativos y Cooperativos (INCOOP) surgió como programa de Extensión Universitaria en el 2006, a partir de la demanda de apoyo de diferentes colectivos que para hacer frente al alto índice de desempleo posterior a la crisis del 2002, intentaban generar emprendimientos productivos o recuperar fábricas cerradas a través del trabajo cooperativo. Ocho años más tarde, con un amplio acumulado de intervenciones, la INCOOP se consolidó como un programa plataforma para numerosos Espacios de Formación Integral (EFI), articulando extensión, enseñanza e investigación.

En sus inicios, a partir del pedido de colaboración de un emprendimiento para conformarse como cooperativa, la metodología de la INCOOP consistía en realizar un diagnóstico, luego dar paso a una etapa de pre-incubación interviniendo a partir de sus áreas socio-jurídica, económico-contable y tecnológico-productiva, y finalmente, una vez consolidada la cooperativa, la etapa de cierre y “desincubación”, apostando a la autonomía de los colectivos, evitando una relación de dependencia hacia la UdeLaR. En ese contexto, la perspectiva era atender los planteos de los colectivos que tuvieran urgencia por construir nuevas fuentes de trabajo y el énfasis estaba en viabilizar el emprendimiento.

A partir de 2008 y 2009 surge en el equipo un cambio de perspectiva, más vinculado al encadenamiento productivo y a las articulaciones territoriales de los emprendimientos. Cecilia Matonte, docente de la INCOOP, señala que la viabilidad del emprendimiento ahora se busca en el contexto: “no deja de estar presente, es la plataforma de lanzamiento del trabajo, pero implica otros ob-

jetivos y planteamientos, tratamos de que haya articulaciones con otras cooperativas, con las organizaciones políticas y los organismos públicos. El mercado no resuelve todo. Hay cuestiones de intercooperación que mejoran y hacen a su viabilidad. Si no construyen esas redes, por más que nosotros hagamos todo el trabajo técnico y pongamos todo el mejor conocimiento, no van a avanzar en ningún sentido, ni siquiera el económico.”

Hoy la INCOOP trabaja con la Cooperativa de Trabajadores “Emprendimiento Popular Alimentario” (CTEPA), una fidería de Las Piedras recientemente inaugurada; con el proyecto de corporación metalúrgica, iniciativa de la UNTMRA que nuclearía a distintos emprendimientos cooperativos y autogestionarios de la rama; con el sector del reciclaje a través del trabajo con clasificadores de residuos, con la Cooperativa de Obreros Papeleros y Cartoneros de Pando, y de COOPIMA, emprendimiento de San José que elabora fibra de poliéster e integra una cadena binacional con trabajadores de Río Grande, Brasil.

“En los procesos de intervención se constituyen ambientes donde la investigación, la enseñanza y la extensión se ven mutuamente interpeladas.”

Matonte señala que en el actual formato de trabajo de la INCOOP apelan mucho al encuentro entre las organizaciones. “Tenemos el Espacio de Formación Abierto, donde tratamos problemas que surgen de los emprendimientos, o los tienen como protagonistas. También hacemos encuentros donde está el saber más técnico o académico, pero tienen esa posibilidad de que se encuentren en un espacio a pensar sobre sus problemas con sus pares, que hayan pasado por problemáticas similares, eso amplía mucho sus panoramas.”

Plataforma para la integralidad

Desde hace unos años se impulsa en la UdeLaR la curricularización de la extensión y las prácticas integrales, proceso mediante el cual se promueve que los estudiantes de las diversas carreras transiten dentro de su plan de estudios por propuestas que articulen la enseñanza con la extensión y la investigación. Este tipo de experiencias son conocidas como Espacios de Formación Integral (EFI). Como forma de canalizar este tipo de propuestas desde las facultades existen los llamados Programas Plataforma, programas de Extensión Universitaria anclados en un territorio o en torno a determinada temática o perspectiva, que generan condiciones para sostener la inserción de estudiantes y docentes articulando con los actores con los que trabajan.

En ese contexto la INCOOP se consolidó como un Programa Plataforma y recibe todos los años propuestas de EFI de diversos servicios universitarios, desde las facultades de Ingeniería, Arquitectura, Economía o Comunicación, hasta Bellas Artes, Relaciones Laborales, Trabajo Social o el Centro de Diseño Industrial. “Con algunas carreras se ha articulado prácticas estudiantiles desde siempre, pero con la curricularización de la extensión éstas se multiplicaron y se invo-

lucró a otras facultades”, señala Matonte. “El programa reúne algunas condiciones que permiten desarrollar esa integralidad, puesto que en los procesos de intervención se constituyen ambientes donde la investigación, la enseñanza y la extensión se ven mutuamente interpeladas y el aprendizaje por problemas exige respuestas creativas que no están dadas, que deben ser construidas a partir del intercambio de saberes y las búsquedas compartidas. Trabajar con los estudiantes y enmarcarlos en la INCOOP nos ha llevado también a trabajar junto a los docentes de esos estudiantes, no sólo en la coordinación. Nos obliga a su vez a pensar desde nuestro diseño de intervención la re-

Integralidad gráfica

Faltan pocos minutos para iniciar la actividad y por los pasillos de la Facultad de Artes se encuentran los integrantes de PROFUNCOOP y COTRAYDI, buscando sin éxito el salón en cuestión. Un joven de cresta y campera de jean los saluda y guía mientras alguno bromea sobre lo laberíntico de la facultad. Ese día, los estudiantes de 6° año de la Licenciatura en Artes Visuales (opción Diseño Gráfico) presentarían los trabajos finales del EFI “Estudio e investigación curricular sobre el Diseño de Imagen de Marca para el desarrollo de emprendimientos económicos autogestionados”. Éstos consistían en la presentación y entrega de los manuales de identidad gráfica de las cooperativas con las que trabajaron ese año. En articulación con la INCOOP, cada grupo de estudiantes visitó un emprendimiento, realizó entrevistas y trabajó junto a éste para llegar a una propuesta de identidad gráfica de la cooperativa.

Los cooperativistas observan expectantes las propuestas que los estudiantes presentan, que incluyen una reseña del recorrido junto a ellos, la etapa de diagnóstico y las características identitarias de cada emprendimiento que entendieron fundamentales para pensar en su imagen gráfica. Luego de las presentaciones orales, el intercambio. Los estudiantes le entregan a cada cooperativa un portfolio con el manual de identidad gráfica y diversos materiales impresos (hojas membretadas, stickers, tarjetas, y hasta una remera serigrafada). El diálogo se dispara. “Con esto ya salvaron todo el año, ¿no?”, exagera un cooperativista en tono cómplice. En similar tono, una de las estudiantes le comenta que los vio la otra vez en la marcha del Día de los Trabajadores y que habían llevado los carteles escritos a mano en vez de usar los que habían hecho la última vez. Entre risas y explicaciones, alguien convoca a sacar una foto de todo el grupo.



Foto: Programa Incubadora

lación con esos estudiantes. En esto se va nuestra responsabilidad, ya no como técnicos que intervienen en esa propuesta, sino como docentes de ese estudiante que va al emprendimiento con el que trabajamos.”

Por otra parte, la INCOOP tiene un fuerte vínculo con el Curso-Taller sobre Cooperativismo y Asociativismo que realiza cada año la Unidad de Estudios Cooperativos de Extensión Universitaria, en el que participan más de cien estudiantes de todas las áreas e integrantes de cooperativas. “Siempre hay algún taller que trabaje con cooperativas de trabajo y empresas recuperadas, y ahí veo que la INCOOP nutre, desde la acumulación que tenemos a partir de las intervenciones, la formación y los trabajos de los estudiantes”, opina Cecilia Soria, docente de la INCOOP.

La extensión como guía para la investigación

Las dificultades y los fracasos de algunas intervenciones han sido motivadores para generar diversos proyectos de investigación. Éstos buscaron profundizar los conocimientos a partir de la experiencia con los emprendimientos integrando a su vez nuevas miradas. A modo de ilustración, algunos de los proyectos que obtuvieron financiación de la CSIC fueron:

· “Desarrollo local, encadenamientos y potencial asociativo en Bella Unión: estrategias económico-productivas desde la participación de los trabajadores”, que abordó la territorialidad y el desarrollo local desde sus propias dinámicas productivas a través de una co-investigación interdisciplinaria involucrando a los sindicatos de la caña de azúcar (UTAA), Calagua (SUCAL), Grenfrozer (SOG), pequeños productores (Gremial Granjera) y otros colectivos.

“Con la curricularización de la extensión se multiplicaron las prácticas estudiantiles y se involucró a más facultades.”

Las dificultades y los fracasos de algunas intervenciones han sido motivadores para generar diversos proyectos de investigación.

· “Clasificadores/as de residuos urbanos sólidos: desde la inclusión precaria hacia la construcción de un nuevo modelo de gestión de residuos”, que indagó en el conjunto de condiciones para pensar el tránsito de la inclusión precaria de los clasificadores de residuos hacia nuevas formas de inclusión, que contemplen la mejora de sus condiciones de trabajo, de vida y su participación social y política efectiva. Este proyecto surgió a partir de varias preguntas surgidas en el proceso de intervención de la INCOOP con clasificadores de residuos, y fue parte de la construcción de un programa de cooperación de mayor intensidad con el sindicato Unión de Clasificadores de Residuos Urbanos Sólidos (UCRUS).

· “Gobernabilidad cooperativa. ¿Construcción de procesos autogestionarios?”, cuyo eje se centró en el análisis de las construcciones de gobernabilidad en las cooperativas y de los elementos que conspiran y potencian una efectiva práctica autogestionaria. También surge a partir de inquietudes presentes en el trabajo de la INCOOP junto a varias cooperativas. La investigación involucró a seis emprendimientos autogestionarios (PROFUNCOOP, URUTRANSFOR, Molinos Santa Rosa, Caminos y COOMI).

Matonte señala que otro acumulado que en materia de creación de conocimiento la INCOOP viene adquiriendo, tiene que ver con el hecho de que la mayoría de sus integrantes está realizando algún estudio de posgrado, y vincula en general sus tesis de maestría o doctorado con temáticas relacionadas al trabajo que llevan adelante en la INCOOP. “Hasta el 2008 teníamos pocos elementos conceptuales y de investigación para abordar ese proceso. Es bien interesante ver cómo las mismas personas intervinimos en un contexto y en otro. Yo siento y noto el acumulado del equipo.”



La Udelar y las organizaciones: el complemento necesario

CFP con Organizaciones Sociales

Ciclo de formación sindical 2014. Foto: Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales

Por: enDiálogo

Los Centros de Formación Popular (CFP) tienen origen en el proyecto de universidad popular Liber Arce impulsado por la FEUU en 2008, que toma como referencia las primeras experiencias de extensión universitaria gestadas al calor de la Reforma de Córdoba. La elaboración colectiva y comprometida entre universitarios y organizaciones sociales en la construcción de conocimiento socialmente útil es uno de sus pilares. Desde este marco, el CFP con Organizaciones Sociales (CFPOS) despliega su estrategia de trabajo. Para dar cuenta de esta propuesta qué mejor que partir de la voz de sus protagonistas.

Dentro de las variadas tareas que el equipo docente del CFPOS lleva adelante se encuentra la articulación con el sindicato de trabajadores de UTE (AUTE), con quienes desarrolla desde hace cuatro años un plan de formación sindical que cada año involucra a más y más militantes.

La iniciativa, por la que hasta hoy transitaban más de 360 trabajadores, surge a demanda del sindicato. Como comenta Gabriel Soto, presidente de AUTE, la formación se entiende “como una herramienta, no sólo para formarse en elementos políticos y conceptuales para el desarrollo de la práctica sindical, sino como una forma de motivar y fortalecer la integración de los trabajadores a esta dinámica, potenciando los vínculos y el sentimiento de pertenencia”.

La UTE transitó durante quince años por un período de restricción en el ingreso de nuevos trabajadores. Esto se tradujo, como consecuencia inmediata, en la interrupción del proceso de transmisión de experiencias a la interna del sindicato. Pero, en los últimos años, AUTE se encontró con un nuevo escenario; el ingreso masivo de trabajadores a la empresa, lo que generó la preocupación por incorporarlos a la dinámica sindical. Un cúmulo de trabajadores que, explica Soto, ingresaron sin experiencia previa de participación, de lucha y de formación.

La formación como un todo

Tal como plantean los trabajadores de AUTE, el esfuerzo del sindicato transitó por encontrar alternativas para la formación que les permitieran canalizar sus necesida-

des y cumplir con los objetivos que se trazó. Así fue como se embarcaron en la búsqueda de propuestas ya existentes ajustadas a sus imaginarios.

“Al acercarnos a los compañeros de Extensión partíamos de conocer sus experiencias previas de formación con otras organizaciones a nivel territorial, con la FUCVAM, y pensamos que con ellos podíamos empezar a pensar algo para nosotros. Pero también porque entendemos que la Universidad es un espacio de disputa de la lucha de clases; el conocimiento se genera y se produce ahí y es ahí donde los trabajadores tenemos que ir a buscarlo (...) La realidad nos demostró que son estos los compañeros que están preparados para aportar a lo que nosotros necesitamos. Los conocimientos y herramientas teóricas que tienen, pero también y fundamentalmente la calidez y confianza que transmiten al conjunto de trabajadores que pasan por los

Un método de trabajo que tiene como principio la autoorganización de la formación por parte de los mismos trabajadores.

Pero hay más...

El CFPOS desarrolla, en la misma línea que el trabajo con AUTE, ciclos de formación sindical con los trabajadores del sindicato de OSE (FFOSE), y formación en procesos autoorganizativos con la FUCVAM. Asimismo, articula acciones con diferentes equipos docentes y estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales, Humanidades, Psicología y Economía.

El equipo también tiene a cargo la edición y publicación de la revista Contrapunto y participa desde 2011 en el dictado y planificación del curso Culturas Populares y Subalternidad, este año reconocido como curso optativo de educación permanente en el marco del Diploma en Gestión Cultural de la Facultad de Humanidades.

“cursos, así como el relacionamiento, la didáctica y la pedagogía que utilizan demuestra que comprendieron lo que queríamos, y que nosotros nos pudimos hacer comprender”, comenta Soto.

La formación se desarrolla así desde una perspectiva, entendida como un todo. La formación en las organizaciones sociales populares tiene una doble dimensión: comprender el problema que hay que enfrentar y al mismo tiempo desplegar capacidades organizativas para su resolución. Es por esto que la formación no es sólo los contenidos y las metodologías de aula. En AUTE se concreta un método de trabajo que tiene como principio la autoorganización de la formación por parte de los mismos trabajadores. Desde la comida hasta los materiales son elaborados por miembros del sindicato, siendo los participantes de los cursos anteriores los que realizan las tareas organizativas y logísticas del nuevo curso.

Pero también se entiende que la propuesta es integral en la medida que cada ciclo de formación permite recuperar la mística del sindicato, “AUTE tiene una mística increíble y la teníamos encajonada; una historia y riqueza política de elaboración, confrontación, lucha y rebeldía que estaba escondida” reflexiona Soto. Cada ciclo se da su nombre, haciendo referencia a parte de esa historia perdida, por ejemplo con el último ciclo que se llamó Mártires de AUTE.

Toda la propuesta formativa se trabaja en forma conjunta. Resalta Soto: “nosotros les decimos a los compañeros de Extensión lo que queremos hacer y transmitir y ellos lo que hacen, siempre en diálogo con nosotros, es interpretarlo, bajarlo a tierra y darle forma, todo un laburo que requiere no sólo de conocimientos y capacidades, sino de voluntad y paciencia”.

Será con extensión o no será

Como explica el presidente de AUTE, el plan de formación sindical no tiene la pretensión de generar cuadros sindicales ni grandes militantes, ya que el proceso de formación política no se da desde un curso sino desde la experiencia. Lo que pretende es “enamorar y despertar en cada compañero la necesidad de involucrarse e integrarse a la dinámica sindical”.

Pero AUTE se propone eso y mucho más; se plantea extender la experiencia a otras localidades del país, más de lo que se está haciendo, y hacer de este plan de formación una propuesta permanente a partir de la instalación de una escuela de formación sindical. Una idea que para Soto, “si queremos que prospere, sí o sí necesitamos que sea con Extensión; si no es con Extensión no vamos a poder, eso lo tenemos claro”.

Trabajo colectivo y conectado

Un acercamiento a la Red de Extensión

Por: Carlos Santos

Actualmente está generalizado el uso de la metáfora de la red para referirse al trabajo en colaboración. Sostener procesos de largo aliento de trabajo colectivo y conectado pero no homogeneizante sino respetando las particularidades de los diferentes componentes es el desafío que ha mantenido vivo el trabajo de la Red de Extensión durante sus seis años de existencia y más de sesenta reuniones plenarias de trabajo.

Cuando en 2008 se comenzó a trabajar de manera conjunta entre Extensión Universitaria, algunas Unidades de Extensión y varias comisiones co-gobernadas de los servicios universitarios, se planteó como objetivo común del emergente espacio de la red de extensión “impulsar y profundizar la extensión universitaria para generalizar prácticas integrales a los efectos de contribuir a la transformación de los modelos pedagógicos establecidos [logrando el] reconocimiento curricular y académico de la



Espacio de Formación Integral “Cruz de los Caminos”. Foto: Programa de Comunicación.

25 propuestas de formación desarrolladas en 2013*	
Destinatarios	Cantidad de propuestas
Estudiantes	13
Docentes	2
Estudiantes y docentes	8
Estudiantes, docentes y egresados	2

*Servicios involucrados en estas propuestas de formación: Facultades de Agronomía; Ciencias; Ciencias Sociales; Enfermería; Humanidades y Ciencias de la Educación; Medicina; Psicología; Química; Veterinaria; Escuelas Universitarias de Bibliotecología y Ciencias Afines y Tecnología Médica; Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; Programa APEX; Instituto Superior de Educación Física; Regional Norte de Salto; Centro Universitario de Paysandú; Centro Universitario Regional Este y Regional Noreste.

extensión [y el establecimiento de] estructuras académicas y de cogobierno permanentes dedicadas a la extensión”.

La existencia de Unidades de Extensión en ese momento no era una novedad en la UdeLaR: existían cuatro unidades en diferentes servicios universitarios (Agronomía, Arquitectura, Psicología y Veterinaria) y otras dos habían iniciado su proceso de creación en 2007, a partir de una convocatoria concursable de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Lo novedoso a partir de 2008 es la generalización de estructuras de apoyo a la extensión así como el trabajo y la articulación en red. Actualmente son 27 las unidades, que abarcan a todos los servicios universitarios y sedes del interior del país.

La consolidación de la Red de Extensión le ha dado a la propuesta de generalización de prácticas integrales la posibilidad de articular entre diferentes servicios, siendo un ámbito catalizador de la cooperación inter-servicios e inter-disciplinas. Este instrumento ha sido fundamental en la promoción coordinada de la curricularización de la extensión y las prácticas integrales en la UdeLaR. Al mismo tiempo, las Unidades de Extensión han tenido un rol catalizador de la propuesta de integralidad en los servicios: el ejemplo más directo de este rol es el hecho de que en marzo de 2010 había más de 80 propuestas de Espacios de Formación Integral (EFI) en marcha, involucrando a más de 6 mil estudiantes y a más de 400 docentes, cuando la decisión institucional de promover los EFI fue adoptada por el cogobierno universitario a fines de octubre de 2009 (apenas cinco meses antes). El trabajo de las Unidades en Red fue uno de los factores decisivos para lograr este alcance.

La Red de Extensión está conformada por más de setenta docentes de todos los servicios universitarios, con cargos que se financian a partir de traspasos de la CSEAM para que desarrollen planes de trabajo propios de extensión universitaria y actividades en el medio. Estos planes se articulan en

reuniones mensuales de trabajo en las que participan docentes de todas las unidades de extensión, de manera de avanzar articuladamente en el desarrollo de las políticas que se definen en el cogobierno.

Actualmente la Red de Extensión funciona a través de Grupos de Trabajo (GT) que se definen anualmente. Los GT tienen la tarea de preparar los temas de discusión que se dan en las reuniones plenarias (que tienen una periodicidad mensual). En 2014 los GT abordan los temas: “Formación”, “Producción de conocimiento e integralidad”, “Estrategias para el avance de la integralidad y la extensión” y “Líneas programáticas de la Red de Extensión”.

Las Unidades de Extensión y la formación

Las Unidades de Extensión han tenido como principal función dinamizar el desarrollo de la extensión en cada servicio o centro regional. Así, la generalización de las prácticas integrales, a partir de la concreción de EFI, ha ocupado un lugar central y hace al cometido de desarrollo de la integralidad.

Al mismo tiempo se han desarrollado propuestas de formación en extensión e integralidad. Sólo en 2013, desde la Red de Extensión se llevaron adelante 25 experiencias de formación para la extensión e integralidad en 18 servicios de la UdeLaR.

Las Unidades de Extensión estuvieron involucradas en todas estas propuestas formativas, en diferente medida y grado de responsabilidad. En 12 casos, las Unidades de Extensión llevan adelante las iniciativas de formación por sí mismas. En 3 casos, además de las Unidades de Extensión están involucradas las Comisiones Co-gobernadas de Extensión en el dictado de los cursos, mientras que en otros 8 casos las Unidades de Extensión trabajan con otros equipos académicos en el desarrollo de las propuestas (Institutos, Departamentos, Programas Integrales, Unidades de Enseñanza).



Espacio de Formación Integral “Cruz de los Caminos”. Foto: Programa de Comunicación.



Trabajo con clasificadores de residuos. Foto: Programa Incubadora.

La búsqueda de la mutua interpelación

Un desafío para construir universidad desde la extensión

Por: Gerardo Sarachu

La extensión, como la enseñanza y la investigación, no tienen sentido por sí mismas, no son funciones autónomas. Recuperan su sentido cuando se conectan y orientan a la producción de conocimiento acerca de la realidad, del cómo y con quiénes es posible transformarla. Esa producción es posible si se generan condiciones para un efectivo encuentro de saberes, en procesos de enseñanza-aprendizaje activos, con investigaciones pertinentes y procesos de extensión dialógicos y bidireccionales que permitan la mutua interpelación.

En los últimos años se fueron gestando otros modos de habitar y participar en la creación de la universidad en diferentes prácticas desde distintos servicios universitarios. A partir de estas experiencias, estudiantes, docentes, egresados y funcionarios, junto a variados actores sociales, se disponen a producir conocimiento acerca de sus problemas y sus formas de transformación. Se trata de modos de relacionamiento plurales y abiertos al encuentro con los sectores populares, sus problemas y potencialidades. Procesos que interpelan al saber existente y exigen nuevas respuestas que no están dadas y deben ser encontradas por todos los participantes en relaciones de igualdad esencial y respecto de su autonomía, que se amplía en dicha relación.

El centro de la extensión universitaria y de los diversos programas plataforma, espacios de formación integral y proyectos que se fueron forjando en la UdelAR en estos años, se encuentra precisamente en la producción de conocimiento.

Estos son algunos de los fundamentos que orientan a los programas de trabajo que desde Extensión Universitaria se fueron desarrollando, junto a emprendimientos económicos asociativos populares, productores familiares y sus resistencias, organizaciones barriales, trabajadores asociados en sus sindicatos a nivel urbano y rural, cooperativas, asociaciones y procesos colectivos de diversa intensidad. Así, permitieron a la Universidad aprehender el sentido de su propia producción, sus alcances, limitaciones y condicionamientos.

La disposición al encuentro, a salir de las aulas, de los espacios propios, para conectarse con escuelas, liceos, UTU, centros comunitarios y un entramado de instituciones dispersas en los territorios, es la base del trabajo conjunto. Espacios donde tienen lugar los modos de existencia y resistencia de sujetos individuales y colectivos. Comprender en dichos espacios el lugar y la significación de la Universidad, en procesos que fueron generando condiciones para un trabajo sostenido y sistemático orientado a la

No existe una única forma de concebir la extensión, la enseñanza o la investigación por lo que las tentativas de integralidad son también diversas.

formación efectiva de todos y cada uno de los participantes.

En esta construcción tienen lugar las ciencias y sus múltiples disciplinas, las tecnologías, las profesiones, las especializaciones, las artes. En la universidad confluyen esas diversas orientaciones aunque el énfasis en la especialización hegemónica inhibe otras posibilidades de realización. No existe una única forma de concebir la extensión, la enseñanza o la investigación por lo que las tentativas de integralidad son también diversas. Se debe avanzar en este sentido, evitando falsas dicotomías y generalizaciones. Las diversas áreas de conocimiento y el desarrollo de las ciencias adoptan formas particulares y requieren de estrategias teórico-metodológicas diferenciadas; cultivan distintas tradiciones y concepciones. El desafío está en romper los compartimentos y generar vasos comunicantes entre las prácticas favoreciendo la mutua interpelación. Esto trasciende el campo de las ciencias sociales y abre posibilidades para el conjunto de la producción científica. Incluso la investigación teórica o ultra especializada puede pensar en la cooperación, el trabajo y la producción sobre fundamentos nuevos, e integrando otros aportes desde las tecnologías, las artes y sus conexiones creativas.

Lo que nos inquieta desde la extensión universitaria es precisamente generar condiciones para esa interpelación, al pluralizar los sujetos que participan, al incomodar los

abordajes disciplinarios y generar malestar en la institución. Ésta, condicionada por la agenda del capital y su poder estructural, pierde muchas veces la posibilidad de hacerse pública y abrirse a nuevas preocupaciones desde los trabajadores y sus problemas. Las universidades, incluso las públicas, no están ajenas a los condicionamientos del capital; no se puede desconocer que el capital ejerce su poder estructural de formas diversas, tanto brutales como sutiles. Al mismo tiempo se debe tener cuidado en no caer en explicaciones funcionales de las políticas, según las cuales las consecuencias de una política explican sus orígenes, cayendo en mecanicismos que evitan el estudio concreto de las realidades concretas.

Una variedad de expresiones del capital ejercen poderosas presiones sobre los gobiernos, las agendas de las universidades y otras instituciones, a través de canales de comunicación abiertos u ocultos. Piénsese por ejemplo en: negocios, instituciones financieras, organizaciones de empleadores, "organ honoris causaizaciones" de intereses comerciales, grandes industriales y conglomerados, etcétera. Pero en definitiva lo central para comprender las denominadas "necesidades del capital", es pensar en su poder estructural en lo que Ian Gough señala como sus cinco fuentes principales: "Su control sobre la inversión, su creciente movilidad en tiempo y espacio, su poder asimétrico sobre trabajadores y sindicatos, su rol en el financiamiento de gobiernos y su poder ideológico para determinar agendas y colonizar áreas más amplias de la vida social. La internacionalización y globalización de los circuitos del capital amplían pero no crean, su poder estructural" (Gough, 2003:39).

Atentos a estos condicionamientos, varias propuestas desde extensión universitaria buscan ampliar las preocupaciones de los universitarios, a partir del diálogo e intercambio con los sectores populares en lucha contra las diversas formas de dominación.



Foto: Gonzalo Machado.

Se trata de tentativas que buscan recuperar el legado de Paulo Freire: "No me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es tan sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso, como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?" (Freire, 2005:75).

Existen diversos espacios en los que se trabaja desde la Universidad junto a las orga-

La extensión, como la enseñanza y la investigación, no tienen sentido por sí mismas, no son funciones autónomas. Recuperan su sentido cuando se conectan y orientan a la producción de conocimiento acerca de la realidad.

nizaciones sociales, para ampliar la agenda de producción de conocimientos y los sujetos que participan de dicha producción. Una diversidad de prácticas que desde la Universidad se realizan junto a las organizaciones y movimientos sociales. Un desafío colectivo pendiente, es la realización de un trabajo sistemático sobre dicha diversidad de prácticas formativas, desarrolladas en relación con las organizaciones sociales populares. Propuestas que, como la Unidad de cooperación con el sector productivo y sus iniciativas de formación sindical, los Centros de Formación Popular, las experiencias de la Unidad de Estudios Cooperativos, las estrategias de formación sindical tanto en el medio urbano como rural, los equipos de docentes y estudiantes en el interior del país, que constituyen tentativas de transformación universitaria, impulsadas desde diferentes servicios, facultades, cátedras o institutos, no se resignan con la mera repetición del conocimiento acumulado y su trasmisión.

"Una colectividad autónoma es una colectividad que tiene una actitud lúcida, reflexiva y libre con respecto a sus propias instituciones y que no está sometida a ellas. Por lo tanto, que se siente capaz y que se da el derecho de cambiar sus instituciones cuando siente la necesidad o el deseo de cambiarlas con conocimiento de causa. Pero esta sociedad no es posible más que si los individuos que la animan son autónomos" (Castoriadis, 2006: 307)



Foto: Proyecto "Cartografiando patrimonios"

CASTORIADIS, C. (2006): Una sociedad a la deriva, entrevistas y debates. Ed Katz, Buenos Aires.
 FREIRE, P. (2005): La pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

GOUGH, I (2003): Capital global, necesidades básicas y políticas sociales Ed. Miño davila-Ciepp, Buenos Aires.



Foto: Programa de Comunicación

Universidad y movimientos sociales

Reflexiones sobre el sentido público/común del conocimiento

Por: Mariana Menendez

Desde su surgimiento las universidades latinoamericanas han desarrollado un modelo de producción de conocimiento asentado en la racionalidad científica moderna. Este modelo hegemónico concibe a la Universidad como única productora y depositaria del saber, negando así el carácter racional de otras formas de conocimiento (De Souza, 2009). Bajo esta matriz epistemológica, sólo queda la opción iluminista de transferir el conocimiento a todos aquellos que no lo poseen. En América Latina, esta matriz se potencia por su carácter eurocéntrico, ya que lo que se invisibiliza no es solamente el saber no científico sino también el saber local.

Castro Gómez (2007) afirma que las ciencias sociales que se enseñan en nuestras universidades no sólo arrastran la herencia colonial sino que contribuyen a reproducir la hegemonía cultural, económica y política de Occidente y responde a un modelo epistemológico que denomina “la hibry del punto cero”. Este modelo establece las fronteras entre el conocimiento considerado útil y legítimo, y aquel que es inútil e ilegítimo, en definitiva entre la doxa y la espíteme. Se considera que cuanto mayor es la distancia entre sujeto y objeto mayor es la objetividad. La ciencia moderna occidental se para entonces fuera del mundo, en un punto cero, “Como Dios el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada, con el

fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda” (Castro Gómez, 2007:83). Este modelo se refleja en nuestras Universidades en las estructuras disciplinarias, departamentales y de programas. Las disciplinas cristalizan la idea de que la realidad debe ser dividida en partes para ser estudiada, ignorando las múltiples conexiones.

La ruptura con este modelo hegemónico posee por lo menos tres claves, según Castro Gómez: el paradigma de la complejidad en tanto promueva la idea de transdisciplinariedad, la idea de transculturalidad y el diálogo de saberes. Otro modelo debería habilitar el dialogo y la convivencia de diferentes formas de producción de conocimiento. Como bien señala el autor no se trata de posicionarse en contra de la ciencia moderna, “Hablamos más bien de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna (...) No es entonces la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimiento, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista” (Castro Gomez, 2007:90).

Para poder generar un diálogo potente y fructífero con los sectores populares y sus organizaciones es preciso cuestionar esta matriz hegemónica. Y ese mismo diálogo, que incorpora a los sujetos populares en el proceso de creación del conocimiento, será

una de las herramientas imprescindibles para transformar la Universidad.

Los impactos en la UdeLaR

En Uruguay este modelo hegemónico y las tres décadas de neoliberalización no le fueron ajenas a la Universidad y a la producción de conocimiento. Durante la década del noventa la visión neoliberal imponía la mercantilización de la educación y restringía el acceso al conocimiento “Las pugnas en torno a los procesos de producción, apropiación y regulación del conocimiento, juegan un papel cada vez más central en las tensiones entre la expansión de la lógica mercantil a todos los ámbitos de la vida que caracteriza a la globalización neoliberal, y las múltiples formas de resistencia y búsquedas de alternativas a este orden global” (Lander, 2008:3). Si bien podemos afirmar que en nuestro país las visiones más duras y abiertamente neoliberales no ocupan el lugar central que ocupaban en la década de los noventa, a mi entender el debate está abierto y es prioritario compartir reflexiones. Las críticas al modelo profesionalista de Universidad se multiplicaron, se abrieron grietas para avanzar en un sentido crítico.

Tal como plantea Tommasino (2009), las prácticas integrales suponen la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a las experiencias de extensión; desde una perspectiva interdisciplinaria y una intencionalidad transformadora de

las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones. Esta visión de Universidad, aunque no hegemónica, se materializa en variados programas universitarios. En particular en aquellos donde su trabajo central está vinculado al quehacer cotidiano con organizaciones populares.

Es desde estas experiencias vivas, sus potencialidades y dificultades, que podemos teorizar sobre otro modelo de Universidad. Primero porque cuestionan las relaciones saber – poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El encuentro entre las y los universitarios y los sectores populares y sus organizaciones habilita un diálogo donde se ponen a jugar los diferentes saberes, donde deberemos enfrentar problemas y preguntas no diseñadas a priori por los currículos de la universidad sino devenidos de una realidad compleja y cambiante (Ídem, 2009).

Para desandar la mercantilización

La multiplicación de experiencias de trabajo desde la perspectiva de la integralidad con los movimientos sociales populares es una tarea imprescindible para transformar la Universidad. Los movimientos son los sujetos colectivos en lucha que pueden constituirse en interlocutores potentes para el diálogo con los sectores populares, sus desafíos, saberes, problemáticas y anhelos.

“(...) ese mismo diálogo, que incorpora a los sujetos populares en el proceso de creación del conocimiento, será una de las herramientas imprescindibles para transformar la Universidad.”

“Iniciativas que tienen el potencial de abrir caminos en la recuperación del sentido público/común del conocimiento”

Es el caso específico de los movimientos con los que se han realizado importantes convenios y acuerdos de trabajo desde la UdeLaR: el PIT CNT, cooperativas de trabajo, FUCVAM, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). En el último caso se trata de una experiencia de referencia a escala regional y es innegable su aporte. El MST creó el Instituto Josué Do Castro de enseñanza media y la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), experiencias que nos señalan la preocupación del movimiento por el acceso a la educación y por la creación de otra pedagogía. Tal es así que el MST, como lo reseña Caldart (2004), crea y gestiona escuelas primarias y secundarias, realiza cursos y seminarios de formación política, cogestiona cursos de grado y posgrado de formación universitaria. Elabora agendas de investigación ancladas en los problemas y desafíos del movimiento para orientar el trabajo de sus intelectuales. Asimismo, el MST ha realizado una importante elaboración en el ámbito de la pedagogía en el medio rural, que denominan pedagogía del campo, así como el desarrollo de la agroecológica como alternativa para la producción de alimentos, inspirados en su propuesta de reforma agraria integral.

En nuestro país también se están creando espacios de formación y producción de conocimiento desde el propio impulso de organizaciones populares. Tal es el caso de algunos sindicatos conformando centros de estudios o escuelas de formación. Desde el campo del cooperativismo, FUCVAM, a partir de los cambios en la matriz de surgi-

miento de las cooperativas, ha redefinido sus prácticas educativas como un debate todavía abierto (Castro, Fry, Menéndez, 2011). En la actualidad está debatiendo la conformación de una Escuela Nacional de Formación.

Estas iniciativas pueden ser espacios donde potenciar la sinergia entre la Universidad y las organizaciones. Iniciativas que tienen el potencial de abrir caminos en la recuperación del sentido público/común del conocimiento, que nos permiten comenzar a desandar la mercantilización de nuestras universidades públicas latinoamericanas, y enraizarlas con nuestra realidad, sueños y desafíos.

Bibliografía

- De Souza Santos, B. (2009). Una epistemología del sur – La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires, CLACSO – Siglo XXI.
- Caldart, R. (2004). Pedagogía do Movimento Sem Terra. San Pablo, Expressao Popular.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Ed.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre.
- Castro, D., Fry, M., & Menéndez M. (2011). “Desafíos para pensar los movimientos sociales uruguayos y sus estrategias formativas en una nueva coyuntura sociopolítica: el caso de FUCVAM”. En Elisalde R., Pereyra K., Ampudia M., Dal Ri N. y Falero A. (Ed.) Movimientos sociales, trabajo autogestionado y educación en el cono sur. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires – Facultad de Filosofía y Letras.
- Lander, Edgardo (2008) “La ciencia neoliberal”. En Revista Tabal Rasa n°9. Colombia, Universidad Colegio Mayor Cundinamarca.
- Tommasino, H. (2009) “Generalización de las prácticas integrales, los desafíos para su implementación”. Montevideo, SCEAM – UDELAR.



Foto: Programa de Comunicación



Actividad con Liceo N° 58. Programa Integral Metropolitano. Foto: Gabriel Carballal.

Universidad y territorio: espacios de aprendizaje compartido

Seis años del Programa Integral Metropolitano

Por: Equipo de Coordinación PIM

En abril de 2008 se constituyó el primer equipo docente del Programa Integral Metropolitano (PIM), co-responsable del fortalecimiento de la estrategia universitaria de la integralidad, considerado hoy como uno de los programas plataforma para el territorio de la región noreste de Montevideo y Barros Blancos en Canelones.

La concepción de la integralidad ha sustentado parte del proceso universitario promovido desde la segunda reforma y es un puente entre la intencionalidad de recrear el paradigma de identidad de universidad latinoamericana y la educación universitaria del siglo XXI. La estrategia de las prácticas integrales busca traducciones permanentes entre esa herencia político-universitaria y los nuevos retos académico-sociales en los que estamos inmersos.

Los Espacios de Formación Integral (EFI) son la concreción de esa estrategia y una parte sustantiva de ellos han sido alojados en el PIM. Estos tienen una triple novedad: los ámbitos en los cuales se desarrollan, los problemas y contenidos que abordan y los dispositivos pedagógicos aplicados.

Por mencionar algunos ejemplos, identifiquemos:

- El ámbito singular de la cárcel a través del EFI “Intervenir para aprender” en el Centro de Rehabilitación de Punta Rieles, que trabaja sobre procesos de formación laboral y en derechos, en la línea de los planes de egreso y de organización del centro. Participan los servicios de Agronomía, Ciencias Sociales, Psicología y Nutrición.

La concepción de “integralidad” ha sustentado parte del proceso universitario promovido desde la segunda reforma.

- La conmemoración de los 40 años de la Huelga General (durante 2013), a partir de la cual se recogió la memoria de la resistencia a través de las actividades curriculares de los centros educativos de enseñanza media, en los que se han asociado estudiantes, docentes y la comunidad para producir conocimiento histórico y social, resignificando el relato y la vivencia como patrimonio intangible político-cultural. Participaron en este EFI “Diálogos entre enseñanza media y universidad”, los servicios de Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación y Música.

- Pasantías del programa organizadas en áreas temáticas que trascienden los servicios e implican una apuesta interdisciplinaria: proyecto “Alimentando soberanía. Soberanía alimentaria, nutrición y agricultura urbana” (2009) proyecto “Diseño integral del hábitat en Las Cabañitas en articulación con el Plan Juntos” (2010/2011), proyecto “Mapeo productivo Zonal 6 y 9” (2011) y “Mapeo productivo de Barros Blancos” (2014).

- La estrategia pedagógica de las instancias inter EFI en salud y educación, produciendo la sinergia de las prácticas universitarias como aporte a campos interdisciplinarios específicos. Se han relacionado las prácticas vinculadas a los procesos de intervención e investigación sobre discapacidad y accesibilidad a los servicios de salud mental, la seguridad vial y las estrategias de prevención de accidentes de tránsito (convenio con UNASEV-Presidencia, 2012) y la desmotivación de los niños y sus familias con respecto al aprendizaje en la escuela. Participaron los servicios de: Medicina,

Psicología, ISEF y Facultad de Ciencias Sociales.

- Los espacios educativos con jóvenes que habitan los barrios de Chacarita, Barros Blancos, Ituzaingó y Marconi, en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social. El punto de partida es una concepción de alteridad que cuestiona la indistinción entre “diferencia” y “desigualdad” y que obliga a los participantes de los equipos universitarios a una apertura hacia el “otro” (joven, adolescente, vecino). Se entiende que es posible compartir algo del legado cultural común (arte, ciencia, técnicas corporales) solamente si hay una escucha y observación atenta que permita en cada barrio desarrollar estrategias que potencien destrezas, saberes e intereses de los jóvenes y adolescentes sin imponer formatos preestablecidos.

El PIM se ha convertido en un espacio fértil para el desarrollo de proyectos de investigación vinculados a sus cuatro ejes temáticos: “Hábitat y territorio”, “Mundo del trabajo y la producción”, “Salud” y “Educación”. Los docentes del PIM conforman equipos de investigación, que, como en el caso del de Hábitat y territorio, en muchos casos se han convertido en referencia académica a nivel regional. Cabe destacar en este caso la combinación del equipo de investigación conformado entre el equipo del PIM y docentes de diversos servicios, con cursos y tesis de grado (y posgrado) de dichas disciplinas, a lo cual se le suma el armado del curso de posgrado “Territorio, sujetos y subjetividad” en el marco de la Maestría de Psicología Social y abierto al conjunto de estudiantes de posgrado.

Los docentes del programa realizan sus proyectos de tesis de maestrías y doctorados vinculados a las problemáticas establecidas en los diversos ejes temáticos.

La docencia inter (disciplinaria, generacional y cooperaria)

El equipo del PIM está compuesto por docentes jóvenes y otros de mayor trayectoria. Esta diversidad de experiencias en el ejercicio de la práctica, connota las acciones de formación y las permanentes estrategias de asociación con los equipos docentes de las facultades, institutos y escuelas. La interacción entre quienes tienen mayor experiencia con aquellos que inician su formación en los programas integrales y en los EFI, produce una comunidad de aprendizaje y establece una mejor predisposición a concebir el territorio como aula, la articulación de la extensión con la investigación y la rigurosidad en los procesos de integración de los diversos saberes a través de la identificación de las especificidades y racionalidades en su producción.

El equipo del PIM se acopla a los equipos docentes de los servicios en los formatos curriculares, planificando cursos optativos, diseñando planes de prácticas, produciendo proyectos de investigación y de extensión, aportando al sistema de creditización y cooperando con los lineamientos de la ordenanza de grado.

Esta vinculación, a través de las necesidades y los problemas significativos identificados por la población en el territorio del PIM, ha hecho que se trabaje con un promedio de 1000 estudiantes y 100 docentes anualmente.

El PIM lleva adelante también cursos propios como el de “Metodologías y prácticas integrales en el territorio”, que recoge los antecedentes del seminario de “Prácticas integrales” realizado en los inicios.

Son destacables las formas de asociación a través de convenios y acuerdos con actores institucionales nacionales, como es el caso del MIDES, con quien se lleva adelante el proceso del EFI “El barrio a través de tus ojos”, compartiendo ámbitos sociales de territorios estigmatizados y el acuerdo con el Espacio Estación Esperanza de INAU, en el que se realiza la actividad de danza integradora dirigida a adolescentes con discapacidad intelectual.

Finalmente, el equipo docente del PIM texturiza la trama de permanencia y continuidad en el territorio, tiene a su cargo la tarea de desarrollar los procesos universitarios en interacción y co-gestión con los actores locales, las organizaciones vecinales, los movimientos sociales, las instituciones y los procesos comunitarios.



Reconstrucción en el marco del proyecto sobre los 40 años del golpe de Estado y la huelga general. Foto: Programa de Cooperación.

El PIM se ha convertido en un espacio fecundo para el desarrollo de proyectos de investigación vinculados a sus cuatro ejes temáticos.

El equipo del PIM se acopla a los equipos docentes en los formatos curriculares, planificando cursos optativos, diseñando planes de prácticas, produciendo proyectos de investigación y de extensión.

El PIM colabora en la identificación de las problemáticas sociales significativas, generando propuestas en las que el aprendizaje parte de investigarlas y comprenderlas para poder intervenir, aportando al conocimiento de su resolución. Trabaja fuertemente en el apoyo a las organizaciones sociales, desarrollando procesos con sindicatos, cooperativistas, procesos de formación de formadores a nivel barrial, potenciando con rigurosidad metodológica los posicionamientos éticos de la educación crítica.

La preocupación por evaluar lo que hacemos

Desde los inicios el equipo docente del PIM ha estado atento al desarrollo de metodologías que permitan evaluar su trabajo y los efectos del trabajo universitario en el territorio. Es así que en el primer año se dispuso la elaboración de una matriz de indicadores de evaluación de prácticas integrales que ha sido retomada por la Red de Extensión y el equipo de formación de Extensión Universitaria.

Por otra parte, al PIM le inquieta la posibilidad de evaluar el impacto de las acciones universitarias en el territorio y ha firmado un convenio con la Universidad de Avellaneda de Buenos Aires con el objetivo de construir una línea de base de indicadores de inclusión, salud y medio ambiente, en el entendido que es otro actor el que debe ayudar al programa a evaluar su impacto durante los años de consolidación.

De igual manera nos concierne la reflexión ética sobre los procesos de socialización de la producción de conocimiento a los actores locales con los cuales compartimos nues-

tro hacer. Los procesos de evaluación, sistematización y devolución conforman nuestra materia prima para los diseños metodológicos que ayuden a distribuir el saber y cooperen con la democratización de las relaciones de poder.

Porvenir consolidado y cogestionado

Seis años pasaron desde los inicios del PIM. A partir de los logros y de la confianza consolidada en el territorio, producto de un hacer autocrítico y de posicionamiento permanentemente abierto al aprendizaje, el PIM se encuentra actualmente en procesos de llevar adelante dos proyectos vinculados al mundo productivo y al mundo de la cultura: a) la realización de un Centro de Formación en Agroecología en convenio con la Intendencia de Montevideo, nucleando a productores, asalariados rurales y otras instituciones; b) la puesta en marcha del “Centro Cultural Latinoamericano” en convenio con el Departamento de Cultura del PIT CNT y el Sindicato de FUNSA, junto a la organización Ibirapitá, cooperativas de trabajo y otros actores.

Para consolidar lo andado, jerarquizar el trabajo tanto a la interna de la Universidad como en relación a la sociedad, este programa plataforma se apresta hoy a transitar el camino de contar con su propia ordenanza a ser aprobada por el cogobierno. La misma consolidaría y ampliaría el programa, a la vez que generaría los mecanismos formales para darle autonomía y participación al conjunto de actores involucrados en una gestión que debemos necesariamente hacer participativa entre universitarios y actores sociales.

Extensión en Cerro Largo: diez años caminando

De la Unidad de Extensión Local al Programa Integral Regional y Permanente

Por: Unidad de Extensión Cerro Largo

Cuando la CSEAM crea la Unidad de Extensión de Cerro Largo en el año 2004, existía una doble preocupación: la de acercar la Universidad a esta región tan apartada de su actividad cotidiana, buscando que aportara a la comprensión pública y abordaje de los problemas aquí presentes; y la preocupación de hacer a la Universidad permeable y sensible a estas problemáticas, que se ocupe de ellas, que genere esa capacidad, que aprenda a lidiar con el desafío planteado.

Con gran impulso de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), a través del Grupo Cerro Largo (ver: La experiencia del Grupo Cerro Largo, eD año 1, número 1, p 7) y del esfuerzo de la dirección de la Estación Experimental de Agronomía en revitalizar su actividad, sumado a las propuestas de ONG's y otras organizaciones locales, la decisión de la CSEAM de colocar una presencia permanente en el territorio buscó amojonar ese incipiente proceso y generar un espacio que lo potencie. Esto habilitó experiencias de extensión, enseñanza e investigación involucrando a servicios de diversas áreas del conocimiento provenientes de Montevideo, prefigurando lo que luego se denominó Espacios de Formación Integral (EFI).

En el siguiente período de conducción de la Universidad iniciado en 2006, con el impulso a la Generalización de las Prácticas Integrales y la priorización del trabajo orientado a los sectores postergados del medio rural –trabajadores rurales asalariados y familiares–, se emprende en Cerro Largo un trabajo orientado a generar herramientas académicas que orienten la identificación de problemáticas y necesidades, y la definición de las iniciativas a emprender e impulsar. Se realiza un relevamiento y sistematización de los actores departamentales vinculados a estas problemáticas, recorriendo el territorio de norte a sur y de este a oeste, identificando ya la necesidad de trascender sus fronteras para comprender sus realidades. Surge así el trabajo junto a los agricultores familiares que producen alimentos orientados al mercado local (ver: Las semillas de la Integralidad, eD año 5, número 14, p. 5) y el trabajo junto al Sindicato Único de Trabajadores del Arroz y Afines (ver: Producción de saber, eD año 3, número 8, p.10).

“Se potencia el desafío de generar y sostener propuestas de trabajo que permiten vincularse de manera sinérgica con los actores que están pensando y viviendo las problemáticas más complejas de la realidad social y productiva regional”



Foto: Unidad de Extensión Cerro Largo.

Estos espacios de trabajo conjunto hicieron posible articular el esfuerzo universitario de los distintos equipos y servicios, permitiendo la realización de actividades enmarcadas en cursos de grado de facultades como Ciencias, Agronomía, Psicología, ISEF, Humanidades y Comunicación, junto a una serie de cursos interdisciplinarios. Motivaron la realización de numerosos proyectos de investigación traducidos en trabajos monográficos curriculares, tesis de grado y posgrado, otros financiados por el SCEAM, o por CSIC como el proyecto “Trabajadores Arroceros de la Laguna Merín. Análisis de su situación de Salud”. Fueron eje de la articulación con organizaciones sociales de diverso tipo y escala de actuación, como Cooperativas y Asociaciones de Productores, Sindicatos Rurales, los Plenarios Departamentales de la Región Este del PIT-CNT, el Instituto Cuesta Duarte, la Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas, entre otros, permitiendo el abordaje conjunto de las problemáticas, así como la generación de decenas de instancias de formación en torno a las temáticas identificadas y priorizadas. Sirvieron de base para la actuación conjunta con instituciones públicas como la ANEP- CEIP, Formación Docente, MIDES, MGAP y MEC, entre otras.

En ese proceso, y con el marcado impulso que se dio en el período a la generación de nuevas actividades universitarias realizadas desde el interior, articuladas por la Comisión Coordinadora del Interior, se fueron sumando nuevos socios en esta doble tarea señalada en el comienzo. Se expanden las posibilidades de recurrir al aporte de nuevos universitarios cada vez más cercanos en distancia y, al mismo tiempo, se potencia el desafío de generar y sostener propuestas de trabajo que les permitan a estas iniciativas vincularse de manera sinérgica con los

actores que están pensando y viviendo las problemáticas más complejas de la realidad social y productiva regional.

El ejercicio de recuperar la dinámica espacial y temporal de las problemáticas presentes en esta zona del Uruguay, y de generar en torno a éstas espacios de diálogo que reclamen y permitan la participación de conocimientos y conocedores provenientes de todo el país, y de todas las disciplinas, imponen algunos requerimientos que motivan la reformulación del trabajo hacia una modalidad de programa. La necesidad de estar cerca, de estar cotidianamente y establecer vínculos de confianza incompatibles con la alta rotación de universitarios, implica no respetar las barreras departamentales y regionales, y una cierta división del trabajo que está lejos de significar una especialización en la función de extensión. Es una forma de organización –recuperada por el CDC como Programa Plataforma– que cumple la función de habilitar que todos los involucrados articulen su investigación, su enseñanza y su aprendizaje con el diálogo real y sostenido en torno a problemáticas concretas.

Es así que con la conformación de Programa Integral Trabajo y Producción Laguna Merín, en el marco de la Unidad de Relaciónamiento con el Sector Productivo a partir de lo que fuera la Unidad de Extensión Cerro Largo, la CSEAM recoge los antecedentes de trabajo en la región y la potencialidad del diálogo permanente con los actores y organizaciones que han formado parte de este camino conjunto, buscando articular, acercar y potenciar el accionar de colectivos universitarios de todo el país, y muy especialmente de las sedes de la Región Noreste, y del Centro Universitario de la Región Este.

Fotoreportaje

Este fotoreportaje busca complementar el texto que lo precede para dar cuenta del trabajo que la Unidad de Extensión de Cerro Largo construyó en estos diez años.

Fotos: Unidad de Extensión de Cerro Largo.

Abajo y Derecha.
Lito trabajando como aguador de arroz en Estero de Pelotas, cerca de Cebollatí. Rodaje de video documental sobre el oficio de aguador junto al Programa de Comunicación. Diciembre de 2013.



Casa de Daniel y Melba. Planificando inicios Experimento productivo en Escuela n° 60 de La Mina. Verano del 2012.



Casa de Felipa. Trabajo de campo grupo interdisciplinario de tesis en la cuenca de la Cooperativa de Lechería de Melo. Invierno de 2008.



Daniel en su chacra de boniatos, cercano a la cosecha. Verano del 2012.



Casa de Blanca y Adán. Desgranando maní para semilla, trabajo a destajo. Proyecto Producción y Comercialización de Alimentos (PyCA). Primavera 2011.

Extensión es comunicación

Un relato de siete años de trabajo

Por: enDiálogo

En 2007 en el marco del desarrollo de la extensión se construyó el Programa de Comunicación de Extensión Universitaria, que en 2009 consolidó su equipo docente. A partir de su aporte disciplinar y desarrollo académico, el equipo piensa su trabajo en dos dimensiones: “la comunicación de la extensión” y “la comunicación en la extensión”.

La comunicación de la extensión

La primera de las dimensiones del trabajo se centra en la difusión. Prácticas, debates y temáticas de interés para el desarrollo de la extensión son materia prima y objeto de un proceso que busca acercar a universitarios, actores con los cuales se trabaja y a la sociedad en general los quehaceres de la extensión. La principal herramienta para ello son los medios propios (revista, página web, audiovisuales) que buscan también pensarse desde este lugar particular que es la extensión. Por ello, la revista enDiálogo busca incluir la perspectiva de las organizaciones sociales, los espacios colectivos que se vinculan, los diferentes equipos docentes y de estudiantes, las miradas disciplinares y todos aquellos que participan en la construcción dialógica de los procesos de extensión, incluso promoviendo la producción de contenidos.

Del mismo modo, desde la línea audiovisual se trabaja en la producción de contenidos de manera participativa, de acuerdo a las posibilidades que cada propuesta abre. El desarrollo de la página web, las muestras fotográficas itinerantes, la participación y difusión en eventos y actividades, también van en dirección de compartir los fundamentos, debates y el desarrollo de una forma de pensar y hacer Universidad. La idea es construir medios como vehículos

para la reflexión, problematización y sistematización de las prácticas universitarias de extensión y sus debates.

Pero la comunicación no es tarea de un único programa, sino una función que todos los equipos desarrollan y deben tomar en cuenta en su tarea. En este sentido, el trabajo con otros equipos docentes poniendo en discusión esta dimensión en las intervenciones, también es parte de las líneas desarrolladas en este tiempo.

La comunicación en la extensión

Desde los primeros años del programa también se desarrollaron –aunque en menor medida– aportes a distintas intervenciones de los equipos de Extensión Universitaria. La extensión como propuesta que parte del diálogo de saberes se vincula fuertemente con una mirada de la comunicación dialógica, basada en la empatía, los procesos y la construcción de vínculos.

Un punto de inflexión en el trabajo del programa fue el inicio en 2010 del curso “Caja de Herramientas: formación en comunicación con organizaciones sociales”. La propuesta comenzó enfocada a estudiantes de comunicación, luego se abrió a estudiantes del área social, a estudiantes de toda la Universidad y terminó por incluir a integrantes de organizaciones sociales.



Instancia del curso “Caja de herramientas”. Foto: Programa de Comunicación.

La idea es construir medios como vehículos para la reflexión, problematización y sistematización de las prácticas universitarias de extensión y sus debates.

La propuesta busca que los estudiantes del curso, universitarios e integrantes de organizaciones, construyan un diagnóstico participativo con la organización y una propuesta concreta que aporte en tal sentido. Audiovisuales sobre las organizaciones o temas de interés, talleres para analizar sus estrategias de comunicación, páginas web o materiales gráficos han sido productos de este trabajo. De esta manera se busca aportar a la formación de los estudiantes y a la comunicación de las organizaciones.

Del mismo modo, a través del curso el equipo docente evidenció la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la comunicación de las organizaciones y fue así que surgió el proyecto de investigación “Comunicación en los sindicatos. Entre la acción urgente y la planificación estratégica”, que busca aportar al equipo y a las organizaciones sociales.

El camino hecho en estos años, un proceso también dialógico y colectivo, ha significado el privilegio de recorrer las diversas propuestas, equipos de trabajo, organizaciones, rincones de la extensión, la universidad y el país, reconociendo que la extensión es comunicación.



Foto: Programa de Comunicación

enDiálogo

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

enDiálogo / número 17 / año 6 / Octubre 2014

Revista de Extensión Universitaria

Equipo de trabajo

Ángel Sequeira, Federico Pritsch, Inés Garaza,
Nicolás Robledo, Siboney Moreira

Diseño

Fabrizio Leyton

Universidad de la República

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

Programa de comunicación

Brandzen 1956 apto. 203, esq. Arenal Grande

Tel: 2409 0286 / 2403 3782

comunicacion@extension.edu.uy

www.extension.edu.uy

D.L. 363546

