



IMÁGENES DE UN AULA EN MOVIMIENTO

**Pensamientos sobre los saberes en la
enseñanza universitaria integral**

Lic. Valeria Cavalli Dalla Rizza

IMÁGENES DE UN AULA EN MOVIMIENTO

Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología y Educación, opción educación superior universitaria.

Lic. Valeria Cavalli Dalla Rizza

Directora Académica y de Tesis: Profa. Mabela Ruiz Barbot

Montevideo, octubre de 2018



Imagen de portada: Mundo fantástico en colores
puros, José Gurvich.

“-Habría que hacer algo

-Algo estamos haciendo

-Algo distinto

-Ignoro si lo distinto es posible

-Otra vez lo posible

-Otra vez”

Mario Levrero, 2001

Con amor a mi hermano Enzo y a Guillermo,
bichos de luz.

A mis padres Adrianna y Daniel.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis amigas y compañeras Dulcinea Cardozo, María Eugenia Viñar y Natania Tommasino, por acompañar y sostener el deseo, por sus lecturas y aportes, por potenciar este proceso, porque con ustedes pude vivir este recorrido con sensibilidad, nuevos pensamientos, transformaciones, creatividad, cariño.

A mis amigas Andrea y Gabriela, por toda una vida juntas, por las charlas en presencia y a la distancia, por estar siempre.

A Karin y a Eli, amigas y compañeras de todos los rumbos, por su apoyo y cariño sensible.

Al grupete CEUP y a las extensitas, Dul, Ceci, Eli, Karin, Lau, Juli, Flor, porque ahí encuentro un comienzo.

A mis compañeras y compañeros de la UAExAM, la Red de Extensión y la SAGIRNI.

A mis queridas compañeras del Programa APEX-Cerro, en especial a las ebas y a la resistencia del APEX: Merce, Vito, Chechi, Andre, Lu, Eli, Maru y Lore.

A Graciela Plachot, por la confianza y el insistente estímulo.

A Adriana Molas, por las conversaciones, el estímulo y el entusiasmo.

A mi tutora y compañera Mabela Ruiz, por acompañar este proceso con confianza y generosidad.

A mi familia.

Agradezco a mis padres Adrianna y Daniel, por su apoyo incondicional y repleto de amor. A mamá, por su lectura atenta y cariñosa.

A mi hermano Enzo, con quien pude compartir lo hermoso de esta experiencia, por su sensibilidad, por las charlas, los consejos, los acuerdos y desacuerdos, gracias infinitas.

A Tati e Isa, por hacerme sentir ese amor que desborda, repleto de canciones, bailes, juegos, disfraces y también rabinetas. Y a todas/os las/os niñas/os con los/as que comparto mi vida, por permitirme aprender de ustedes todos los días, por la creatividad, la imaginación y los juegos.

Agradezco muy especialmente a Guillermo, porque con amor y paciencia sostuvo y acompañó este camino.

Agradezco y dedico esta tesis, a los/as docentes del EFI Paso Centurión: Carlos, Lula, Lucía, Lola, Andrea, Gabriel, Florencia y Javier. Y todos/as los/las protagonistas del EFI Paso Centurión, por permitirme conocer otros modos y mundos posibles, porque la tesis es de ellos/as y gracias a ellos/as.

RESUMEN

La presente investigación supone un proceso de pensamiento y problematización acerca de los saberes en la enseñanza universitaria integral. Para ello nos preguntamos *¿Cómo reconocen e integran los docentes el saber de los actores sociales no universitarios en prácticas de formación integral de la Universidad de la República?* Nos propusimos comprender el reconocimiento y la integración de los saberes de los actores sociales no universitarios en un Espacio de Formación Integral (EFI). Esto supone, asimismo, entender la reconfiguración del modelo pedagógico, a partir de la integración de un nuevo actor a la escena educativa.

Realizamos un estudio etnográfico en el que observamos y participamos de un EFI. Desde esta metodología identificamos modos y modalidades que habilitan la integración de los actores sociales no universitarios y sus saberes.

La discusión a la que arribamos en esta investigación nos permite elucidar la potencia del dispositivo EFI para generar condiciones de estar y ser juntos en la universidad. Asimismo nos muestra otras imágenes acerca del aula universitaria, así como otros modos de pensar y producir juntos. A partir los saberes y la existencia de “otros” en la academia se co-construye un aula y una práctica educativa desde el diálogo de saberes. Componen el EFI el afecto y el deseo de estar y ser juntos, así, lo colectivo se convierte en motor de transformaciones y nuevas producciones.

Palabras clave: formación integral-diálogo de saberes-estar y ser juntos.

SUMMARY

The present research implies thought and problematization processes on knowledge within integral university education. For this sake we ask ourselves: *How do teachers recognize and integrate non-university social actors knowledge within integral training practices at Universidad de la República, Uruguay?* Our purpose is to understand recognition and integration of this knowledge within an Integral Education Space (IES). This also implies the understanding of the pedagogical model's reconfiguration, by integrating a new actor to the educational scene.

We conducted an ethnographic study in which we observed and participated in an IES. From this methodology ways and modalities that enable the integration of non-university social actors and their knowledge were identified.

The main discussion within this research allows us to elucidate the power within the IES as a device that generates conditions for existing and being together at the university. It also shows us other images about the university classroom, as well as other ways of thinking and producing knowledge together. With *others'* existence and their knowledge in the academy specific classroom and educational practice are co-constructed based on knowledges dialogue. The IES is made of affection and desire of existing and of being together, thus, the collective becomes the engine of transformations and new productions.

Keywords: integral education- knowledges dialogue-to exist and to be together.

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública

CDC- Consejo Directivo Central

CSEAM- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio

EFI- Espacio de Formación Integral

FLACSO- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

IAE- Investigación Acción Educativa

IFI- Itinerario de Formación Integral

IPES- Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

PEAM- Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio

PASEM- Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur

SCEAM- Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

Udelar- Universidad de la República

UINPI-AW- Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y
Pueblos Indígenas Amawtay Was

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	3
SUMMARY.....	4
LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	5
TABLA DE CONTENIDOS.....	6
A LOS LECTORES.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
PRIMERA PARTE.....	13
1. LA INTEGRALIDAD, MOTOR DE NUEVAS PRODUCCIONES.....	14
1.1 Más allá del freno: el impulso.....	15
1.1.1 Extensión e integralidad en la Universidad de la República.....	15
1.1.2 Investigaciones y producciones en la Udelar.....	18
1.1.3 Investigaciones y producciones en latinoamérica.....	22
1.2 La extensión como guía, la integralidad como escenario.....	25
2. PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	27
3. SOBRE LOS MÚLTIPLES SABERES Y LOS MODOS DE PRODUCIRLOS.....	30
3.1 Otros mundos y otros modos de producir juntos.....	31
3.2 Formación Integral: un aula en transformación y de saberes en diálogo.....	37
3.2.1 La formación integral.....	37
3.2.2 De los modelos, las modalidades y los modos.....	39
3.2.3 El saber y sus relaciones.....	40
3.2.4 El diálogo de saberes: hacia la co-construcción de lo distinto:.....	42
3.3 El EFI: un dispositivo de saberes en transformación y movimiento.....	45

4. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO: LA EXPERIENCIA, LA VIDA Y LO DISTINTO.....	49
4.1 Reivindicar la experiencia, producir desde la vida.....	50
4.2 Participación, diálogo y convivencia: el enfoque etnográfico.....	53
4.2.1 El trabajo de campo.....	55
4.2.2 La observación participante.....	56
4.2.3 Las entrevistas abiertas.....	57
4.2.4 Registro.....	59
4.3 El análisis etnográfico: producción en colaboración.....	61
4.4 Ética y reflexividad.....	63
SEGUNDA PARTE.....	66
5. EL EFI PASO CENTURIÓN.....	67
5.1 La búsqueda del diálogo y la construcción de un equipo.....	70
6. MODOS Y MODALIDADES PARA APRENDER Y PRODUCIR JUNTOS.....	77
6.1 El dispositivo EFI: imágenes-pensamientos de un aula itinerante.....	80
6.1.1 Habitar el espacio y el tiempo.....	80
6.1.2 Imágenes-Pensamientos.....	83
6.2 Modo deseante.....	86
6.3 Las modalidades de enseñanza: conversaciones múltiples.....	90
6.3.1 Las modalidades que atraviesan.....	91
6.3.2 Estrategias didácticas participativas.....	99
7. DIÁLOGO DE SABERES: META Y GUÍA.....	110
8. PRODUCCIONES DE LO DISTINTO.....	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

A LOS LECTORES

Esta tesis es escrita de diferentes modos, por lo que resaltan en ella diversidad de texturas y formas de expresarse. Estas diferentes formas de escribir respondieron a nuestras necesidades y sentires y a lo que cada apartado iba pidiendo y requiriendo para hacerse presente. Este modo de escribir, de hacer texto, es consecuente con la metodología utilizada. La etnografía supone una producción desde la experiencia, desde la vida y además, una producción de lo diverso. Asimismo fuimos incorporando a nuestra producción imágenes para otorgar una profundidad y una sensibilidad distinta; para iluminar, colorear esta tesis. Intentamos provocar otros sentidos, otros pensamientos que van más allá de las palabras, sobre todo, porque esta producción se trata de eso.

De esta manera este texto etnográfico se compone como una producción que incluye multiplicidad texturas y componentes, otorgándosela así a los pensamientos e imágenes que aquí compartimos.

Los lectores se encontrarán con un texto sentido, un texto que les propone disponerse a entrar en la experiencia y a vivir la lectura como una. El encuentro, los afectos, el estar y ser juntos, se piensa sobre esto, para esto y se desea esto para quienes se encuentren con esta producción.

Les invito a permitirse una lectura sensible y espero que estas páginas provoquen nuevos pensamientos.

INTRODUCCIÓN

La formación integral se ha establecido como uno de los aspectos a introducir en la currícula estudiantil de varios servicios de la Universidad de la República, lo que conlleva a su vez a una renovación de la enseñanza y de las prácticas docentes. Para ello se han implementado diferentes estrategias y dispositivos para el desarrollo y la consolidación de prácticas integrales que se ajustan a la realidad institucional de cada servicio, así como a la especificidad disciplinar de la formación que ofrecen.

En la presente investigación pensamos y problematizamos la enseñanza universitaria integral, centrándonos en el componente del diálogo de saberes como objeto de estudio y análisis. La misma es realizada en el marco de la Maestría en Psicología y Educación y cuenta con financiación ANII, código POS_NAC_2016_1_129922. La pregunta que orienta esta tesis es *¿Cómo reconocen e integran los docentes el saber de los actores sociales no universitarios, a partir de sus modalidades de enseñanza, en prácticas de formación integral de la Universidad de la República?* Desde esta primer interrogante nos proponemos comprender la integración y el reconocimiento de actores sociales no universitarios y sus saberes en una práctica integral, así como la consecuente reconfiguración de la escena educativa a partir de la integración este nuevo actor.

Ello requirió además, interrogarnos acerca del estar y ser juntos (Skliar, s/d) y de los modos de pensar, pensarnos (Focault, 2010) y de producir (Guattari, 1996, De Sousa Santos, 2007). Se trata de producir conocimiento de otro modo, pero también supone otro modo de vida y de hacer mundo.

Cabe mencionar que la preocupación que impulsa esta tesis se sitúa una experiencia como extensionista. Es a partir del desarrollo de prácticas de extensión e integrales, y a su vez, de la gestión académica de las mismas, que resultó de interés preguntarnos acerca del componente del diálogo de saberes en las prácticas integrales. Componente hasta el momento poco teorizado y analizado. Por otra parte, vimos como los Espacios de Formación Integral (EFI) y las prácticas integrales, en su corto período de institucionalización, se convirtieron en objetos para pensar y producir conocimiento acerca de la enseñanza universitaria. Es así, que en un contexto universitario de discusión y cuestionamiento a la extensión y la integralidad, nos embarcamos en el desafío de producir

conocimiento tomando la integralidad como marco epistemológico y pedagógico y, asimismo, como objeto de estudio.

Utilizamos una metodología cualitativa etnográfica, con la cual acompañamos y participamos del EFI “Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socio-económico en Paso Centurión, Cerro Largo” en su edición 2017. Para ello utilizamos las técnicas de observación participante y entrevistas abiertas. Esta metodología nos permitió ver y pensar acerca de nuestro problema desde la participación en una práctica educativa integral, así como desde la experiencia vivida en el marco de la misma. Nos propusimos una metodología etnográfica ya que, en primer lugar, esta nos permitía trabajar con nuestra propia experiencia, con eso que nos pasa (Larrosa) como motor y dimensión de análisis; como “fuente de conocimiento” (Gubber, 2004, p. 115). Además consideramos la etnografía como una metodología consecuente con la integralidad, en tanto nos permite ocuparnos de “producir la diversidad” (p. 40). Por otro lado, se trata de una metodología flexible como para acompañar la vida cotidiana de un colectivo, permitiéndonos ver y participar de la multiplicidad de sus prácticas y haceres. Desde la observación participante, nos integramos a reuniones de equipo de docentes y tutores, clases y salidas de campo del EFI. Además realizamos entrevistas abiertas a docentes (grupal e individuales), estudiantes y tutores.

Asimismo embarcarnos en una etnografía supuso un ejercicio ético de reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003), desde el cual analizamos nuestra cercanía con el objeto de estudio en el marco de una “etnografía en casa” (Cruces, 2003). Este ejercicio de reflexividad apostó a alejarnos de lo conocido como certezas, para situarnos en la incertidumbre, lo indeterminado y asumir el desconcierto, (Ibáñez, 2014, en Gandarias, 2014). Así, colocarnos en el “no saber”, permitió cuestionar y problematizar, potenciando nuevas comprensiones, motorizando esta producción.

Podemos encontrar en esta producción dos grandes apartados. Una primera parte que comprende nuestro posicionamiento teórico, epistemológico y metodológico, en la cual se desarrollan los mismos a la luz del problema de investigación. Esta primera parte está compuesta por los capítulos 1, 2, 3 y 4, en los que integramos sobre todo autores de referencia que dialogan y sostienen el estudio realizado. Cada capítulo es introducido de forma breve a lo desarrollado en el mismo.

A partir del capítulo 5 damos inicio a nuestro apartado de resultados y de análisis al que llegamos en el marco de la tesis elaborada. Desde de aquí nos fuimos encontrando con una

escritura distinta, una escritura que fluye entre nuestros pensamientos, imágenes y reflexiones, en diálogo con la experiencia vivida y las referencias expuestas en la primera parte. Los capítulos 5, 6 y 7 requirieron una escritura que se fue dando y fluyendo a partir de la lectura de las entrevistas y los registros de observación. Abundan viñetas de las mismas, las cuales conectan con la experiencia y nos permiten acercarnos nuevamente a ella, para mirarla, pensarla, re-producir-la. Recorreremos aspectos de la conformación del equipo del EFI, la potencia del EFI en tanto dispositivo, el modo deseante que atraviesa el mismo y las modalidades que allí se despliegan.

Finalmente llegamos al capítulo 8, de discusión y conclusiones en el que revisamos, repensamos y discutimos. A partir de una síntesis de lo elaborado en este estudio, insistimos en una producción desde y sobre lo distinto. Los distintos pensamientos e imágenes, los modos de ver y de vernos, de saber y sabernos, juntos.

PRIMERA PARTE

1. LA INTEGRALIDAD, MOTOR DE NUEVAS PRODUCCIONES

En este primer capítulo presentamos antecedentes que fundamentan el proyecto elaborado. En primer lugar se contextualiza en la coyuntura actual de la Universidad de la República (Udelar) y se mencionan producciones de la misma. Dentro de estas se encontraron producciones que a su vez resultan fundamentales a este estudio en tanto producción teórica como lo son las investigaciones de Cano y Castro (2013), Castro (2015), Fachinetti (2014) y Fraga (2017). Luego se introducen muy brevemente algunos antecedentes latinoamericanos.

Posteriormente compartimos recorridos y experiencias propios, en tanto universitaria extensionista. Consideramos fundamental explicitar este recorrido, ya que del mismo surge la preocupación que gesta y fundamenta esta tesis. Además supone un modo de investigar comprometido y da como resultado una tesis con texturas de emociones y sentidos.

Para finalizar fundamentamos la elección del problema a abordar, la que como mencionamos, se compone de las referencias desarrolladas, pero también del recorrido propio como universitaria.

1.1 Más allá del freno: el impulso

1.1.1 Extensión e integralidad en la Universidad de la República

La Universidad de la República (Udelar) se caracteriza por tomar como referente el Modelo Latinoamericano de Universidad, reconociéndose como una Universidad comprometida en lo que refiere a las problemáticas sociales. En este sentido cobran especial importancia las funciones universitarias de investigación, enseñanza y extensión.

En los últimos años la Udelar ha avanzado en estrategias y definiciones conceptuales y políticas respecto al modo de abordar problemas sociales complejos. Una de las líneas de interés y compromiso de dicho proceso ha sido la revitalización y afianzamiento del Modelo Latinoamericano, en sus funciones y sus principios de autonomía y cogobierno.

En el año 2006, con un nuevo equipo rectoral, la Universidad de la República comienza un proceso denominado “Segunda Reforma Universitaria”. En este contexto se empiezan a desarrollar actividades de encuentro entre diferentes actores universitarios para pensar y proponer políticas en el marco de lo que se llamó “Talleres para la Renovación de la Enseñanza y la Curricularización de la extensión”. Como resultado de estos talleres, en el año 2009 se aprueba en el Consejo Directivo Central (CDC) el documento “Aportes para la renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. En el mismo se definen los Espacios de Formación Integral (EFI) y los Itinerarios de Formación integral (IFI), con el fin de generar propuestas curriculares en las cuales los estudiantes transiten por experiencias que integren funciones, saberes y disciplinas, enmarcadas en su formación de grado.

Los EFI implican “(...)la integración de las tres funciones universitarias en un núcleo de enseñanza, y la incorporación de la perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social” (Udelar, 2010). Mientras que los IFI suponen la generación de itinerarios en donde se irán enmarcado los EFI, construyéndose en el recorrido que los estudiantes se irán trazando.

Consecuentemente a la aprobación de estos espacios, se generan desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) diferentes políticas de apoyo para el desarrollo y consolidación de la extensión y la integralidad en los Servicios. Por ejemplo a través de diferentes llamado a fondos concursables, el traspaso de rubros de la CSEAM los Servicios Universitarios con el fin de promocionar y fortalecer la curricularización de la integralidad en la interna de cada Servicio, propuestas de formación en integralidad, la

creación de Programas Integrales en diferentes partes del territorio nacional, entre otros. El impulso a la integralidad fue promovido en términos prácticos como los anteriormente planteados, pero también conceptuales.

En el marco de la denominada Segunda Reforma se desarrollaron además otras políticas que coinciden con las anteriormente nombradas por estar orientadas a promover una democratización del conocimiento, así como la producción socialmente pertinente del mismo. Para ello se promovió la reforma de los diferentes Planes de Estudio a la luz de una nueva Ordenanza de Estudios de Grado; se realizó una fuerte política de descentralización de la Udelar en el territorio nacional, el apoyo a proyectos de investigación, extensión y enseñanza estudiantil, la creación del Espacio Interdisciplinario, entre otras.

En el año 2014, luego de dos períodos consecutivos de rectorado de Rodrigo Arocena, asume como nuevo rector de la Udelar Roberto Markarian. Este rectorado llegó con nuevas propuestas y con la intención explícita de poner un freno a lo desarrollado en el marco de la Segunda Reforma.

Las discrepancias del nuevo rectorado con lo anteriormente realizado se ubicaron sobre todo en dos aspectos.

Por una parte, respecto a cuáles son las mejores estrategias para avanzar en el desarrollo de la extensión integrada a la docencia curricular. Estas diferencias se ven profundizadas por el hecho de que el nuevo rectorado desconoce lo realizado anteriormente, y propone cambios de fondo sin los más elementales diagnósticos y evaluaciones. Por otra parte, existen importantes diferencias de concepciones en lo que refiere al rol e implicaciones de la extensión en los procesos sociales. (ADUR Extensión, 2014, p.9)

De esta manera, en materia de extensión se manifestó la intención de generar una reorganización del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) con el fin de fortalecer la función en los Servicios. En lo referente a integralidad podemos decir que la propuesta comprendió aspectos de no reconocimiento de la misma, de su desarrollo e institucionalización en los últimos años, pero también de cuestionamiento. Este cuestionamiento se dio “tanto a nivel teórico-conceptual como a nivel político-programático” (Cano, 2015, p. 111). Por otra parte se criticó el desarrollo de programas centrales de extensión e integralidad, con el argumento de que los mismos ofician en detrimento del desarrollo de la extensión en los servicios.

La propuesta de Reorganización de la Unidad Académica del SCEAM buscó la “promoción de la extensión y su curricularización al interior de la Universidad” (Udelar, 2015, p.1). Este proceso llevó a la disminución de la estructura docente central con el fin de fortalecer el

desarrollo de la extensión en el seno de los Servicios. Para ello fueron traspasados fondos centrales de presupuesto docentes a través de las Áreas y luego las mismas realizaron la distribución a los Servicios.

La política de descentralización operó en el ámbito de los programas y unidades académicas del SCEAM, pero también en otros programas centrales como el Programa Flor de Ceibo y el Progresá, ambos con características en clave de integralidad.

Sin embargo las propuestas promovidas por la CSEAM y el SCEAM apostaron a las desarrolladas anteriormente y con ello se continuó apuntando al crecimiento tanto de la extensión como de la integralidad. Podemos ver esto en los llamados a fondos concursables realizados por la CSEAM (en donde se mantienen las mismas líneas propuestas, creándose otras nuevas) y en los Planes de Trabajo de las Unidades de Extensión de los Servicios en donde se propone realizar propuestas de desarrollo no sólo de extensión, sino también (y fundamentalmente) de integralidad.

Asimismo, creemos que la reorganización del SCEAM, así como el desmantelamiento de los Programas Centrales, no potenció el desarrollo de la extensión y la integralidad en los Servicios. Del “Informe sobre la evaluación de los Planes de Trabajo de los Servicios Universitarios en el Marco de la Red de Extensión 2017”, realizado en 15 de junio de 2018 por la el Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (PEAM) del SCEAM, vemos que no hubo un aumento en las propuestas EFI.

Por otra parte, se desconoce la información de la ejecución de los nuevos fondos enviados a los servicios luego de la reorganización. Sí sabemos, que a diferencia de los fondos traspasados por “Red de Extensión”, al momento los mismos no implican la elaboración de una propuesta de trabajo y ejecución del Servicio, ni tampoco una evaluación y justificación de los mismos.

En este sentido consideramos que este proceso no ha potenciado el desarrollo de la extensión y la integralidad en estos últimos años. Sin embargo tampoco ha sido un freno para las mismas. De lo contrario, en este nuevo escenario que ha llevado desilusiones y desconciertos, las prácticas integrales, las propuestas orientadas por la extensión siguen en pie, existiendo e insistiendo.

1.1.2 Investigaciones y producciones en la Udelar

En el año 2013 Agustín Cano y Diego Castro, docentes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, realizan la Investigación *“Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”*. La misma fue desarrollada entre 2011 y 2013, en el marco de su *“trabajo como investigadores del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de la ANEP”* (Cano & Castro, 2013).

Los autores se propusieron analizar los “modelos pedagógicos” que se ponen en juego en los EFI. Se plantearon conocer los modelos pedagógicos utilizados en las prácticas de extensión, las dimensiones políticas y éticas que los atraviesan, los supuestos implícitos en la curricularización de la extensión y sus fundamentos. Realizan esta investigación a partir del análisis de dos EFI. Se centran en los modelos pedagógicos, atendiendo a las “relaciones educativas, el rol docente, los aspectos metodológicos y las tensiones vinculadas al marco institucional...” (Cano & Castro, 2013, p.59)

Encuentran como característica a destacar

primacía de elementos propios de los modelos “centrados en la formación”, articulados con algunas características propias de los modelos “centrados en la enseñanza”, desarrollados a partir del predominio de las lógicas de la extensión y la creación de conocimiento como orientadoras dinámicas del proceso formativo. De este modo, las propuestas educativas logran reconfigurar las relaciones educativas, así como las relaciones entre los dominios de la teoría y de la práctica (Cano & Castro, 2013, p. 87).

En relación a la tarea docente, los autores plantean que se caracteriza por presentarse como un “rol docente en construcción”, que el mismo no se ha definido.

En diciembre de 2014 Antonio Romano junto a un equipo de investigadores presentan el informe de *“Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)”*, se presentan los resultados de la investigación titulada “Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República” realizada en 2013. El proyecto tenía como objetivo “ofrecer un acercamiento a la percepción de los actores involucrados (docentes, estudiantes y unidades de extensión) acerca del impacto de la implementación de los Espacios de Formación Integral de profundización en el marco del proceso de curricularización de la extensión” (Romano y otros, 2014, p. 5).

Desde la introducción los investigadores adelantan que la

curricularización de la extensión obligó a incorporar un tipo de práctica que tiene como característica definitoria el trabajo con actores no universitarios. Esta práctica que desterritorializa parcialmente el trabajo de aula, establece unos tiempos, unas formas de evaluación, un tipo de relación entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y de estos con el saber, que altera profundamente las formas de trabajo docente (p. 6).

Esto podría estar advirtiendo una forma diferente a los modos establecidos del enseñar y aprender y particularmente, de las relaciones que se establecen en dichos procesos.

Con respecto a la perspectiva docente, plantean que los mismos visualizan a los EFI como espacios que permiten otros procesos de aprendizaje incluyendo a los actores no universitarios y a ellos mismos como sujetos de estos procesos. Lo que supone reconocer la existencia de diversos saberes y la manera en que estos son valorados. Asimismo admiten que los EFI conllevan a una transformación que refiere a la forma de interactuar y de concebir a los otros (Romano, 2014).

Continuando con la línea de la investigación realizada por Cano y Castro, en el 2015 Diego Castro presenta su trabajo de tesis “Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República” en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología UR. Retomando la investigación realizada con Cano, plantea que en los EFI se encuentran dos tipos de docentes, un tipo de docente más tradicional de aula, que por lo general trabaja los aspectos teóricos del EFI y por otro lado un tipo de docente joven, “nuevos” en la institución, que en la mayoría de los casos son impulsores en sus facultades de prácticas integrales y extensión, a partir de su experiencia como estudiantes” (Castro, 2015).

El autor sugiere que en las experiencias analizadas se muestra cierta

imposibilidad de asumir la integralidad por parte de los docentes que mayormente enseñan. Por otra parte, las nuevas tareas que supone el trabajo de extensión deben ser asumidas por alguien, y pese a que en lo proyectado se proponía que sean los docentes existentes se visualiza cierta tendencia a que esas tareas las asuman los “nuevos” docentes, de campo (Castro, 2015).

Por lo que para Castro, la capacidad de los EFI para transformar el modo en que los docentes de aula enseñan y aprenden queda en suspenso. Por lo que los cambios que se provocan los llevan adelante los docentes que se integran a partir del financiamiento del EFI o aquellos que previamente ya lo hacían.

En el año 2014 se inicia el proyecto PASEM “Relevamiento y análisis de experiencias significativas de enseñanza que potencien la formación docente inicial y continua con el propósito de favorecer procesos de inclusión educativa, particularmente a nivel de la

enseñanza universitaria” (Monetti, 2014), financiado por Mercosur y Unión Europea. Para el mismo se conforma una Red entre instituciones universitarias del Mercosur. El proyecto estuvo dirigido a la mejora de la formación de los docentes a partir del reconocimiento de experiencias significativas de formación. El objetivo fue recuperar y partir de experiencias existentes, convertirlas en objeto de estudio y enseñanza para incidir en la transformación de las prácticas docentes. Para el mismo se utilizó una metodología cualitativa, utilizando las técnicas de observación participante, entrevistas abiertas, producción de narrativas. El equipo investigador de Uruguay seleccionó dos prácticas educativas, una de ellas fue un EFI. Los aportes a los que llega el equipo son una docencia y un “aula” que se retroalimenta con lo político, evidenciando que lo pedagógico es político.

En 2010 Parentelli realiza el estudio “Interdisciplina: La polisemia y la concepción de los docentes”. En el estudio, la autora llega a la conclusión que los docentes tienen diferentes concepciones de interdisciplina y que en la práctica pareciera lograrse “por momentos” (2015).

La tesis *“La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área de salud”* realizada por Virginia Fachinetti en 2014 constituye otro aporte fundamental. La autora se propone “Comprender la singularidad que se funda en la relación pedagógica en los espacios de formación pre-profesional, en el Área Salud de la Udelar, en un aula que pone en relación al docente con el conocimiento, el estudiante y un otro paciente o comunidad.” (2014 p 6). Para ello toma seis servicios del área de salud de la Udelar: Enfermería, Medicina, Odontología, Psicología y Escuela de Nutrición y Dietética y una metodología de entrevistas individuales en profundidad.

Para el desarrollo de la investigación utiliza la noción de relación pedagógica y dice que “es un encuentro de a tres, con dos sujetos, donde además del conocimiento disciplinar específico y desde la situación de enseñanza particular, circulan los saberes diferenciados de cada uno de los sujetos que constituyen e inciden en la relación pedagógica” (2014, p16). Asimismo posicionarse en la relación pedagógica supone que los sujetos se piensen en un vínculo, en una relación con otro, otro sujeto, otro conocimiento, otro contexto (p. 19).

En las prácticas pre-profesionales la relación entre los sujetos tiene la particularidad de que se da en el encuentro entre tres sujetos (el docente, el estudiante y el paciente), lo que le otorga mayor complejidad. Es una complejidad, en el que debe considerarse la importancia de sostener la presencia de “otros” que participan y determinan las particularidades del

dispositivo de enseñanza (p. 13). Es así que la autora propone cuestionarse sobre la composición de la tríada pedagógica, ya que hay otros (más allá del docente y del estudiante) que son parte y que producen en el encuentro.

Expresa que las formas de enseñanza están determinadas por presencia y ausencia del paciente en el dispositivo y se identifican dos espacios formativos. Aquellos que conforman una díada, en los que aparecen fuertemente el trabajo con lo conceptual y técnico así como prácticas reflexivas y de análisis tanto de la práctica asistencial del estudiante como el análisis comprensivo del paciente.

Por otro lado se aprecian espacios de tríada, en los que aparecen elementos específicos de un aprendizaje en situación real, con la presencia de un paciente real. Este espacio permite vivenciar el encuentro con el paciente, fomentando el desarrollo de habilidades técnicas y comunicacionales. Además, este encuentro, provoca sentimientos e implica la puesta en marcha de aspectos actitudinales y éticos.

Fachinetti (2014) plantea que la presencia del sujeto paciente parece organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde su presencia, su saber (lo que sabe el paciente respecto a lo que le pasa) y su no saber (lo que va a buscar). Así el paciente se comporta como un sujeto que aporta a la construcción de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje y del propio el encuentro “pedagógico-asistencia”. Para la autora, este sujeto-paciente, desde el lugar de la formación, no podría ser llamado paciente, pero tampoco en la asistencia, ya que su presencia produce un dispositivo educativo.

Para finalizar, en sus resultados y análisis introduce la noción de “vínculo pedagógico” y tomando el triángulo Herbetiano de la pedagogía, la autora plantea que al integrar un cuarto componente, “se debería abandonar la idea de tríada pedagógica y la figura del triángulo, para pensarla como relación cuaternaria y representarla en forma romboidal” (2014, p89). Además plantea que la complejidad de este espacio pedagógico requiere pensar más allá de procesos lineales y bidireccionales, pasando a pensar procesos de enseñanza y aprendizaje que atraviesan el espacio educativo de manera espiralada, en una dinámica que se constituye entre diferentes sujetos.

En el año 2017, Sandra Fraga presenta su tesis de maestría “En clave de integralidad : aprender- haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria”.

En la misma caracteriza las prácticas de enseñanza que se despliegan en un EFI de profundización, intentando realizar posibles aportes a otros EFI, a partir de la construcción de algunas categorías de análisis. En el estudio, la autora se pregunta acerca del diálogo entre las disciplinas, la mirada del escenario integral, la caracterización de sus prácticas de enseñanza, la articulación entre la enseñanza y a extensión y, fundamentalmente, sobre cómo influye el afecto en la conformación y sostén del equipo docente.

Los resultados sugieren que el afecto es imprescindible como motor de aprendizajes e intercambios que trascienden lo disciplinar. Con respecto al rol docente, Fraga (2017), plantea que se asumen diferentes roles, con un estilo desde una posición sensible, humana, que habilita la horizontalidad. Esta posición, según la autora, también presenta ciertos límites “delineando una forma de hacer extensión, vinculándose con otros desde el respeto, con apertura, la escucha, los silencios que permiten que emerjan otras voces en la enseñanza, las voces de los estudiantes, de los colonos.” (p. 73)

Además plantea que la lógica de la integralidad produce una ruptura didáctica y pedagógica que habilita poner el cuerpo desde el sentir y pensar y actuar, con la finalidad de construir con el otro, el otro desde otro lugar, otra disciplina, otro saber, otra ideología. Por lo que situarse en clave de integralidad, supone en sí mismo una transformación de la enseñanza. Ya que posiciona a los sujetos en otras formas de hacer, ser y actuar, desde la afectividad, “por lo tanto el abordaje humanista de la Extensión Universitaria, cobra otros significados. Produce intersubjetividad en el proceso de formación, donde la experiencia es eso que “me pasa” y se singulariza en cada uno” (p. 74)

1.1.3 Investigaciones y producciones en latinoamérica

En la búsqueda de investigaciones y producciones, encontramos aportes que narran tanto experiencias, problemas y producciones científicas. A continuación compartimos algunos de ellos.

El artículo “Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior e intercultural en México” elaborado por docentes de diferentes Universidades de México, “analiza el proceso de vinculación comunitaria y la propuesta metodológica de diálogo de saberes, en su ejercicio aúlico y comunitario, en educación superior intercultural” (Ávila Romero y otros, 2016). A partir del análisis de tres experiencias de educación superior

intercultural en México, llegan a la conclusión de que se dio un diálogo de saberes en experiencias con vinculación comunitaria. Asimismo se concluye la necesidad de transitar hacia una ciencia pluricultural, capaz de integrar saberes.

En el caso de Brasil los artículos encontrados trabajan experiencias de los aportes de la extensión a la formación universitaria y a prácticas de salud en comunidad. Sin embargo no aportan resultados significativos, sino que se componen como antecedentes en tanto producciones acerca de experiencias educativas de extensión.

Otro aporte es el artículo “La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones” realizado por Mayra Ordaz Hernández de la Universidad de Pinar del Río- Cuba. En el mismo se presenta la investigación realizada con “el objetivo de diseñar acciones para la educación del *Trabajo en Equipo* desde el Programa de Extensión Universitaria del Departamento de Estudios Socioculturales” (2013, p. 269). La investigación se desarrolla a partir de análisis documental, entrevistas a autoridades y profesores y un grupo de discusión con estudiantes. A partir de esta investigación se plantea una “Propuesta de acciones extensionistas para la educación de habilidades sociales (trabaja en equipo)” (p. 281).

El artículo realizado por Barbosa- Pérez y otros en 2017 se basa en la revisión del anteproyecto del semillero que se adelanta en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, denominado “Bioeconomía y Cambio Climático. El objetivo de la publicación es realizar un breve análisis de la ecología, en virtud de la capacidad de la misma, para fomentar el diálogo de saberes. Los autores plantean la necesidad de que “la ciencia económica amplíe sus conceptos y categorías con otras miradas (Useche, 2012, 2011, 2008), ya que el impacto que ha tenido la economía convencional hacia su población como hacia el ecosistema, ha contribuido con el acrecentamiento de la pobreza generalizada” (Barbosa-Pérez y otros, 2017, p. 109).

El estudio se realizó con una metodología cualitativa de análisis documental. En el mismo se hace referencia a los saberes académicos y a la necesidad de una interdisciplinaredad y llegan a la conclusión de la necesidad de la superación de la disciplina, para poder solucionar las problemáticas del siglo XXI, en tanto no pueden ser solucionadas por uno solo, sino que se hace necesario el diálogo entre objetos de estudio (Barbosa-Pérez y otros, 2017).

Krainer y otros (2017) en su artículo “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador” nos acercan a la producción realizada entre el 2013 y el 2015 por el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Ecuador. Se realiza una investigación cualitativa, acerca de los encuentros y desencuentros del diálogo de saberes en el plano educativo. La investigación buscaba comprender cómo se construyen espacios de diálogo interculturales en el Ecuador en los escenarios de la salud, la producción y la educación. Se tomó como escenario la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (uinpi-aw). Universidad que se cierra en 2013 por su no acreditación, en tanto no llegaba a los parámetros mínimos de calidad, ello cuestionó su legitimidad científica, y también su identidad como universidad indígena, y su proyecto de diálogo de saberes dentro del modelo hegemónico de educación superior (Krainer y otros, 2017)

La no acreditación y el cierre de la uinpi-aw, en 2013, puso a dicha universidad en una situación difícil, que cuestionó no sólo su legitimidad científica en el sistema de educación superior del país, sino también su identidad como universidad indígena y, por lo tanto, su proyecto de indigenización y del diálogo de saberes dentro del modelo hegemónico de educación superior occidental.

Los autores llegan al resultado de que “si el Estado ecuatoriano pretende promover un real diálogo de saberes es fundamental dar paso a un encuentro epistémico capaz de crear conceptos e instituciones inéditas”. Ello nos sugiere que más que la creación de nuevas instituciones, estructuras o programas, lo que habría que promover es un cambio epistemológico y cultural, que transforme la visión actual de la ciencia y el conocimiento científico, así como sus criterios de validez y calidad.

1.2 La extensión como guía, la integralidad como escenario

Es preciso compartir que esta tesis surge de mi recorrido universitario, el cual fue guiado por la práctica extensionista, desde el desarrollo de propuestas de extensión e integrales así como desde la gestión académica de las mismas. A partir este tránsito nace una preocupación por los otros en las prácticas integrales, así como por el componente del diálogo de saberes. Consideramos que, en la integralidad, el diálogo de saberes redundará con la función de extensión, en tanto insiste la preocupación por la presencia y el saber del otro.

Investigar desde la extensión supone una reflexión ética en torno al conocimiento, a los modos de producirlos, a los modos de validarlos, a su carácter de rigor. Preguntarnos por los sujetos de investigación, acerca de quiénes se produce y para quiénes se produce el conocimiento. Interrogarnos sobre la propiedad del conocimiento. En definitiva preguntarnos acerca de los sujetos del conocimiento y en este caso sobre los sujetos de la educación.

Desde esta posición, se pretende producir conocimiento desde la participación y el diálogo. Se propone que todos y todas seamos actores activos de esta investigación, cada uno desde su lugar. Se pretende poner en práctica el diálogo de saberes. Es una investigación en y desde el diálogo.

La extensión es guía y el diálogo es orientador. Estas dos dimensiones atraviesan y sostienen esta investigación. Es a partir de los antecedentes planteados pero también de los antecedentes (experiencias) propios, que se fundamenta y construye esta tesis.

En esta articulación de recorridos y referencias hemos visto como la integralidad en su corto transcurso de institucionalización ha aportado a la producción de conocimiento acerca de la enseñanza universitaria. Particularmente las producciones de Cano y Castro (2013), de Castro (2015) y de Fraga (2017), posicionan la mirada en los docentes en la enseñanza integral y desde allí a las relaciones. Las relaciones entre los sujetos, las relaciones de los sujetos con los saberes. En las tres investigaciones se identifican aspectos de ruptura con el aula tradicional, que reconfigura el modelo pedagógico y así las relaciones y procesos que se promueven. Asimismo se caracterizan por identificar aulas y docentes en constante producción y transformación.

Por otra parte la investigación de Fachintetti (2014) resulta un primer antecedente acerca de los actores no universitarios (usuario/paciente) en las prácticas educativas de la Udelar, que también da como resultado la reconfiguración del modelo pedagógico en tanto integración de un nuevo componente/actor. Sin embargo no se encuentran en las producciones nacionales, investigaciones acerca del componente de diálogo de saberes en prácticas integrales, tampoco al problema de cómo son integrados estos saberes por parte de los docentes en sus prácticas educativas.

Es por lo anteriormente desarrollado que encontramos interés y relevancia en pensar y problematizar sobre el reconocimiento y la integración del saber de actores sociales en la enseñanza integral de la Udelar. Esto significa una producción en un área hasta ahora no investigada acerca de la enseñanza universitaria en clave integral, como lo es el diálogo de saberes. De esta manera se compone el problema de investigación que se desarrolla en el siguiente capítulo.

2. PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos encargamos de presentar el problema de estudio elaborado a partir de los antecedentes y la justificación desarrollada anteriormente. Acompañan el problema a abordar, la pregunta que nos guía y los objetivos que nos proponemos para llevar adelante este proceso de pensamiento y producción.

2.1 El problema y las preguntas de investigación

Nos proponemos comprender dimensiones que hacen a la integración de saberes populares en el aula universitaria a partir de la integración de un tercer actor que reconfigura el modelo pedagógico. Asimismo, se reconfigura la tarea docente y las modalidades de enseñanza, en tanto se pone en juego un componente más en la tríada “docente-estudiante-conocimiento/saber”. Ello lleva a nuevas formas de relacionamiento en la enseñanza, de relacionamiento entre los sujetos y sus saberes. Pensamos que estas nuevas formas requieren modalidades de enseñanza específicas, singulares y situadas.

Nos interesa describir las Modalidades de Enseñanza en Prácticas Integrarles, tratando de identificar maneras, momentos, espacios, estrategias que permitan reconocer e integrar el saber de otros actores sociales no universitarios. En otras palabras *¿Cómo reconocen e integran los docentes el saber de los actores sociales no universitarios, a partir de sus modalidades de enseñanza, en prácticas de formación integral de la Universidad de la República?*

A partir de esta primera interrogante se proponen las siguientes preguntas guía:

-¿De qué manera, en qué momentos y espacios son integrados los saberes de los actores sociales no universitarios en las prácticas docentes? ¿Qué lugar ocupan los saberes de estos actores en las prácticas docentes?

-¿Qué lugar ocupan los saberes de los docentes, estudiantes y actores sociales no universitarios en las prácticas integrales? ¿Qué relaciones pedagógicas se establecen entre los diferentes actores?

-¿De qué manera se reconfiguran los modelos de enseñanza en las prácticas docentes donde se integra otro actor? ¿Qué dimensiones de estos modelos son reconfigurados en estas prácticas?

-¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que posibilitan el reconocimiento y la integración de los saberes de los actores sociales no universitarios por parte de los docentes en prácticas integrales?

Se plantean como objetivos de esta propuesta de investigación los siguientes:

Objetivo general:

-Comprender la integración del saber de los actores sociales no universitarios a partir de las modalidades de enseñanza docentes en el marco de prácticas integrales de la Udelar.

Objetivos específicos:

-Reconocer condiciones, espacios y momentos en que el saber de los actores sociales no universitarios es incluido en las prácticas integrales a partir de las modalidades de enseñanza docentes.

-Reconocer las relaciones que se establecen entre los saberes de los docentes, estudiantes y actores sociales no universitarios en prácticas integrales.

-Identificar las prácticas pedagógicas que posibilitan la integración de los saberes de los actores sociales no universitarios en prácticas integrales.

-Analizar la reconfiguración de los modelos de enseñanza en las prácticas docentes donde se integra un nuevo actor social.

3. SOBRE LOS MÚLTIPLES SABERES Y LOS MODOS DE PRODUCIRLOS

Plantear un marco teórico supone por un lado evidenciar la posición epistemológica de la investigadora y por otro precisar las referencias conceptuales que orientarán la producción. En este capítulo iniciamos un recorrido explicitando una posición epistemológica desde la que producimos este estudio. Esta posición se sostiene en la necesidad de producir desde otro modo, de incluir otros saberes y actores a los procesos de investigación. Es por ello que la integralidad es tanto marco como objeto de estudio de esta tesis, en tanto consideramos que desde esta perspectiva se encuentran algunas posibilidades de producir desde el encuentro, así como de echar luz y legitimar prácticas universitarias disruptivas de los modos establecidos, de las imágenes que se nos presentan e imponen acerca de la enseñanza universitaria.

Posteriormente se desarrollan brevemente algunos conceptos y nociones que irán atravesando esta tesis. Por ejemplo la noción de formación integral, de diálogo de saberes y de modalidades de enseñanza. Finalmente se profundiza la noción de EFI en tanto dispositivo de formación y transformación.

3.1 Otros mundos y otros modos de producir juntos

“Pero, por eso mismo, debemos interpelar a todos aquellos que ocupan una posición docente en las ciencias sociales y psicológicas, o en el campo del trabajo social, todos aquellos cuya profesión consiste en interesarse por el discurso del otro. Se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental. O hacen el juego a esa reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización o, por el contrario, trabajan para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar”

(Felix Guattari y Suely Rolnik, 2006, p. 43)

La integralidad en su dimensión epistemológica supone entender las problemáticas sociales como extremadamente complejas, lo que requiere de un abordaje de múltiples saberes, integrando disciplinas y actores, articulando funciones universitarias con el fin transformar una situación. En este sentido supone posicionarse desde la incomodidad; los problemas que se abordan, resultan incómodos, “nos incomodan”, “nos molestan” “nos interpelan”. Al decir de Ana María Fernández

sostener la incomodidad como método de trabajo, significa, hacer de la incomodidad una herramienta, no sentirse intelectualmente cómodo con las propias evidencias, provocar la incomodidad. De este modo las prácticas investigativas y de intervención tendrán un carácter de experimentación, atravesando fronteras disciplinares, y pensando en el límite de lo que se sabe (2007).

Por su parte, el aporte de Percia al respecto de la inconformidad, permite “hacer algo” con esta incomodidad. Lo que el autor plantea es que

La inconformidad deviene crítica de las formas establecidas: esa locura de las imágenes instituidas como realidad. Crítica como posición descentrada que interroga por qué lo que es, es así y no de otra manera o que pregunta cómo es el mundo en el que determinadas formas han sido posibles y otras no. (Percia, 2010, p. 16).

Entonces la incomodidad y la inconformidad se vuelven posibilidad de producir otras cosas; en este caso, posibilitan el deseo de investigar y la intención de producción de conocimiento. Pero además requiere investigar y producir de otra manera, pensar en otra

ciencia, otra academia. Entendemos que integralidad es una apuesta a ello, es por eso que esta tesis toma como marco la integralidad, pero también como objeto de estudio.

Para investigar de otro modo necesitamos de otra epistemología, una epistemología sensible, una ciencia sensible, cercana, próxima. Una ciencia del encuentro, que apueste a estar con otros y que legitime aquello que produce en el encuentro con los otros. Para esto pensamos en primer lugar en los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2006) y Felix Guattari (1996).

Por un lado Guattari nos propone una ecosofía, la que supone una lógica de la intensidad y del movimiento, de la existencia. Romper la totalidad, crear líneas de fuga. Requiere desarrollar prácticas micropolíticas y microsociales. Crear otros mundos, otros universos de referencia, otros territorios para existir. Se trata de un “movimiento múltiple” de creación de dispositivos de análisis y de producción de nuevas subjetividades.

Por su parte, de Sousa Santos nos plantea que estamos ante una crisis de la emancipación, una crisis de las Ciencias Sociales, una crisis del conocimiento, sin embargo nos da algunas pistas de por donde seguir. En primer lugar nos dice que hay que reinventar la emancipación, ya que algo que no está en crisis es nuestra idea de que necesitamos una sociedad mejor, más justa. Lo que sí está en crisis son los modos que nos proponemos para lograrlo; la formas de construir conocimiento, que al decir del autor, están constituidas desde los parámetros occidentales de la producción de conocimiento. Es por esto que entiende que lo que necesitamos es otro modo de producir conocimiento, otro modo de hacer ciencia. Superar los modos occidentales de comprensión del mundo, reconocer otros modos, crear otros modos. Ese es nuestro primer desafío para de Sousa Santos,

enfrentar este desperdicio de experiencias sociales, esta riqueza inagotable de experiencias sociales que es el mundo: tenemos unas teorías que nos dicen que no hay alternativa, cuando en realidad hay muchas alternativas. La gente sigue luchando por cosas nuevas, y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas (p. 19).

Consideramos que las prácticas integrales suponen la posibilidad de encontrar esa riqueza, en tanto trabajan, afuera de los claustros universitarios, allí donde acontece la vida, allí donde las personas se organizan para vivir, para vivir de formas diversas, en un vivir desde saberes populares, válidos y necesarios para producir nuevos saberes, quizás hasta sean aquellos que necesitan las Ciencias Sociales hoy.

Actualmente nos encontramos con lo que de Sousa Santos llama “racionalidad indolente”, “perezosa”, que se considera única y no se molesta en ver la abundancia de realidad que hay en el mundo. Podemos pensar que la propuesta de Guattari es coincidente con el planteo de Sousa Santos realiza sobre modos occidentales de validez y sus oposiciones dualistas, han caducado. Y es

una misma intención (que) atraviesa los problemas del racismo, del falocentrismo, de los desastres legados por un urbanismo pretendidamente moderno, de una creación artística liberada del sistema del mercado, de una pedagogía capaz de inventar sus mediadores sociales, etc. Esta problemática es, a fin de cuentas, la de la producción de existencia humana en los nuevos contextos históricos. (Guattari, 1996, p. 19)

Asimismo plantea que las intensas transformaciones técnico científicas amenazan la vida, los modos de vida. Se reducen las redes de relaciones entre los sujetos y con esto la posibilidad de producir nuevas subjetividades colectivas. Por ello plantea que será la “ecosofía” como articulación ético-política la que nos permitirá pensar y clarificar nuestra realidad actual. La ecosofía supone tres registros, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales, y el de la subjetividad humana. Estas nuevas subjetividades colectivas serán lo que de Sousa Santos llama “subjetividades rebeldes”, dispuestas a motorizar estos cambios. Por su parte Guattari sugiere una revolución global política, social y cultural que reoriente nuestra producción. Global, pero también molecular; instalada en el campo de la sensibilidad, la inteligencia y el deseo. Su propuesta es “recomponer las praxis humanas” (p.18) y “reinventar las formas de ser” (p. 19) y de “ser-en-grupo” (p. 20)

Por su parte de Sousa Santos nos propone en primer lugar pensar en una “sociología de las ausencias” (2006), para el autor esta evidencia cinco monoculturas:

a- En primer lugar una monocultura del saber y del rigor, en donde el único saber riguroso es el saber científico. Esto trae el riesgo de eliminar mucho saber, y modos de producir saber y realidad.

b- La segunda monocultura es la del tiempo lineal. Una idea de que la historia y el tiempo tienen un sentido y que este es hacia delante; en donde los que van primero son los desarrollados en los parámetros occidentales, y en cambio, todo lo otro está retrasado.

c- Una tercera monocultura es la de las diferencias que ocultan jerarquías. Las diferencias dicotómicas: blando-negro, arriba-abajo, hombre mujer.

d- La cuarta, una monocultura de la escala dominante que presenta la idea de universalismo y globalización. El primero implica verdades descontextualizadas, el segundo las expande por el mundo.

e- Por último, una monocultura de la producción capitalista, en donde el crecimiento y la productividad se miden en términos únicamente económicos. Establece un único ciclo de producción que determina la productividad humana y la de la naturaleza, reduciéndola.

Lo que propone con la Sociología de las Ausencias, es sustituir las monoculturas por ecologías. Posibilitando que las “experiencias ausentes se vuelvan presentes” (2006, p. 26)

a- En primer lugar una ecología de saberes, “donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (p. 26). No se trata de ver el saber como lo real, ni el conocimiento como lo real, sino cómo los saberes producen e intervienen la realidad.

b- La segunda ecología es la de las temporalidades. Visualiza otros modos que también son contemporáneos, son con nosotros; no habiendo unos más avanzados, actuales y desarrollados.

c- La tercer ecología es la del reconocimiento. Implica reconocer las diferencias una vez eliminadas las jerarquías. Esas serán las diferencias aceptadas y las que queremos producir.

d- La cuarta es la ecología de la “trans-escala”. Implica la capacidad de pensar y trabajar entre las escalas; “de articular análisis de escalas locales, globales y nacionales” (p. 29).

e- Por último una ecología de las productividades. Supone ni más ni menos que “recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción” (p. 29).

La propuesta de las ecologías de Sousa Santos permite, a su entender, ensanchar el presente, enriquecerlo con experiencias invisibilizadas y ahora visibles e importantes para nosotros. Además nos permite contraer el futuro para hacerlo posible. El futuro no será

infinito, inalcanzable, hegemónico. Sino que será “un futuro concreto, de utopías realistas, suficientemente utópicas para desafiar a la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente” (Benjamin en de Sousa Santos, 2006, p. 30).

Es este sentido que propone una Sociología de las Emergencias. Se trata de ver “lo que no existe pero está emergiendo, una señal del futuro” (Ernest Bloch en de Sousa Santos, p. 30). Implica reconocer, creer, confiar en los pequeños movimiento sociales, en pequeñas acciones colectivas. Dirá entonces que

La Sociología de las Emergencias produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencia. No se trata de un futuro abstracto, es un futuro del cual tenemos pistas y señales; tenemos gente involucrada, dedicando su vida –muriendo muchas veces– por esas iniciativas (p. 31).

Para finalizar su propuesta advierte que

la Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias van a producir una enorme cantidad de realidad que no existía antes. Vamos a confrontar con una realidad mucho más rica, todavía mucho más fragmentada, más caótica. ¿Cómo encontrar sentido en todo esto? (p. 31).

Para lo cual nos propone “un procedimiento de traducción” (p. 32). Un proceso intercultural, intersocial; es traducir saberes en otros saberes. Supone encontrar lo que hay en común entre las diferentes prácticas, acumular, reconocer potencialidades, acercarlas a otros.

Entonces lo que nos propone de Sousa Santos es fundamentalmente una posición epistemológica que llama “Epistemología del Sur”. La misma se basa “en que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos. Por tanto hay que intentar una manera nueva de relacionar conocimientos” (p. 33).

Vemos como tanto las propuestas de Boaventura de Sousa Santos, como la de Felix Guattari hablan ni más ni menos de crear modos de ser y estar juntos. Ubicándonos, ahora, en el escenario de la educación, Carlos Skliar se pregunta, -y nos preguntamos con él- “¿cómo estar juntos en las instituciones educativas?” (s/d). El estar y ser juntos requiere de la conformación de espacios de producción colectivos. Y además la potencia de lo colectivo invita a pensar y a construir juntos.

Asimismo, problematizar el estar juntos -en tanto existir- supone cuestionarnos acerca de la convivencia, del con-vivir. Tiene que ver con cuestionarnos acerca de los modos de relación, de preguntarnos por aquello que nos pasa con los demás (Skliar, 2010). Preguntarse por el convivir, por el estar juntos, es preguntarse por los afectos, por cómo nos afectamos los unos a los otros en ese convivir.

En este sentido esta tesis supone un proceso colectivo de pensar y crear junto con otros en un convivir, porque se piensa y produce a partir de una experiencia vivida con otros. Es una apuesta política, ética y estética de construir conocimiento de otro modo, de un modo colectivo, que además propone elucidar y multiplicar otras modalidades, otras formas de ser, de estar y producir juntos, a la luz de la experiencia vivida.

3.2 Formación Integral: un aula en transformación y de saberes en diálogo

La palabra “formación” desde su raíz tiene que ver con la forma: formar, dar forma, informar, des-in-formar. En este sentido, se trata de una comunicación, un conflicto con un otro, que se opone desde su “negatividad” (Ardoino, 2005). Esto son resistencias, límites con sentido e intenciones. Este otro se plantea como un “extranjero”, un desconocido que no puedo prever ni predecir. El lugar de “extranjero” en las prácticas integrales no sólo se da en el vínculo docente estudiante, sino que, al integrar también a los actores sociales no universitarios, ellos también componen esta posición de extranjería.

Ferry (1997) plantea tres condiciones para que se de una instancia de formación: “lugar, tiempo y relaciones con la realidad” (p.55). Tiempo y espacio para reflexionar y comprender la relación con la realidad. Entonces los sujetos de la educación se encuentran ante el tiempo y el espacio en el que hay unos otros con los que relacionarse, y una realidad que emerge de y entre estas relaciones. La realidad se construye a partir de las relaciones en un tiempo y un espacio. Todo esto supone una reconfiguración de la práctica educativa. Ver al otro como un extranjero, reconocer e integrar sus saberes para una construcción colectiva, dejar que lo interpele y cuestione en este proceso de aprendizaje conjunto, abierto al saber y al encuentro de estos saberes.

Pensar la formación en este sentido supone pensarla desde el encuentro con otro/as, docentes, estudiantes y actores sociales no universitarios.

3.2.1 La formación integral

Como se plantea en el comienzo de este estudio, enmarcados en la “Segunda Reforma Universitaria” la Universidad de la República promueve la consolidación de la integralidad, del “...desarrollo armónico e integrado de las tres funciones universitarias en el acto educativo. Se apunta en efecto a la generalización de las prácticas integrales” (Udelar, 2009, p. 3) las cuales entiende

(...) como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio - en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere

de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. (Udelar, 2009, p. 6).

La formación integral implica un cambio en la manera de pensar y plantear los modelos de pedagógicos, al decir de Tommasino y otros (2010) requiere tener presentes que es necesario una transformación del modelo pedagógico para que las prácticas integrales puedan desarrollarse en todos sus términos. En primer lugar plantean necesariamente la participación de otros actores no universitarios, lo cual rompe la tríada “docente- estudiante-saber/conocimiento”. Esta integración reconfigura la escena y todas las dimensiones planteadas anteriormente, “El modelo de formación se complejiza en los procesos de extensión (e integrales) en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo. (...) (2010).

Se plantean modelos que privilegian la relación formador-formado pensada como un acto bidireccional, ya que “no hay roles estereotipados de educador educando” (Udelar, 2009); el saber y el conocimiento no son propiedad de nadie (más bien de todos), y se necesita tanto del saber universitario como del saber popular.

El tiempo y el espacio se redimensionan, ya que no son de una sola persona, sino que se atraviesan tiempos y espacios, de la misma manera que los sujetos. Se ocupan y se crean nuevos espacios, y se piensan en otros tiempos que implican el de otros/as.

En relación al espacio es importante destacar que la formación integral supone la salida del espacio aula clásico, para ocupar "aulas potenciales" (Arocena). Se toma el espacio social, “...resignificando la sociedad -con su diversidad y sus contradicciones- como medio enseñante.” (Tommasino y otros, 2010, p. 28). Las relaciones con la realidad se multiplican en virtud de todos los actores implicados; que como planteaba anteriormente, todos ocupan el lugar de formador-formado.

Entender la formación como un proceso habilita también a atender las relaciones que en él se establecen, atender la forma de relacionarse con el saber y el conocimiento, permite reconocer y respetar los saberes que se ponen en juego en esas relaciones. En este proceso de enseñanza y de aprendizaje es importante pensar qué lugar ocupa el saber de los actores sociales no universitarios, cómo se integran desde la modalidad de enseñanza, cómo lo integra el docente en su tarea formadora.

3.2.2 De los modelos, las modalidades y los modos

Algunas de las definiciones dadas por la Real Academia Española sobre “modelos” son: “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.”, “esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.”, “Figura de barro, yeso o cera, que se ha de reproducir en madera, mármol o metal.” (RAE, 2001). Entonces, los modelos serían referencias a seguir, reproducir, imitar; o bien, esquemas que permiten comprender y estudiar algo. Estas definiciones dan la idea de hablar de estructuras dadas, rígidas, algo que no se puede modificar, porque sirve para copiar o imitar.

Sobre la enseñanza, Beillerot (1996) y Gatti (2004) plantean tres principales modelos; los cuales están dados en una tríada docente-alumno-saber/conocimiento y dan cuenta de cómo estos se relacionan entre sí. Los diferentes modelos se centran en alguno de estos componentes, y asimismo van a privilegiar algún tipo de relación entre sus componentes. Determinando modelos centrados en el enseñar, aprender o formar. Gatti (2004) plantea a su vez, que centrarse en uno de estos componentes, se relaciona, también, con aspectos éticos y políticos, en tanto implica toma de decisiones, definiciones, opciones.

Si los modelos de enseñanza implican por un lado la toma de decisiones entre opciones, y por otro, relaciones, encuentros, un tiempo, un espacio, no pueden tratarse de modelos estáticos. Si la enseñanza es un proceso, los modelos son más bien guías, referencias, herramientas; siempre flexibles, para poder adecuarse a la singularidad de cada proceso de enseñanza. Los modelos nos permiten hacer opciones para adentrarnos en estos procesos, pero a su vez nos permiten pensar sobre ellos, cambiarlos, mejorarlos, refutarlos, crear nuevos modelos.

De esta manera, las modalidades pedagógicas son entendidas como las prácticas concretas que realizan los docentes, que son resultado de aquellas decisiones y opciones sobre los modelos a utilizar. Esto responde a un modo de entender la enseñanza universitaria y lo que se espera de ella. El modo es pensado como una característica del orden ontológico, de los sujetos y sus relaciones, o sea, los modos de ser y estar juntos. Además las modalidades componen las prácticas docentes, entendidas estas no sólo como aquello que responde al hacer, sino también al pensar, en tanto “acción y pensamiento van de la mano, y en este

proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores” (Davini, 2015, p. 24). En este sentido, como dijimos, las modalidades tienen más que ver con el componente práctico, el componente del hacer, de la práctica docente, resultante de pensamientos, ideas, experiencias, reflexiones, etc.

Desde aquí pensamos las modalidades y los modos para poder visualizar cómo es integrado el saber de los actores sociales no universitarios, qué lugar ocupa, cómo se relacionan los saberes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Nos situamos en los que llamaremos práctica educativa. Esta “se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases” (García y otros, 2008). Podemos asemejar a la noción de práctica educativa aquello que denominamos como “curso” o “asignatura”, que puede tomar carácter de “taller”, “seminario”, “teórico”. En este sentido será aquello que sucede y se transita en tanto tiene un inicio y un fin, una organización determinada, se compone de las prácticas docentes, las prácticas de los estudiantes, los contenidos y objetivos de formación, las relaciones que se dan en la misma. Asimismo es única, tiene una historia, es narrable. En este caso, la práctica educativa será un Espacio de Formación Integral en su edición 2017.

3.2.3 El saber y sus relaciones

Como podemos ver en Charlot (2008) el interés por la pregunta acerca de las relaciones con el saber atraviesa la historia de la filosofía desde Sócrates y es una discusión presente en diferentes disciplinas de las ciencias sociales (Psicología, Didáctica, Sociología, Antropología). Por lo que no es un problema nuevo en el ámbito, sino que más bien “permite reformular y reproblematicar innumerables cuestiones ya trabajadas (...) y suscita, además de eso, cuestiones hasta ahora inéditas, una vez que no eran formulables en la conceptualización antigua” (Chevallard, 1989, en Charlot, 2008, p. 44)

El autor nos advierte que en primer lugar, “no hay saber sino en una relación con el saber” (p. 44). Y así como el estudio de las relaciones con el saber determina una idea acerca del saber, también lo hace acerca del sujeto que lo porta.

El autor plantea que la relación con el saber

es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo (...). Es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un «contenido de pensamiento», una actividad, un relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber. (Charlot, 1997, en Charlot, 2008, p. 47)

Podemos decir que el saber cobra sentido sólo en relación. En la relación con el mundo, con los otros. Lo importante del saber es la relación que establece con el mundo en tanto interviene en el mismo, lo construye. En este sentido, decimos también, que se trata de un acerca de algo.

Para Delueze (2013) el saber se compone de un conjunto de visibilidades y enunciados respecto de una cosa en una época dada. Teniendo en cuenta que lo visible, lo que conforma un conjunto de visibilidades, lo que se quiere mostrar, también determina una práctica discursiva sobre algo, en tanto lo discursivo tiene relación con lo no discursivo, con las cosas. El saber entonces es en relación a los discursos. Pero es también a lo visible, opera entre lo visible y lo enunciable. El agenciamiento entre lo visible y lo enunciable constituye un dispositivo de saber/poder.

En palabras del propio Foucault (2013) “un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso” (p.237-237). Es aquello de lo que se puede hablar cuando se elabora un discurso, así como tomar posición acerca de lo que se habla. También tiene que ver con cómo se ordenan y coordinan los enunciados en las elaboraciones discursivas, con cómo aparecen los conceptos. Con cómo algo ha sido dicho. El saber existe en la práctica discursiva.

Tiene que ver con como algunos saberes se afirman como verdades o realidades, cuando desde esta perspectiva el saber no es la verdad o la realidad. Hay más bien unas condiciones, unos mecanismos de poder que atribuyen al saber la categoría de verdad, de validez, acerca de algo en una época dada. Entonces el saber es a la vez cambiante, móvil, y también es múltiple, en tanto hay múltiples saberes acerca de determinadas cosas, en una determinada época.

A partir de estos conceptos podemos pensar la integración de saberes no universitarios en prácticas integrales encontramos como determinados mecanismos de poder habilitan la integración de saberes no universitarios al ámbito académico. Considerando al docente (investigador, académico, científico), como sujeto de saber-poder principal de la escena. Y

así como protagonista fundamental de la posibilidad de que su saber (el académico) se relacione con el de los sujetos no universitarios, portadores de un otro saber.

Esta relación saber-poder implica también una manera de ver (Deleuze, 2013). Cuando vemos un aula vemos una manera de ver la enseñanza. Se construye una imagen como una evidencia, la evidencia es una visibilidad. Lo que queremos ver, mostrar, describir, es otras aulas, otras maneras de ver el aula y la enseñanza universitaria, sobre las prácticas enunciativas que allí suceden, los enunciados disponibles en ese encuentro. Y a la vez aportar a construir nuevos enunciados, nuevas evidencias sobre la enseñanza universitaria.

Preocuparnos acerca de los saberes en la enseñanza universitaria nos exige el intento de construir, mostrar, visibilizar otra imagen-pensamiento (Deleuze, 2011) de la misma. Como plantea Deleuze (2009), ello requiere abandonar la imagen hegemónica del conocimiento asociado a la racionalidad occidental, para colocarnos en una imagen de pensamientos distintos y posibles. Al hablar de imagen de pensamiento nos referimos a “la imagen que el pensamiento se da a si mismo de los que es pensar” (Álvarez Asiáin, 2011, p. 3), ese pensamiento tradicional, occidental, hegemónico. Crear una nueva imagen de pensamiento acerca de la enseñanza universitaria supone un ejercicio filosófico en el que volver al problema de la enseñanza; mirar, criticar, problematizar, reflexionar sobre el mismo, para crear nuevos pensamientos, nuevas imágenes. Allí radica la potencia creadora del pensamiento reflexivo. Es por esto que nosotros nos proponemos pensar y ver otras imágenes de pensamiento. Se trata, entonces, de una imagen en movimiento, en constante transformación. Una imagen-pensamiento creadora, inventiva, móvil, multiplicadora.

3.2.4 El diálogo de saberes: hacia la co-construcción de lo distinto:

Tomando como referente a Boaventura de Sousa Santos (2007), profundizamos en la ecología de saberes para pensar el diálogo de saberes en las prácticas integrales. El autor expresa que

La ecología de saberes (...) consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. (2007, p. 69)

Podemos inferir que la ecología de saberes radica en la posibilidad de establecer un diálogo entre el saber académico y el saber popular. De Sousa Santos avanza y plantea:

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (2007, p. 79)

Posicionarse desde esta perspectiva requiere de un cambio profundo en nuestro entendimiento acerca de la academia y la ciencia, de la validez del conocimiento y los saberes; de como se produce el conocimiento, cuales son sus criterios de rigor, validez, aprobación. Requiere de otro posicionamiento epistemológico, una invitación a reinventar la ciencia y sus condiciones de producción. Para ello es necesario recuperar la imaginación política (Foucault, 2012) y generar subjetividades colectivas (Guattari, 19996) y rebeldes (De Sousa Santos, 2006). La creatividad y la imaginación se vuelven imprescindibles para generar condiciones de transformación, de “reinventar el conocimiento-emancipación” (p. 45).

A partir de la noción de ecología de saberes, podemos decir que el diálogo de saberes se plantea como un cambio, una transformación en la concepción de la enseñanza universitaria y sobre las relaciones que en la misma se establecen entre los sujetos y sus saberes. A su vez implica una apuesta hacia la co-construcción a partir de esos saberes.

Este diálogo apuesta por un lado a la “multirreferencialidad” (Ardoino, 2005), al diálogo entre diferentes saberes académicos, lo que conlleva a una pluralidad de miradas que se ponen en diálogo en las aulas universitarias. Pero sobre todo requiere la capacidad de considerar otros saberes como válidos y valiosos. “La



**Pareja construida en b/n.
José Gurvich.**

relación que se establece es (...) entre sujetos que contribuyen con su conocimiento a la producción de un nuevo saber desde el diálogo de saberes” (CSEAM, 2015, p.17).

En tanto las prácticas integrales abordan temáticas, problemáticas que viven otros sujetos (no universitarios), con los cuales se trabaja, requiere reconocerlos como sujetos de saber. Nos permiten y nos invitan a integrarlos a la escena educativa, a estar y construir desde la diferencia. Esto “implican un pensamiento político acerca de cómo estar con los otros y sobre cómo estar con la diferencia” (Tommasino, y otros, 2017). La diferencia se vuelve potencia, se trata no solo de estar en diferencia, sino de producir diferencia, producir lo distinto.

Podríamos decir que se requiere una disposición (en tanto posición) horizontal y bidireccional que permite la construcción colectiva entre el saber académico y el saber popular. Esta co-construcción puede referirse a diferentes abordajes, preguntas, problemas, demandas, respuestas, alternativas, conocimientos, etc; abriendo un campo de múltiples posibilidades de creación de lo distinto en colectivo.

Esta perspectiva supone además un cambio en los criterios de validez del conocimiento en donde lo que se plantea es la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis” (Fals Borda, 2014, p.243). El diálogo de saberes implica “reconocer y valorar el saber del otro” pero además “rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido (Fals Borda, 2009, p. 336 en CSEAM, 2015, p. 18)

Es así que a partir del diálogo de saberes permite crear un nuevo saber, a partir de la participación y protagonismo de los sujetos (CSEAM, 2015).

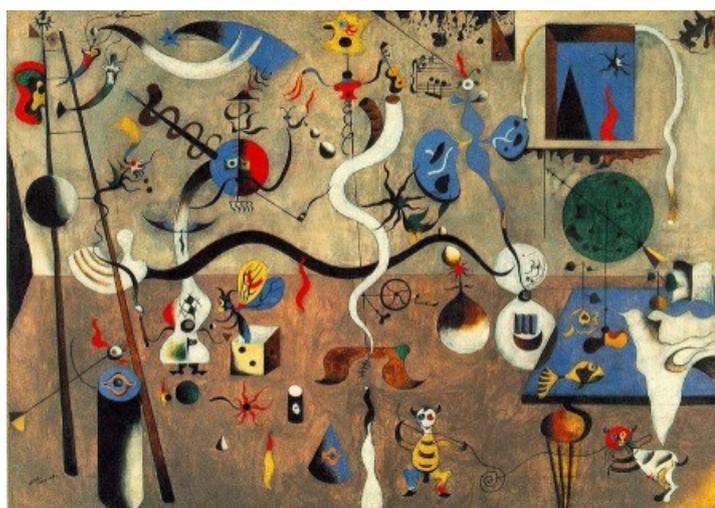
3.3 El EFI: un dispositivo de saberes en transformación y movimiento

Los Espacios de Formación Integral (EFI) fueron creados en el año 2009 como dispositivos para curricularizar la extensión y las prácticas integrales en la formación de grado de la Udelar. De esta manera comportan “ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados” (Udelar, 2010, p. 9).

Como mencionamos en el primer capítulo, los EFI se caracterizan por articular funciones universitarias, promover un abordaje interdisciplinario e integrar actores sociales no universitarios. En suma, decimos que sus componentes son: la articulación de funciones universitarias (extensión, enseñanza e investigación), la articulación de disciplinas, y la articulación de saberes (académicos y populares).

Encontramos EFI de sensibilización que son aquellos en donde los estudiantes se acercan a una práctica integral, así como a los contenidos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la integralidad. Generalmente estos EFI se presentan en los ciclos iniciales de las carreras universitarias. Por otro lado están los EFI de profundización, los cuales tienen la característica de ser prácticas educativas en donde los estudiantes transitan y participan activamente de una práctica integral. En este sentido se trata de dispositivos flexibles, que se integran de experiencias en diálogo con actores sociales y que asumen diferentes formas según las características de cada propuesta.

Un EFI como dispositivo se conforma como “una madeja, un conjunto multilineal. Se compone de líneas de diferente naturaleza.” (Deleuze, 2007, p. 305). Integrado por enunciados, fuerzas, sujetos que lo componen, que son como vectores o tensores.



Carnaval de arlequín. Joan Miró.

Foucault, según en Deleuze, va a decir que hay líneas de sedimentación, pero también de fisura, de fractura y va a llamar al proceso de desenredar esas líneas, una cartografía, en tanto trazarlas como mapas, mapear. En este cartografiar, mapear, se encuentra la posibilidad de encontrar lo desconocido. Es por ello que elegimos un EFI como objeto de estudio, miraremos, mapearemos los sujetos que lo integran, los saberes, las relaciones, las potencias que componen, que conforman y transforman el dispositivo.

Deleuze (2007) plantea que lo que primeramente esboza Foucault como dimensiones de un dispositivo son las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación. Entonces los dispositivos “son máquinas de hacer ver y de hacer hablar” (Deleuze, 2007, p. 306). Se forman líneas visibles, de visibilidad a partir de luz, cada dispositivo posee su régimen de luz y distribuye lo visible y lo enunciable en y por el mismo. Es por ello que el dispositivo EFI nos muestra, nos hace ver, nos dice, nos cuenta.

El dispositivo se define mediante lo visible, lo enunciable y por como sus derivaciones se comportan, se transforman, mutan. Entonces los dispositivos componen líneas de fuerza. Estas son producidas en la relación de un punto con otro, atravesando el dispositivo. Las mismas no se pueden englobar, abarcar, contener, sino que hay vectores que traspasan por debajo o por arriba.

El dispositivo muestra líneas de subjetivación, que son vistas como un proceso, una producción. La subjetivación es una línea de fuga, escapa de las líneas que la preceden, huye. No es un saber ni un poder, es un proceso de individualización de los grupos o personas que se escapa. Pero también advierte que no es seguro que todo dispositivo contenga estas líneas. Quizás anuncian líneas de fractura, de abertura.

Entonces los dispositivos poseen

como componentes las líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de hendidura, líneas de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición [agencement] (Deleuze, 2007, p. 308)

Por lo tanto una filosofía de los dispositivos tiene como consecuencia el rechazo a los universales. Ya que el “dispositivo es una multiplicidad” (Deleuze, 2007, p. 308).

“La segunda consecuencia para una filosofía de los dispositivos es un cambio de orientación, que se desvía de lo Eterno para aprehender lo nuevo.” (Deleuze, 2007, p. 308).

Lo nuevo anuncia la creatividad, lo distinto. Por lo tanto pensar-problematizar dispositivos nos acerca a respondernos respecto de lo posible, de lo nuevo, lo diferente, lo distinto en el mundo. Pero lo nuevo que está ahí, en la posibilidad, entonces, también es lo actual.

Así el dispositivo se define por su contenido de novedad, de creatividad, de transformación, o de lo contrario de endurecerse y cerrarse.

Entonces decimos que los EFI se componen como dispositivos que en un momento dado surgen con la función de responder a una urgencia, una demanda, una intención (Foucault, 1984 en García, 2011) de la Udelar de curricularizar la extensión y las prácticas integrales. Los EFI como dispositivos habilitan a provocar el encuentro, a producir en colectivo, desafían el espaciotiempo, instalan la posibilidad de construir-ser “máquina de guerra” , “de inventar nuevos espacio tiempos” (Deleuze, 1995, p. 239). La integralidad como movimiento instituyente (Kaplún, 2012) se nutre de acontecimientos insurgentes y rebeldes: la revuelta de Córdoba, el Mayo del 68, la huelga extensionista...otros. Asimismo promueve el desarrollo de experiencias significativas enseñanza (Larrosa, 2009) y con ello la emergencia de micro acontecimientos.

La consigna “obreros y estudiantes” motoriza la necesidad de encontrarse con otros, de generar rupturas al aula tradicional, al conocimiento tradicional. Trasciende y transgrede el interés educativo de enseñar. Es un movimiento que cuestiona y provoca a una instancia educativa de libertad. Es el genuino sentimiento de la educación como herramienta de lucha y transformación social. Pero “los estudiantes (los universitarios) por si solos no pueden transformar la sociedad, precisan para ello, la conjunción con sus aliados naturales, los obreros.” (s/d, 1969, p.32). La necesidad del otro, los otros, apremia; los actores sociales y sus saberes se hacen parte de la institución.

Lo diferente se impone, genera deseo de diferencia. Se esperan más rupturas, más aberturas, ventanas, luz. El dispositivo debe estar lleno de brechas, bordes, intersticios que iluminen el pensamiento novedoso y la producción de lo distinto.

No se puede correr el riesgo de que el dispositivo se formalice y ni sea corrompido por la cultura de la institución y su afán de generar estructuras. Es por ello que los EFI requieren movimiento constante. El encuentro con otros, el habitar otros espacios y otros tiempos

movilizan la experiencia, generan todo el tiempo nuevas experiencias. El dispositivo debe acoger a las transformaciones,

estas adquieren carácter emancipatorio y constructivo; disuelven las formas endurecidas que inhiben la movilidad del devenir, impulsan nuevas modalidades autónomas de pensar (...) alientan al reconocimiento de experiencias fugaces que en su aparecer muestran la posibilidad de otros rumbos, de otros modos de ser/hacer, de vivir. (Teles, 2009, p. 25)

Asimismo reconfigura la escena educativa, reinventa el aula. El aula será allí donde acontezca el encuentro pedagógico. El aula debe ser abierta, se construirá todo el tiempo como un espacio para pensar y para ser pensado. El aula como espacio para habitar (Heidegger, 1951), para construir, para pensar y ser pensado.

Los EFI tienen una doble intención problematizadora: Sobre aquello que se enseña y aprende y sobre cómo se enseña y aprende; suponiendo un ir juntos en un proceso de formación. Se convierten en experiencias de vida que exigen pensar, “exige al pensamiento, se vuelve imprescindible volver a pensar, arriesgar ideas, generar nuevos modos de percibir, de ver y oír” (Teles, p. 53)

Las relaciones entre los sujetos se vuelven fundamentales para pensar sobre el aprender y el enseñar y sobre la instancia pedagógica. El lugar del saber no es más importante que el de los sujetos, no puede serlo, porque se trata de un saber sobre algo que es de los sujetos y que se manifiesta en la relación que estos establecen, con otros sujetos, con el mundo. En su dimensión política desafía el estereotipo de formación centrado en el docente como aquel que sabe (Gatti, 2004), para promover modelos centrados en el saber, pero en un proceso en el que los actores se relacionan para pensar y construir ese saber; por lo que privilegia las relaciones entre los sujetos. La integralidad en tanto posicionamiento epistemológico se opone a una concepción sobre el saber y/o el conocimiento como la verdad o la realidad. El saber será en relación a los sujetos, “será lo visible y lo enunciable” por los sujetos (Deleuze, 2013, p. 33). Será un saber situado y en situación. En el diálogo y el encuentro se irán construyendo nuevos enunciados y visibilidades, promoviendo la construcción de nuevos saberes colectivos.

4. EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO: LA EXPERIENCIA, LA VIDA Y LO DISTINTO

En el presente capítulo se desarrolla la metodología utilizada para la realización de esta tesis. La misma se sostiene e intenta ser consecuente con la posición epistemológica presentada en los capítulos anteriores. Se parte de la importancia del reconocimiento de la experiencia vivida en este proceso de investigación, considerando este reconocimiento fundamental para los objetivos planteados. Y también para la intención de producir conocimiento de manera sensible, desde el registro de la vida que transcurre en la investigación.

Posteriormente se desarrollan aspectos y componentes del método etnográfico, presentando cada una de las técnicas utilizadas, observación participante y entrevistas en profundidad. El método utilizado apuesta sobre todo a la presencia y participación en el EFI y a integrar las voces de los docentes, estudiantes, tutores y vecinos de Paso Centurión.

Finalmente se comparten algunas consideraciones éticas, resultado de un ejercicio de reflexividad de la investigadora en el curso de investigación en el marco de una “etnografía en casa”.

4.1 Reivindicar la experiencia, producir desde la vida

Partir de un enfoque etnográfico conlleva a que la experiencia ocupe un lugar fundamental en esta investigación. Rossana Guber (2005) expresa que “la experiencia y la testificación se convierten así, en ‘la’ fuente de conocimiento” (p. 115) de una investigación etnográfica.

Como plantea Jorge Larrosa, la experiencia “es ‘eso que me pasa’”. Es eso que me pasa con otros, ante la presencia de otros, un otro, o al menos

algo exterior a mí. También, como es algo que me pasa, que me afecta, tiene que ver conmigo, mis palabras, mis ideas, mis pensamientos, mis sentimientos, mi saber, mi poder, mi voluntad. Y también es algo mío, que pasa en mí, es mi experiencia. También es un pasaje, un recorrido, una aventura. En este sentido tiene algo de incertidumbre, de riesgo, de peligro. No sabemos qué nos va a pasar. Somos el territorio de la experiencia, una superficie sensible, donde se deja “una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa). Es única e irrepetible. Por eso hablamos de una experiencia vivida, en tanto “eso que me pasó”.

Construir conocimiento acerca de una experiencia vivida requiere de un ejercicio de reflexividad, un reflexionar sobre mí misma; yo, una superficie sensible, el territorio donde pasa la experiencia, mi cuerpo. Para producir conocimiento a partir de nuestra experiencia, es necesario una “epistemología pasional”, “una ética pasional”, “una política pasional” (Larrosa). Una producción desde el deseo, desde el afecto.

Construir conocimiento a partir de una experiencia vivida, supone construir conocimiento sobre lo que me pasó, sobre mis ideas, mis sentimientos acerca de lo que me pasó. Lo que yo siento, pienso, digo, sobre lo que me pasó con otros. No (sólo) sobre lo que los otros dijeron, hicieron, sienten, piensan. Y esto simplemente por el hecho de que “no podemos ver



**Exposición Mécaniques-Discursives.
Fred Penelle y Yannick Jacquet**

la realidad desde fuera de la realidad para saber cómo sería esta si no estuviéramos en ella” (Ibañez, 2001, p.34). Nosotros estamos en la realidad, en esa realidad sobre la cual construimos, problematizamos, pensamos, creamos, sólo a partir de nuestra presencia.

Entonces esta tesis utiliza como elemento para producir conocimiento la experiencia vivida en una práctica educativa, transitándola como investigadora. La práctica fue el lugar donde viví la experiencia de producir conocimiento con otros. Además se utilizan lecturas, registros de campo, entrevistas, etc, que también fueron parte del proceso vivido. Lo importante es decir que el elemento de la experiencia vivida es fundamental en esta producción. No es algo que se abandona o se intenta dejar fuera. Porque, otra vez de la mano de Larrosa, reivindicar la experiencia es reivindicar un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo, con otros.

Se intenta problematizar, forzar el pensamiento sobre y hacia lo distinto. Ya que “pensar de verdad, seriamente y profundamente es, necesariamente, cambiar de pensamiento” (Ibañez, 2001, p. 36). Entonces lo que nos orienta es preguntarnos “¿cómo y hasta dónde es posible pensar de otro modo?” (Foucault, 2010, p. 15). Pero no nos preguntamos solos, nos preguntamos con otros, en el encuentro con otros. Problematizar es ir hacia la construcción de nuevos pensamientos, es un ejercicio filosófico afectivo (Teles, 2009), en el encuentro y en la experiencia con los otros; lo colectivo invita a pensar juntos, construir, investigar, juntos.

Es el deseo de pensar, problematizar, construir con los otros, lo que motoriza esta producción. Porque el deseo siempre es deseo de algo y a la vez, es modo de producción de algo (Guattari y Rolnik, 2006, p. 256). El deseo como forma de “voluntad de vivir, de crear, de amar, (...) de inventar otra sociedad, otra percepción del mundo, otros sistemas de valores” (p. 255). Sentimos que “el placer es precisamente lo que nos queda para fundamentar nuestro compromiso con la investigación. El placer de pensar, el placer de entrar en el juego de la confrontación y del intercambio de saberes con los demás” (Ibañez, 2001, p. 36). La investigación se convierte en un acto político y ético. Se trata, como decíamos, de estar juntos, de crear nuevos modos para ser y estar juntos. Y no es posible hacerlo solos.

Se trata de un análisis y de una producción etnográfica (Gubber, 2005), en tanto se trata de la problematización sobre una experiencia vivida. Es a partir del análisis de nuestra

experiencia que producimos. Una experiencia repleta de emociones y afectos; a los cuales me acerco a recordar-pensar. A veces más a recordar para pensar y a veces el pensamiento emergió de forma inesperada. Los pensamientos, las ideas inesperadas, ocurrieran todo el tiempo. Viviendo la experiencia, en “campo” mismo, pero también en la cotidianidad del hogar, el trabajo, el sueño, las salidas, los bares. Puedo decir entonces que este es un análisis sobre una experiencia vivida que se desplazó hacia mi vida, que me acompañó y me acompaña.

4.2 Participación, diálogo y convivencia: el enfoque etnográfico

En función de los objetivos planteados propusimos una metodología cualitativa con características y elementos de un estudio etnográfico. Utilizamos para ello a lo largo de la investigación la técnica de observación participante y por otro lado entrevistas abiertas en profundidad.

Según Guber (2005) las investigaciones etnográficas se han ocupado del análisis de distintas culturas; no considerándose como una colección de rarezas, sino que lo que se expresa es una profunda preocupación por familiarizarse con mundos diversos y, más recientemente, en exotizar los mundos familiares, para lograr un conocimiento superador de sociocentrismos y etnocentrismos. Lo que la autora expresa es que la etnografía supone dar cuenta de la alteridad que permite superar los límites tanto del sentido común como de los paradigmas teóricos. De esta manera “se ocupa de producir la diversidad, gracias al descentramiento de sus propios parámetros” (p. 40).

El objetivo fundamental es reconocer y conocer las particularidades de los procesos e intervenciones de las prácticas de hombres y mujeres en la sociedad, no de cambiar la realidad a partir de la producción de conocimiento, porque la misma no se deja modificar por el conocimiento (Ibañez, 2001). Se busca en estas prácticas construir diversidad, identificar lo distinto, desde la perspectiva teórica y los fines del investigador (Guber, 2005). Es un proceso de construcción de una imagen distinta, o mejor dicho “construir la imagen de una imagen” (Ibañez, 2001, p. 35) distinta, pero que ya existe.

En este sentido es que se optó por una estrategia de investigación etnográfica, ya que la misma permite visualizar la complejidad implícita en las prácticas de enseñanza y las relaciones pedagógicas en el marco de propuestas de formación integral. Identificando aspectos distintivos y significativos de las mismas, pero a partir de una práctica educativa que se construye como caso. En este sentido, decimos que además se trata de una producción de conocimiento situada, al decir de Cruces (2003, p. 162) “la etnografía es siempre un modo de conocimiento situado”.

Asimismo, consideramos adecuada esta metodología ya que es consecuente con la integralidad en su “dimensión epistemológica”, la cual “exige creatividad y flexibilidad en el diseño de metodologías” (SCEAM, 2011), en este sentido una metodología cualitativa

permitió observar y significar los procesos de diálogos e interacción entre saberes académicos y populares.

Del mismo modo creemos que las técnicas seleccionadas son acordes a esta intención. Por un lado "...la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso (...), los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan" (Taylor y Bodgan, 1987, p.31), permitiendo ver lo que se hace en los casos a investigar; por otro las entrevistas espontáneas al momento de la observación, al ser flexibles y dinámicas, permiten ver lo que se dice al respecto de lo que hace. De esta manera se pudo incorporar la palabra de los actores sociales no universitarios y de los estudiantes, en relación a la integración de su saber por parte de los docentes, en el marco de la observación participante.

La práctica educativa seleccionada es el Espacio de Formación Integral "Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socio-económico en Paso Centurión, Cerro Largo" (EFI Paso Centurión). El mismo tiene como objetivo la "Interdisciplina y abordajes participativos en el marco conceptual de las relaciones sociedad-naturaleza en la frontera: Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socio-económico en Paso Centurión, Cerro Largo". Este EFI está dirigido a estudiantes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales (optativa Trabajo Social y Desarrollo), Facultad de Ciencias (profundización Biología y Geografía)" de manera no excluyente. En la edición 2017 participan estudiantes de grado de diferentes disciplinas¹, además de las mencionadas. El equipo docente está integrado por Biólogos y Antropólogos. En el año 2017 participaron, además, en calidad de tutores pares cuatro estudiantes que realizaron el EFI en 2014; esta integración se desarrolla en el marco de un proyecto de Innovaciones Educativas aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UR.

Para esta selección se utilizaron como criterios los siguientes:

- Contar con características de EFI de profundización, previendo el involucramiento de los estudiantes y actores sociales.
- Contar con características de diálogo de saberes en la propuesta, siendo este el componente de la integralidad que se plantea investigar.

1 El EFI en su edición 2017 contó con la participación de estudiantes de Trabajo Social, Sociología, Biología, Geografía, Antropología, Ciencias de la Educación y Psicología.

La opción del EFI seleccionado se realizó a partir de un relevamiento de prácticas integrales y fue elegido a raíz del conocimiento previo de la misma, la lectura de su guía de curso y un primer encuentro con participantes del equipo docente. Estos elementos nos dieron la pauta de que la propuesta cumplía con los criterios planteados.

La elección definitiva de trabajar con el EFI Paso Centurión surgió en acuerdo con los docentes responsables del mismo, priorizando su interés de participar en la presente investigación.

4.2.1 El trabajo de campo

“Monta tu película a medida que la filmas. En ella se forman núcleos de fuerza y seguridad a los que se aferra todo el resto”

(Robert Bresson, 1979, p. 20)

“Atrapar un instante. Espontaneidad, fresca”

(Robert Bresson, 1979, p. 19)

Llamaremos campo a aquella porción de la realidad que queremos conocer; un recorte circunscripto por el horizonte de la vida cotidiana y las interacciones entre investigadora e informantes (Rockwell, 1986, en Guber, 2005). De esta manera se construye entre investigadora e informantes (Guber, 2005).

Guber (2005) plantea que los conceptos teóricos acompañan este proceso de investigación, no siendo dejados de lado; aspirando reconocer de qué modo se especifican y se resignifican en lo real cotidiano. De esta manera se compuso un campo-tema (Spink, 2005), en donde el campo no está separado de la teoría, pero tampoco las ideas están separadas del campo.

Nuestro trabajo de campo transcurrió en el segundo semestre del año 2017 y primer semestre del año 2018. Se compuso de una serie de actividades de observación

participante en instancias de reuniones de equipo docente, encuentros del EFI realizados en Montevideo (los que llamaremos clases) y salidas en Paso Centuri3n (las que llamaremos salidas de campo). Asimismo a fines del a1o 2017 y en 2018 se realizaron entrevistas a docentes, estudiantes y tutor.

El trabajo de campo, supuso el escenario en donde acontecieron infinidad de experiencias. En este sentido no es solo elaboraci3n de narraciones (Cruces, 2003), pensamientos, escrituras, sino que es, como lo dice el autor, "experiencia". Un proceso de "idas y venida de la experiencia vivida al papel escrito, de la entrevista al diario, del diario al texto etnogr1fico, y vuelta a empezar" (Velasco y D1as de Rada en Cruces, .2003, p. 162).

4.2.2 La observaci3n participante

La t3cnica de observaci3n participante como dice Guber (2005) supone una serie de actividades variadas y de car1cter flexible. Esta flexibilidad muestra la dificultad e imposibilidad del investigador de definir de antemano y unilateralmente qu3 actividades observar y registrar y qu3 actividades pueden dar informaci3n. Entonces lo que la autora recomienda es observar y registrar todo. Esto al decir de Guber, nos garantiza la confiabilidad de los datos recogidos. Se trata de observar "todo aquello que acontece en torno al investigador" (p. 115)

Con respecto al car1cter de la participaci3n, lo que nos propone la autora es que la misma tiene que ver con el comportarse seg1n las pautas de los informantes, desempe1arse como ellos, hacer sus actividades, aprenderlas. Es as1 que nuevamente "se pone el 3nfasis en la experiencia vivida" (p. 115).

Se trata de una herramienta de obtenci3n de datos pero tambi3n de producci3n de los mismos y de an1lisis, a partir del proceso de reflexividad que la etnograf1a requiere (Guber, 2005).

En esta investigaci3n se procur3 participar de la mayor variedad de actividades y cantidad de instancias del EFI. En este sentido se asisti3 a las siguientes actividades:

- Dos reuniones de equipo previas al inicio del EFI.

- Seis instancias de clase del EFI (el total) desarrolladas en Montevideo.

- Dos salidas de campo (de un total de tres) realizadas en Paso Centurión y que contaron de noches de estadía cada una.

Temporalmente este trabajo inició en agosto y finalizó en diciembre del 2017.

Por otro lado, al respecto de la corresponsión al tratarse de una realidad cultural que es también la de la investigadora, lo que sucedió es que la misma se vio modificada.

Si por corresponsión entendemos pernoctar, despertar, comer y trabajar en el mismo ámbito que los entrevistados, el punto puede responderse por dos vías no necesariamente excluyentes: por un lado, si el investigador encara un trabajo de campo en su habitat, puede decirse que, de hecho, reside en el campo. La cuestión es que buena parte de sus prácticas habituales deberán empezar a mirarse con otros ojos, como si verse a sí mismo cuando observa a un informante fuera una actividad más de su trabajo de campo (Guber, 2005, p. 130)

Si bien la etnografía supone la corresponsión (Guber, 2005) con los sujetos informantes, al tratarse de un EFI, una práctica educativa de la Udelar, las características de la misma conllevó a que la corresponsión se diera “en hecho de compartir el mayor tiempo posible, la mayor variedad de instancias de cierta cotidianidad” (p. 130). La realidad investigada replanteó esta característica del método, pero salvaguardando la presencia del investigadora en todas las instancias relevantes para la investigación y sus objetivos, apuntando a observar y participar de la cotidianidad del EFI en todas sus instancias.

Los registros realizados se identificarán en el análisis de la siguiente manera:

-Registro de reunión de equipo

-Registro de clase

-Registro de salida de campo

4.2.3 Las entrevistas abiertas

Como plantea Guber (2005), la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder a las significaciones de los actores, así como para rastrear aspectos pasados, para historizar en conjunto con los actores. Asimismo nos permite incorporar temas que no fueron previstos por el investigador, por darse en un contexto de conversación que promueve la asociación libre (Guber, 2005). Como lo plantea la autora se trata de otra

técnica flexible, ya que permite el surgimiento de temáticas y significados desconocidos e inesperados.

Las entrevistas fueron realizadas a los docentes del EFI, de forma de indagar y profundizar sobre su modalidad de enseñanza, las herramientas utilizadas, cómo visualizan el saber de los actores de Paso Centurión, si intentan integrar su saber y de qué modo. Lo que se buscó con las entrevistas en profundidad es poder apreciar qué se piensa, cómo se piensa y qué discursos se elaboran por parte de los docentes sobre sus propias prácticas y cómo visualizan que integran los saberes de los actores sociales, configurando su modalidad de enseñanza.

También se realizaron entrevistas a estudiantes del EFI y a un tutor. Las preguntas estuvieron más orientadas a cómo transitaron y experimentaron el EFI y cómo visualizaron la dimensión del diálogo de saberes desde las modalidades y herramientas desarrolladas por los docentes. Además se indagó respecto de los aprendizajes en relación a la práctica y la relación con los actores de Paso Centurión.

Para finalizar se realizó una entrevista grupal con docentes a modo de instancia de trabajo con el fin de recuperar la historia del EFI, así como pensar cómo la misma se ha ido modificando y construyendo en el tiempo a la luz del diálogo con los actores de Paso Centurión.

En síntesis, se realizaron un total de siete entrevistas. Tres de ellas a estudiantes, una a tutor, dos a docentes y una grupal con docentes. En el apartado de análisis se identificarán las mismas de la siguiente manera:

- Estudiante, entrevista individual
- Tutor, entrevista individual
- Docente, entrevista individual
- Docente, entrevista grupal

4.2.4 Registro

Al decir de Guber (2005), así como se observa todo, se registra todo. La autora muestra diferentes formas de registro (notas, grabador, fotografías, registro a posteriori). Con respecto a los mismos nos dice “Reconstruir a posteriori de la ‘sesión de campo’ puede ser conveniente por varias razones: en contextos conflictivos que impliquen persecución, suspicacia, enfrentamiento, el informante puede retraerse al ver comprometida su palabra en manos de un extraño y desconocer su destino, mal uso o publicidad ante grupos antagónicos.”(p. 169). Por otra parte agrega que “el transcurso de la vida cotidiana y sus múltiples facetas no pueden ser encerrados en una cinta magnetofónica ni en una filmación. “Es cierto que el registro a posteriori es menos fiel” (p. 169).

Entonces lo que nos plantea es que la elección del tipo de registro depende de varias cosas, de la temática a tratar, de su conflictividad, del compromiso de los informantes, su personalidad y también de la etapa de la investigación y el método de análisis. Y a su vez plantea que

el recurso al que apele el investigador no es más o menos favorable porque altere o no el campo o la conducta de los informantes, sino porque cada forma de registro, así como cada investigador y cada personalidad, inciden de algún modo y es este modo el que debe reconocerse y explicitarse (p. 167)

En este sentido, visto la variedad de instancias y actividades se utilizaron diferentes medios de registro para las diferentes actividades.

Las instancias de reunión de equipo docentes y las clases fueron registradas *insitum*. Entendiendo que el registro es parte de esas instancias para todos los presentes, con los que además se explicitó la tarea y se comparte el interés y compromiso con la investigación desarrollada. Entendemos que este tipo de registro permite recurrir a la textualidad de las intervenciones orales de los participantes, así como a un registro más fiel al aquí y ahora de la instancia.

Por otra parte las instancias de salida de campo fueron registradas a posteriori, entendiendo que el registro en el momento no se acomodaba ni era adecuado a las características de las actividades desarrolladas. Se elaboró un diario de campo para estas dos salidas, entendiéndolo como una herramienta además más amable, en el sentido de no invadir una realidad que sí era ajena, no solo para la investigadora, sino también para los sujetos investigados (los docentes). Si bien podemos pensar que esta herramienta puede ser menos fiel a los hechos, las instancias de salidas de campo fueron de un aporte riquísimo

para la investigación. Estas salidas permitieron observar y participar en instancias de encuentro, diálogo y realización de tareas en conjunto entre los diferentes participantes del EFI. En este sentido se registraron infinidad de momentos de trabajo en conjunto y de conversaciones, que van desde la colocación de una cámara trampa, la visita a las casas de vecinos y vecinas, la preparación de la comida del último día, momentos de evaluación del EFI; todas instancias en las que participaron universitarios y no universitarios. Además se accedió a fotografías de estas salidas, tomadas por docentes y estudiantes del EFI. Estos elementos dialogan y nutren los registros de la observación.

Por último las entrevistas fueron registradas con grabación y apuntes. La grabación fue realizada previo informe y acuerdo de los entrevistados. La grabación de entrevistas es una técnica utilizada en el ámbito, por lo que se accedió en todos los casos sin inconveniente, reconociendo y compartiendo la relevancia de contar con el registro de audio para la investigación.

4.3 El análisis etnográfico: producción en colaboración

Como se menciona a lo largo de esta producción, la investigación realizada fue orientada por el diálogo de saberes. El mismo compuso el problema de estudio, pero también fue buscado y promovido a lo largo del proceso de investigación. Se partió de la base de que la fundamentación de esta tesis estaba dada también por la validez otorgada por los sujetos de investigación. Como plantea Vicente Sisto se trata de "...criterios que permitan la conversación entre una comunidad de intérpretes, para 'engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido' (Lincon, 2002, p. 328, en Sisto 2008, p. 128). Por lo que en este caso la validez también trata del diálogo.

Esto supone que los sujetos de la investigación legitiman y dan validez de la misma, pero también son colaboradores de la producción, en tanto que se considera la voz de los sujetos de investigación, tomando y siendo parte. Siguiendo como aporte algunos aspectos que elabora Cecilia Martínez al respecto de la Investigación Acción Educativa (IAE) -metodología que comparte características con la etnografía- se entiende este proyecto como una investigación sobre una práctica educativa y necesariamente sobre sus actores. Por ello se ha propuesto y se ha mantenido un dialogo constante con los docentes del EFI, aportando y participando en el desarrollo de la investigación. Desde esta perspectiva y propuesta se considera inevitable que "los distintos participantes contribuyeron (en alguna medida) en el proceso de análisis y producción del conocimiento." (Martínez, 2014, p.60).

Si bien no se trata de una coproducción, lo que se intentó hacer fue invitar y generar instancias en las que los sujetos pudieron hacer comentarios y aportes y que los mismos nutrieran la producción, siendo tomados en el análisis. Estas instancias de conversación sobre el tema abordado, su importancia en el contexto actual de la Udelar, la forma de investigarlo, etc., sucedieron a lo largo del proceso. Estas conversaciones se dieron sobre todo con los docentes, pero también con los estudiantes y tutores. De alguna manera surgieron naturalmente y de forma inevitable, no podemos olvidarnos que se trata de un EFI, en donde la preocupación por los actores, sus saberes, el dialogo con los mismos, forma parte de la práctica educativa, teórica y metodológicamente. En este sentido se convirtió sencillamente en una preocupación compartida.

Por su parte la entrevista grupal, en tanto se dio de forma de espacios de trabajo, se caracterizó por ser una conversación y no una instancia en la que la investigadora pregunta

y los sujetos investigados responden. Esta instancia permitió compartir y construir miradas respecto de la integralidad y el diálogo de saberes.

Por otra parte, finalizada una elaboración inicial del análisis se realizó una instancia para compartir lo hasta ese momento elaborado. Esto permitió integrar nuevamente la voz y mirada de los sujetos de investigación al propio análisis; aportando y validando el mismo desde el intercambio, pensamiento y producción conjunta.

En este sentido la investigación se compone como una etnografía en colaboración (Rappaport, 2007), intentado que los aportes de los sujetos se integren a la producción de esta tesis. De alguna manera se buscó co-teorizar (Dumont, en Rappaport, 2007, p. 204), construyendo aspectos conceptuales de manera colaborativa y en acuerdo. Como dice Rappaport, se trata potencialmente de crear nuevas formas de producción de conocimiento, que actualmente son segregadas y/o parcialmente contempladas dentro de la academia.

4.4 Ética y reflexividad



**Mujer, pájaro, estrella.
Joan Miró**

“El olor a campo al atardecer de un día de calor, los bichos de luz, un zorrillo todo negro, mi padre, todo el amor, mi hermano Enzo al lado mío”

(Nota de campo, octubre, 2017)

“¿Cómo conseguir el máximo de pasiones alegres y pasar de este punto a los sentimientos libres y activos? [...] ¿Cómo podemos formar ideas adecuadas, de donde brotan precisamente los sentimientos activos?”

(Gilles Deleuze, 2006, pp. 39-40)

Como se menciona anteriormente, el cuerpo, mi cuerpo, es el territorio de la experiencia. La ética según Spinoza de la mano de Deleuze (2006) requiere reconocer que no sabemos lo que puede el cuerpo, no sabemos todo lo que pasa por nuestro cuerpo, en tanto lugar de experiencia o de “afectación” como le llamarán estos autores. Además, también lo que pensamos supera a nuestra propia conciencia. Esto quiere decir que algo de lo que nos pasa y de lo que pensamos se nos escapa, en tanto sólo recogemos “los efectos de estas composiciones y descomposiciones [...] el efecto de un cuerpo sobre nuestro cuerpo, el efecto de una idea sobre nuestra idea” (Deleuze, 2006, p. 29).

El ejercicio ético, la reflexión ética, sobre nuestras afectaciones, sobre nuestra experiencia en el marco de una investigación etnográfica se llama “reflexividad” (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003). Según estos autores la reflexividad requiere incorporar al investigador al análisis. Además supone pensar el qué investigamos pero también el cómo investigamos e incluir al investigador en tanto sujeto que desde su posición genera efectos y también es afectado (Hertz, 1996 en Gandarias, 2014).

El ejercicio de reflexividad en esta investigación supuso reconocer en primer lugar el desarrollo de una “etnografía en casa” (Cruces, 2003). Se trata de una investigación sobre la enseñanza en la Udelar, en donde la mirada está puesta en los docentes y sus relaciones; mi mirada, yo, docente universitaria, extensionista, preocupada por la enseñanza en el marco de prácticas integrales, las cuales desarrollo y pienso cotidianamente. En este sentido, un primer riesgo fue mirar desde la mirada docente. Riesgos consecutivos a este se dieron en la posibilidad de ocupar cualquier otra posición que me hiciera perder la mirada como investigadora; por ejemplo la posición de estudiante o de tutor, en tanto posiciones posibles de ocupar desde mi lugar de estudiante universitaria. Por supuesto reconozco que mi experiencia me permitió acomodarme con facilidad al EFI, oficiando en este caso como potencia, pero en virtud de la alerta prevista de antemano, intenté moverme en la incertidumbre, abrirme a lo indeterminado, asumir el desconcierto, (Ibáñez, 2014, en Gandarias, 2014). Buscar lo desconocido, para poder encontrar nuevas conexiones. Alejarme de la comodidad, de lo familiar, colocarme en el “no saber”, para cuestionar y problematizar, permitiendo nuevas comprensiones, el descubrimiento de lo diverso, lo distinto.

Por otra parte, las salidas de campo me sorprendieron profundamente en el aspecto de reconocermé y encontrarme en una posición ya conocida. Cada salida de campo fue de una emotividad muy grande, el campo, la naturaleza y la relación que tienen los vecinos de Centurión con ella, me hizo viajar en el tiempo, a un tiempo en donde yo también viví en el campo. Sin embargo fueron sobre todo estas instancias las que me permitieron pensar el EFI y las relaciones que provoca. Lo que sucede en Paso Centurión, en ese encuentro y en ese espacio, en donde se promueve la construcción de territorios comunes. Allí, en un abrazo armónico con la naturaleza, germinaron de manera intensa y sensible ideas que luego al encuentro con otros y con la lectura, al reparo (y exigencia) de lo cotidiano, cobraron sentido y motorizaron esta producción.

En este sentido, posicionarme desde el no saber y sobre todo el no juzgar, o desde la moral de lo que está bien y lo que está mal, me permitió capturar imágenes y pensamientos (imágenes-pensamientos) diversos, distintos, libres, activos y sobre todo posibles, porque ya existen. Sobre todo me permitió ver la existencia de un aula universitaria otra, que se presenta distinta y totalmente disruptiva de la imagen que tenemos del aula universitaria. Un aula en movimiento en transformación constante; un aula con diversos actores, diversos escenarios. Un aula universitaria de saberes en diálogo, de relaciones sensibles y desde el

afecto. Un aula que produce y se produce desde el diálogo, desde la presencia, desde el afecto y desde el deseo.

SEGUNDA PARTE

5. EL EFI PASO CENTURIÓN

La primera edición del EFI Paso Centurión se realizó en el año 2013 con el título “Monitoreo Participativo de Fauna en Paso Centurión, Cerro Largo”. Como los docentes plantean (Chouhy y otros 2018), Paso Centurión es una localidad rural de interés para la conservación, en tanto presencia de concentración de mamíferos prioritario y su gran biodiversidad. Además es una zona que “presenta niveles socioeconómicos críticos [...] y que atraviesa un proceso de despoblamiento” (Chouhy y otros 2018, p. 63). El objetivo principal de esta primer propuesta fue realizar un proceso formativo acerca de estrategias de participación social para el monitoreo ambiental, con un abordaje interdisciplinario y a partir del trabajo con la comunidad (Chouhy y otros 2018). El mismo se centró en las relaciones sociedad-naturaleza y buscaba generar conocimientos sobre la presencia de especies de mamíferos, integrando conocimientos locales y sobre la relación de dichos saberes con experiencias y formas de vida arraigadas en el lugar.

Desde la primera edición se identifica la mirada crítica sobre la ciencia y las formas de construir conocimiento científico, tanto en la propuesta como en los contenidos planteados. Como ellos mencionan, “desde una base crítica se buscó encarar el desafío de la interdisciplinariedad y la construcción plural del objeto de estudio; problematizar las concepciones científicas acerca de la conservación y preguntarnos cómo y por qué integrar la mirada del otro al pensar críticamente en este concepto” (Chouhy y otros, 2018, p.66).

Desde el inicio se utilizó como método de acercamiento e intercambio con la población elementos etnográficos. Esta herramienta junto al monitoreo participativo de fauna, atraviesan las ediciones del EFI y sostienen el vínculo con Paso Centurión desde la presencia y el desarrollo de una tarea en común. Con respecto a la etnografía los docentes la trabajan como metodología de acercamiento y conocimiento de Paso Centurión. Se proponen técnicas etnográficas de observación participante y registro. A su vez abordan aspectos éticos que el método etnográfico promueve. Estas “claves etnográficas” forman parte del EFI en tanto contenido pedagógico y orienta el proceso de los estudiantes en las salidas de campo en las que conviven con actores de Paso Centurión, así como en la elaboración de su producción de trabajo final, la cual es guiada por una pregunta abierta. Por ende, el modo de acercamiento, de estar, de producir de los docentes también es

etnográfico. Hemos visto en esta herramienta una modalidad característica de los docentes en el EFI, por lo cual se amplía y desarrolla en el capítulo siguiente.

Por su parte el monitoreo participativo de fauna es una propuesta llevada adelante por el colectivo Julana en conjunto con los actores de Paso Centurión. Consta de la implementación de cámaras trampa en diferentes lugares para registrar el pasaje y presencia de animales en Paso Centurión. La elección de los lugares para colocar las cámaras es realizado en conjunto con los vecinos de Paso Centurión, las cuales muchas están en sus predios. Además se realizan instancias de co-visión de las imágenes y videos tomados por las cámaras trampa. Esta herramienta ha aportado a un aprendizaje mutuo de los universitarios y de los actores de Paso Centurión, que desborda lo concreto del reconocimiento de las especies que se registran, al intercambio de saberes acerca de las mismas, las formas de nombrarlas, las relaciones que con ellas se dan, las categorías de clasificación, etc. Por lo que ha conformado un punto de partida para nuevas actividades en la zona, que surgen del encuentro y el diálogo de saberes entre el colectivo y los actores de Paso Centurión. Para el EFI esta actividad ha sido herramienta fundamental en el inicio del mismo. Actualmente se conforma como una actividad más que permite conversar y crear una instancia de interés común, a partir de la cual se van desarrollando otras actividades propias del EFI.

Pensamos que pararse desde la etnografía les permitió identificar “saberes y formas de categorización de los animales conforme a lógicas determinadas y distintas a la racionalidad científica, así como múltiples aspectos socioculturales de interés para continuar abordando y problematizando” (Chouhy y otros, 2018, p. 67). De todas maneras en el texto plantean que en un inicio el monitoreo no integró estos saberes y categorías. Es a partir de la reflexión de esta práctica y su problematización que reconocen una perspectiva de la ciencia que fueron cuestionando; cuestionaron su neutralidad, su universalidad y la consecuente exclusión de otros conocimientos. A partir de allí orientan su tarea hacia el diálogo de saberes “entre las distintas áreas y disciplinas científicas y también entre estas y los saberes locales, el sentido común y conocimiento práctico” (Chouhy y otros, 2018, p. 68).

Las siguientes ediciones del EFI fueron apostando al diálogo de saberes y la interdisciplina, integrando a cada edición cambios y nuevas estrategias en su propuesta pedagógica. Por ejemplo en el año 2015 -ya con el nombre “Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socioeconómico en Paso

Centurión, Cerro Largo”- la estrategia estuvo en orientar la propuesta de los estudiantes desde lo que llamaron “Aprendizaje basado en proyectos” (Chouhy y otros, 2018) desde la cual se proponía el desarrollo de habilidades de “aprender a aprender” de los estudiantes, a partir de la elaboración de un proyecto. En el año 2017 se realiza la propuesta de convivencia en familias (quedantías) y la integración de tutores pares; además se realizó, previo al comienzo del EFI, un seminario de integración de saberes (encuentro de saberes).

Tanto en el artículo citado, realizado por los docentes del EFI y tomado a su sugerencia, como en lo conversado en la entrevista grupal, vemos que el EFI ha contemplado numerosos cambios. Estas transformaciones responden a la búsqueda por conformarse como un equipo interdisciplinario y al recorrido hacia un diálogo de saberes. Esta intención les requirió un trabajo desde la reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) de sus propias prácticas, en donde, atendiendo a estos dos componentes de la integralidad (interdisciplina y diálogo de saberes) y al propio devenir de lo transcurrido, identificaron reconfiguraciones posibles. En relación a ello el equipo ha optado por generar tiempos de demora de edición a edición del EFI para dar lugar a la reflexión, al propio aprendizaje y así a las transformaciones, a la re-contrucción de la práctica educativa. Además, como ellos plantean, se reconocen estas transformaciones deseables y esperables en una práctica integral, particularmente cuando se espera el involucramiento de los actores de la comunidad.

Es así que en el análisis de esta práctica, desde la mirada y la participación de la edición 2017 y la posibilidad de recuperar su recorrido desde las entrevistas, conversaciones y las producciones escritas, decimos que el EFI Paso Centurión se comporta como dispositivo (García, 2011; Deleuze, 2007) ya que se conforma como un espacio de cambio, de movimiento, de transformación, de potencias, de fuerzas, de producción de enunciados y de visibilidades.

5.1 La búsqueda del diálogo y la construcción de un equipo

“Cada disciplina, cada campo, cada decisión epistemológica provoca este juego de apertura y de clausura y eso forma parte de nuestros límites. No hay sólo un intercambio de lugares entre las metáforas, sino también un intercambio de lugar de intérpretes y a veces hay aspectos de pelea y de huida”

(Jacques Ardoino, 2005)

Como planteamos anteriormente, el equipo docente de este EFI viene trabajando en conjunto desde el año 2013. Desde el comienzo la conformación de un equipo interdisciplinario fue una prioridad. En sus inicios las disciplinas que los integraban era Biología, Agronomía y Antropología. Actualmente el equipo está integrado por Biólogos y Antropólogos.

La búsqueda por la construcción de un equipo interdisciplinario no fue sencilla, transformándose en un desafío y promoviendo nuevas transformaciones y aprendizajes. Este planteo se mostró de manera recurrente en el transcurrir de la edición 2017 y en las diferentes instancias en las que participamos, sobre todo en las clases y las reuniones de equipo.



Hombre Astral. José Gurvich.

Para el equipo esta propuesta requirió partir de la construcción de un determinado marco epistemológico e ir estableciendo un lenguaje común. En sus relatos de clase plantean que ello se fue dando en un proceso que al principio no era así y se caracterizaba más bien por

un trabajo en donde se mantenía la mirada disciplinar del objeto. Es así que se embarcaron en un camino hacia la construcción interdisciplinaria de un equipo, en donde se pensaron y repensaron como tal, en un proceso propio de reflexividad colectivo. En la entrevista grupal los docentes cuentan:

“-Nos tomamos todo un año para repensarnos, porque no teníamos, o sea, no habíamos tenido casi intervenciones...”

-Acá está el grupo de estudio. Porque ese año no hicimos EFI premeditadamente, bueno, ¿qué está pasando?, no puede ser que no nos entendamos. Entonces, ahí lo primero que estudiamos fue Epistemología.

-O sea, teníamos como instancias de debate, algunas disparadoras, encuentros entre nosotros para conocernos.

-Toda la parte docente que era de Agronomía se fue.

-Huyó despavorida.”

(Docentes, entrevista grupal)

Este fragmento da cuenta de un interés por pensarse y producirse como colectivo docente, pero además supuso un punto clave de construcción de un lenguaje y una base común. Ambos son aspectos fundamentales para un abordaje interdisciplinario, que requiere, como plantea Rolando García (2011) “un recorte de la realidad”, pero además “partir de un marco epistémico común” que “representa una cierta concepción del mundo” (García, 2011).

“Pasan a trabajar dos docentes y una de ellas engancha con como al principio de los antropólogos les parecía que hablaban mucho ‘por qué no dirán más corto [...] y agrega que después le vas encontrando la belleza’ ”

(Registro de clase)

No sólo identificamos un cambio, un transcurrir hacia un lenguaje y una forma de expresión compartida, sino, fundamentalmente, el partir desde el no entendimiento, incluso el malestar frente a los modos diferentes de decir, de enseñar de cada disciplina. En el recorrido del EFI se asumen “el desafío de la construcción en común entre áreas de conocimiento y perspectivas disciplinares distintas” (Chouhy, y otros, 2018, p. 66) que se va profundizando y consolidando en el devenir de la práctica educativa. Esto además requiere del

entendimiento no sólo del léxico propio de cada disciplina, sino de los modos de expresión en los que se exponen los mismos. Es así que además llevó a un juego de interpretación, a “un procedimiento de traducción” (De Sousa Santos, 2006, p. 32) entre las disciplinas, para llegar a ese lenguaje común. Un lenguaje querido, deseado, en tanto es por el cual se expresan y con ello expresan y comunican sus ideas, sus pensamientos, sus propuestas, etc.

Es así que en el año 2017 nos encontramos con un equipo de carácter interdisciplinario y con una solvencia en la construcción desde el diálogo de su propuesta pedagógica. Esta cualidad se visualiza tanto en las reuniones de equipo, como en la propia guía de curso y su propuesta para la edición, pero fundamentalmente se ve en su práctica cotidiana, en el encuentro con los estudiantes y los actores de Paso Centurión. Algunos fragmentos que dan cuenta de esta observación son los siguientes:

“Uno de los docentes recuerda que lo que habían hablado era no fragmentar en disciplinas, sino que sea más interdisciplinario ‘que no se nos vaya ni muy específico ni a lo biológico ni a lo no’ ”

“ ‘Los locos (estudiantes) no se tienen que dar cuenta cuando somos más biólogos y cuando no’ ”

(Registros de reunión de equipo)

“Se les da lugar a los tutores para que presenten su experiencia, lo que se trabajó en esa edición del EFI (2015) además de lo que ellos cuatro particularmente hicieron. Una de las cosas que plantean es que su experiencia fue interdisciplinaria y cómo fue algo que aportó a su formación. Complementándose y complementando la intervención. Uno de los docentes les pregunta si tienen algún ejemplo en esto de lo interdisciplinario, de algo que se dieron cuenta que desde su disciplina no podían leer o mirar, fueron dando ejemplos: la lectura de los mapas dice una tutora, cuenta que otro tutor les dio una clase ‘preciosa’ porque ella no sabía leer un mapa. Otro tutor plantea que el trabajo etnográfico también le dio otra posibilidad de ver y entender el territorio”

(Registro de clase)

“empezamos a pensarlo más complementariamente o interdisciplinariamente, empezamos a cruzarnos y tenés el extremo opuesto de la edición del año pasado, que es lo que vos viste, que fue la clase de etnografía dada por una antropóloga y una bióloga, pero donde es la bióloga la que tiene la voz cantante, o sea, es ella quien expone básicamente cuáles son las características del método etnográfico y de una manera, para mi entender, brillante.”

(Docente, entrevista individual)

Por su parte, con respecto a las salidas de campo y al vínculo con los actores de Paso Centurión, es claro que no hay una división de disciplinas, todos hacen las mismas tareas y conversan desde sus múltiples saberes.

Por otro lado, estos fragmentos reflejan que la preocupación y la intención está también en presentarse como un equipo interdisciplinario, lo que se vuelve además un **contenido pedagógico**. La intención no es negar las especificidades, sino romper con el supuesto de que cada disciplina posee una propiedad sobre un determinado campo de conocimiento de manera excluyente a otra. Se construye así una mirada compleja sobre la temática que abordan y piensan, pero además esto se desplaza al modo de pensar, entender y construir la práctica educativa. Asimismo se evidencia un posicionamiento ético-pedagógico, en tanto los docentes comparten este posicionamiento y lo ponen en diálogo con los estudiantes. Decimos que este posicionamiento es además político, en tanto determina las relaciones que se establecen en el EFI, relaciones que se promueven desde la horizontalidad y la apuesta al diálogo y la participación.

A lo largo del EFI, en las observaciones de clase, de reuniones de equipo y las salidas de campo, se vio un modo de funcionamiento que tiende a los abordajes y diálogos interdisciplinarios acerca del su problema de estudio. Pero sobre todo se evidencia una **construcción interdisciplinaria de la práctica educativa**.

Por lo mencionado anteriormente identificamos con claridad que es a partir de un posicionamiento epistemológico que se ve la necesidad de trabajar de forma

interdisciplinaria. Asimismo vemos que el modo de hacerlo no está previamente estructurado, sino que conforma un desafío y un aprendizaje para el equipo docente que prioriza instancias de reflexividad y aprendizaje. Estas, como dijimos, se proponen como momentos y procesos en sí mismos, entre edición y edición, pero también atraviesan sus instancias de planificación. Además es un equipo que elabora proyectos para fondos concursables, así como documentos escritos y artículos. Estas instancias potencian su capacidad reflexiva y creadora.

Nos resulta fundamental identificar y dar cuenta de esta característica en tanto consideramos que la conformación de un equipo interdisciplinario es una primera apuesta al diálogo, a la construcción con otros. De alguna manera requiere de una disposición del propio equipo de reconocer sus saberes y construir colectivamente desde los mismos. De esta manera se apuesta al desarrollo de una práctica educativa desde el diálogo, pero también en constante reflexividad y transformación, reconociendo los cambios como potencia y como posibilidad. La apertura a lo novedoso y a lo distinto caracterizan este equipo y su hacer colectivo y cotidiano.

Por otro lado agregamos a esta característica la posibilidad de construir un equipo desde un diálogo que es horizontal, un equipo que se presenta sin grados de superioridad ni protagonismos. Hacemos acuerdo con lo planteado por una estudiante en la primer salida de campo que expresa:

“ De los docentes rescato que no hay tarimas’ ”

(registro de salida de campo)

Esto también se evidenció en las reuniones de planificación, en donde se demostraba como las actividades, las clases, la planificación, etc, iban siendo acordadas y compartidas. Si bien se repartían tareas, tanto la repartición como lo esencial de cada una, era compartido y decidido colectivamente. Algunos registros que reflejan lo planteado son los siguientes:

“hablan los docentes, bastante a la par, de vez en cuando interviene una de ellas por video llamada”

“Uno de los docentes plantea: ‘No hay ninguna cosa que podamos hacer solos ’ ”

“Revisan todo juntos, el powerpoint lo armó una docente, pero en este espacio van construyéndolo colectivamente”

(Registro de reunión de equipo)

En las entrevistas realizadas los docentes reconocen este modo de abordar la tarea y nos cuentan lo siguiente:

“todo siempre muy discutido, tenemos reuniones bastante seguidas, el que fue avanzando, el que tomó la posta para hacer un primer borrador de algo, después lo trae a los demás, entre los demás lo revisamos, la dinámica es bastante así, creo, si bien hay uno que se hace cargo, en realidad, lo vemos entre todos y discutimos muchas cosas”

(Docente, entrevista individual)

“siempre tuve claro que [...] éramos un equipo de trabajo que horizontalmente tomaba las decisiones [...]. Entonces, partiendo de eso, lo que tratamos siempre de promover es ese tipo de lógica, una relación lo más horizontal posible, sabiendo que hay responsabilidades distintas[...]. Entonces, partiendo de esa responsabilidad de que nosotros somos los docentes que tenemos la responsabilidad de promover ese aprendizaje significativo y que los estudiantes son quienes van a vivenciar esa experiencia, lo que tratamos de hacer es generar ese mismo tipo de relaciones entre los estudiantes y con nosotros, o sea, de tratar de que esa distancia sea lo menor posible [...]. Y después, con la población, lo mismo, que haya una relación lo más horizontal posible con la población y que haya una convivencia desde un lugar de respeto de la posición del otro”

(Docente, entrevista individual)

En las instancias de reuniones de equipo observadas, así como en momentos de organización en las salidas, vimos como estas discusiones y formas de organización se dieron de manera siempre amena y respetuosa, no conformando una dificultad para el equipo. Las tareas (tanto de planificación, como de enseñanza directa) se reparten y se organizan equitativamente y no se visualizaron roles estereotipados ni actividades

designadas de antemano que podrían responder a un lugar específico o a un saber determinado.

Además de mostrar la conformación de un equipo que trabaja desde el diálogo horizontal, se evidencia también una práctica consecuente con su discurso. Esto se identifica como algo no menor, cuando consideramos que la Universidad está atravesada por relaciones de poder jerárquicas, que aún hoy se establecen y promueven. Si bien hay diferencias de roles, de grados y responsabilidades, son diferencias que no establecen jerarquías y desigualdades (De Sousa Santos, 2006), sino que promueven lazos de solidaridad y tareas llevadas adelante desde la cooperación de los integrantes del equipo.

De esta manera identificamos un grupo docente que se transforma y reinventa, componiendo en su hacer un nuevo modo de praxis humana, desde el encuentro y el diálogo, de resingularización individual hacia una apuesta colectiva, construyendo un modo de “ser-en-grupo” (Guattari, 1996). Ello permite reconocer experiencias y la posibilidad de moverse hacia otros rumbos. De crear nuevas experiencias ético-políticas, que expanden su potencia, su pensamiento, su acción y producción (Teles, 2009).

6. MODOS Y MODALIDADES PARA APRENDER Y PRODUCIR JUNTOS

Del material de los registros obtenidos en las actividades observadas y las entrevistas llevadas a cabo, se realizó una lectura atenta y rigurosa. Estos materiales fueron mirados a la luz de las referencias teóricas planteadas y a partir de esta articulación material/referencias se identificaron dimensiones que componen nuestros resultados, a los cuales dimos comienzo en el capítulo anterior con la presentación del EFI Paso Centurión y el equipo docente del mismo.

E L D I S P O S I T I V O E F I	Habitar el tiempo y el espacio	M O D O D E S E A N T E	MODALIDADES DE ENSEÑANZA
	Imágenes-pensamientos		<p>Modalidades que atraviesan</p> <p>La etnografía como método</p> <p>La extensión como sostén</p> <p>Estrategias didácticas participativas</p> <p>La insistencia por preguntar</p> <p>De la presencia de las ausencias</p> <p>Las quedantías</p>

Como lo muestra la figura, en este capítulo nos enfocamos en el análisis del dispositivo EFI, el modo deseante y las modalidades de enseñanza, los cuales desarrollamos de la siguiente manera:

6.1 - **El dispositivo EFI:** Composición del EFI como dispositivo generador de potencias, transformaciones y posibilidades. Asimismo identificamos dos potencias del dispositivo: La capacidad de **habitar el tiempo y el espacio** (6.1.1) y de **crear imágenes-pensamientos** (6.1.2).

6.2 - **Modo deseante**: Subyacente a las modalidades, se trata de una dimensión de carácter ontológico, acerca de las concepciones del mundo y las relaciones que en el mismo se establecen. Supone un modo de relacionarse desde el deseo (Guattari y Rolnik, 2006), el deseo sostiene y motoriza la instancia pedagógica.

6.3 - **Las modalidades de enseñanza**: Lo que hacen los docentes para que el saber de los actores sociales no universitarios se reconozca e integre. Lo que vemos como prácticas concretas. Es a la vez lo que hacen y el cómo lo hacen; son modalidad y son estrategias didácticas, dinámicas.

Dentro de esta dimensión identificamos **modalidades que atraviesan** al EFI y sus ediciones (6.3.1):

-**La etnografía como método** (6.3.1.1): La etnografía como método para conocer al otro, para conocer su saber, para aprehender el saber del otro. Así se entiende la etnografía como método de intervención y como técnica para elaborar preguntas e interrogantes a partir del encuentro y diálogo de saberes.

-**La extensión como sostén** (6.3.1.2): Sostener la práctica en un proceso de extensión mayor realizado por universitarios en la zona (colectivo Juliana). Este proceso orienta y habilita la práctica educativa.

Por otro lado se identifican otras modalidades en esta edición del EFI que se caracterizan por ser estrategias que promueven la participación, a las que llamamos **estrategias didácticas participativas**(6.3.2):

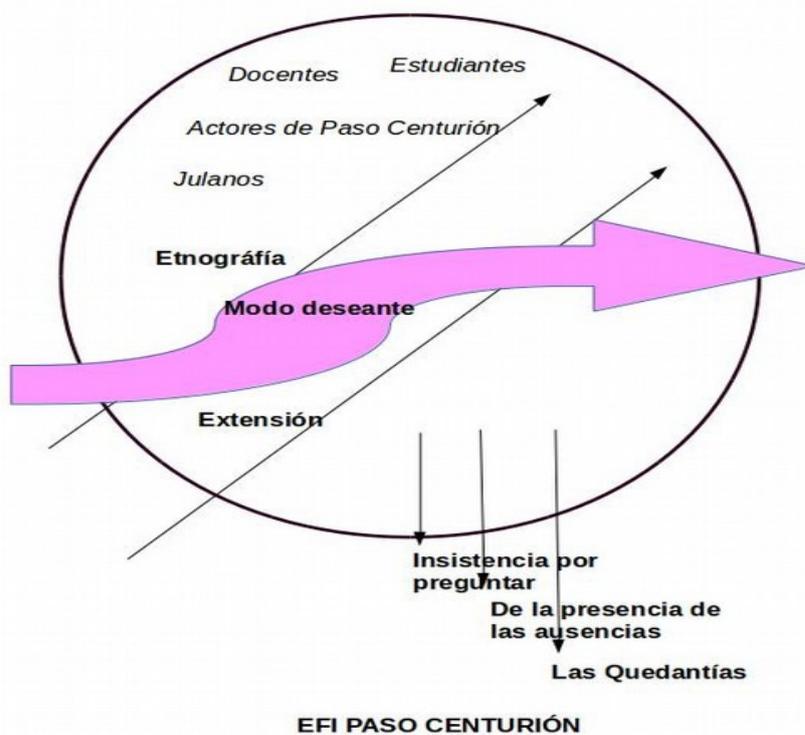
-**La insistencia por preguntar** (6.3.2.1): Estrategias de enseñanza participativas en las que insiste el recurso de la pregunta para integrar opiniones, puntos de vista, miradas, saberes, en el marco de un proceso de discusión y problematización colectivo.

-**De las presencias de las ausencias** (6.3.2.2): Estrategias de integración de los actores no universitarios al espacio aula cuando no están. Se utilizan recursos como

imágenes, videos, así como estrategias lúdicas y de juegos de roles, en las que aparecen los actores de Paso Centurión y sus saberes.

-Las quedantías (6.3.2.3): Implementadas en esta edición del EFI, las quedantías son instancias en las que los estudiantes se quedaron y hospedaron en las casas de los actores, conviviendo con ellos.

Tanto el modo deseante como las modalidades, junto con el equipo docente (y estudiantes, actores de Paso Centurión y Julianos), componen el EFI en tanto dispositivo. Compartimos aquí una imagen posible del mismo:



A partir de esta imagen, en los siguientes puntos del capítulo se profundiza en el análisis y desarrollo de cada una de las dimensiones mencionadas al inicio del presente capítulo.

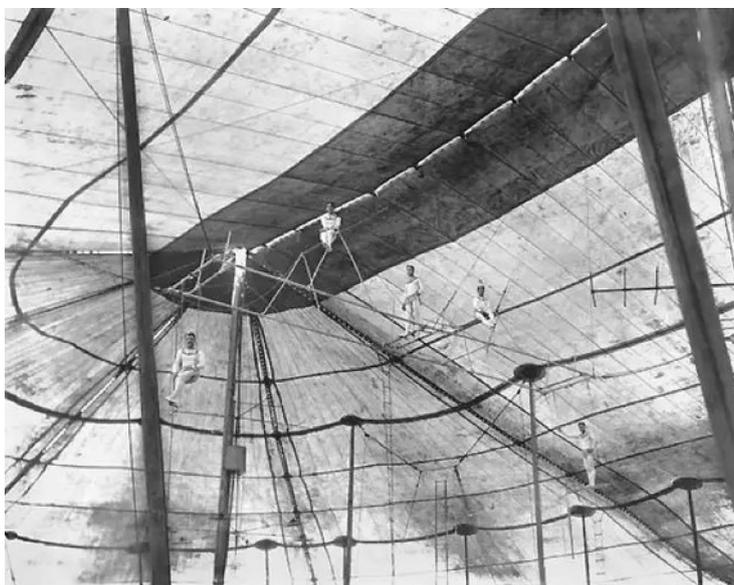
6.1 El dispositivo EFI: imágenes-pensamientos de un aula itinerante

En primer lugar se encuentra en el dispositivo EFI la potencia de la práctica educativa. Decimos que el EFI Paso Centurión se compone en tanto dispositivo (Deleuze, 2007; García, 2011) ya que habilita y promueve constantes transformaciones y la producción de lo distinto en el encuentro. Es un dispositivo que se crea y se recrea, acoge la posibilidad de nuevos modos de ser y estar juntos (Skliar). Concretamente permite y promueve el diálogo de saberes, porque se inscribe en la posibilidad de lo colectivo.

6.1.1 Habitar el espacio y el tiempo

Dentro de las principales potencias del dispositivo identificamos la capacidad para habitar el espacio y el tiempo, construyendo un aula que llamamos itinerante. La posibilidad de habitar el espacio y el tiempo se ve en la capacidad de montar el aula en diferentes territorios, construyendo una territorialidad pedagógica que mantiene sus objetivos y sus contenidos pedagógicos, incluso sus actores, pero que cambia de escenario.

Por eso decimos que el aula, como espacio en donde acontece lo pedagógico, se monta en diferentes escenarios: en la Facultad de Ciencias Sociales, en Paso Centurión, en el ómnibus a Cerro Largo y también en la cotidianidad de docentes, estudiantes y tutores cuando estudian, planifican, piensan el EFI.



Fotografías de artistas circenses de principios del SXX. Revista Cultura Inquieta.

En este sentido también transgrede el tiempo y asume una temporalidad más amplia (en el sentido de De Sousa Santos). Particularmente las instancias de quedantía expandieron el

tiempo pedagógico, que se habitó constantemente. Además identificamos un uso del tiempo distinto, amplio, lento, tranquilo, como las cosas en el campo.

“Todo se toma su tiempo, si bien tienen pensado tiempos para todo, y señalizan, nunca cortan. Las actividades son extensas, tranquilas, el tiempo es largo. Por ejemplo ayer en el fogón estuvimos unas tres horas compartiendo lo que hizo cada dupla y qué cosas estaban pensando para la pregunta hacia su trabajo final”

(Registro de salida campo)

Esta forma de usar el tiempo se trasladó a la ciudad. A partir de las salidas se fue identificando una modalidad que habilitó al uso de la palabra sin cortes, siguiendo lo que estaba planteado pero también ocupando el tiempo con chistes, recuerdos, otros temas. Se fue conformando un espacio-tiempo propio del EFI y de los actores de esta edición.

Las salidas de campo en general, permitieron que el aula fuese habitada por los actores de Paso Centurión presencialmente. Atrás quedaron los cuentos y relatos sobre ellos y sus saberes y pasaron ellos mismos a ser los portavoces de sus saberes.

“El camino estaba complicado porque hubo mucha lluvia, entonces el que sabe manejar (docente) conversa con el que sabe del camino, no el recorrido, ese lo saben los dos. El que sabe del camino es un niño de unos 8 años. Van acordando juntos por dónde ir, van construyendo nuestro camino, el que nosotros necesitamos”

“Fuimos a su huerta, hasta la cañada, pasamos por el monte y elegimos un lugar para poner una cámara trampa. La docente le preguntaba qué le parecía el lugar, él (vecino) respondía que bien, la docente le preguntaba si ahí llegaba el agua, él respondía que no, qué todo lo que tenía que llover para llegar hasta ahí!. El trato es muy amable, el vecino es una persona muy especial. Hace chistes de una forma cariñosa, por ejemplo la docente demoraba mucho y el le dice “será para hoy”...la docente nos iba explicando cómo se ponía la cámara, íbamos probando juntos la perspectiva, hicimos pruebas pasando algunos como se fuesen animales

'el carpincho y la mulita'. El vecino hablaba de los animales que había, de los pájaros, sabe muchísimo"

(Registros de salida campo)

Decimos entonces que las salidas de campo guiadas por una propuesta metodológica etnográfica favorecen el diálogo de saberes en tanto posibilitan el encuentro desde otro lugar. Una posición que apuesta a la conversación y no al extractivismo de información. En estos fragmentos se manifiestan situaciones que requirieron tanto de los saberes de los docentes como de los saberes de los actores de Paso Centurión para poder realizarse.

Por otro lado, en tanto el EFI trasciende esta edición, el tiempo se extiende a todo su devenir.

"El vecino nos recibió con mucho cariño, también se nota que se conocen y de alguna manera se extiende esa relación a nosotros que vamos por primera vez. Su casa está hecha de barro, es una casa muy humilde, sin ventanas, con el piso de la propia tierra, no tiene luz ni agua potable, está en el medio de un montecito ribereño, los docentes ya la conocen"

(Registro de salida de campo)

"muy cercano, como que veo tremendo cambio desde unos años a esta parte y valoro muchísimo haber dado el tiempo para que las cosas vayan ocurriendo y ahora está de más verlo en retrospectiva y ver cómo de verdad, como que el tiempo dio sus frutos, de alguna manera, y es muy cercana la relación [...], creo que es un vínculo muy cercano y de mucha confianza"

(Docente, entrevista individual)

Esta otra temporalidad permite acumular saberes, conocimientos, transformar las prácticas y propuestas, pero sobre todo permite afianzar las relaciones con los actores de Paso Centurión. Construir un vínculo de confianza, un modo de estar juntos, de habitar y convivir en Paso Centurión que es distinto. Esta posibilidad, que se instala en una "ecología de las productividades" (De Sousa Santos, 2006) supone un punto de partida sustancial para la

propia práctica educativa, en tanto se piensa y se produce desde otra lógica, con otros tiempos, con otros saberes y desde otras relaciones.

6.1.2 Imágenes-Pensamientos

La segunda potencia del dispositivo que queremos desarrollar es la de la producción de imágenes-pensamientos. A lo largo del EFI se hizo una utilización de recursos visuales (imágenes, audiovisuales, escenificaciones) para promover la participación, las discusiones, los pensamientos. Sin embargo la utilización del recurso de la imagen para promover el pensamiento, trascendió la instancia clase y ocupó también el paisaje de Paso Centurión y las actividades que allí se realizan.



Paisaje de Paso Centurión. Fotografía de salida de campo.

Recuerdo la escena en que mirábamos un paisaje como el de la imagen que compartimos en este apartado. Tomábamos mate, había varios mates en la vuelta. Estábamos estudiantes, tutores, docentes, el chofer de extensión que nos acompañó en las salidas y yo. Mirábamos el paisaje y conversábamos cosas como:

‘Para allá está Brasil y para allá...’. Teníamos un mapa elaborado por los tutores, mirábamos el mapa y mirábamos el paisaje. Estábamos muy cerca de una hilera de piedras, estas hileras se expandían por todo el paisaje, recortando el verde del pasto en rectángulos diferentes. Pronto supimos que estas estructuras se llaman mangueras y que estaban allí hace muchísimos años; se construían como medio para dividir los predios, antes de que se usaran los alambrados.

Es de esta manera que el paisaje, algo que podríamos haber sólo contemplado, mientras tomábamos mate y hablábamos de otras cosas, se transformó en algo para ser pensado. Se convirtió en una imagen que provocó múltiples conversaciones y pensamientos.

En este sentido, es que decimos que, en el EFI se crearon formas de ver y también formas de verse en colectivo. Las salidas de campo estuvieron repletas de fotógrafos y las fotografías fueron luego elementos para pensar y compartir. Mirar en colectivo habilita la construcción de nuevas visibilidades y enunciados, por lo tanto, de nuevos saberes. Por esta característica fundamental es que creemos que el EFI fue creador de nuevos saberes, porque habilitó a instalar imágenes y discursos distintos que fueron reconocidos y valorados. Supuso una determinada relación saber-poder en la que mirar, echar luz en determinados lugares y sobre determinados temas, permitió además la construcción de enunciados distintos, que pudieron fundarse como saberes, en tanto el entramado de las relaciones de poder lo posibilitaron.

Pero además, provocó una imagen distinta acerca del pensar hegemónico, racional, metódico. Una nueva imagen del pensamiento (Deleuze, 2009), por lo que no sólo las imágenes provocaron pensamientos, sino que este proceso supone un modo distinto de pensar. El EFI nos dejó ver otra imagen del mundo, iluminó esa imagen y verla, fue emocionante y desde esta imagen pensamos. Por eso decimos que se trata de un pensamiento y de una imagen del pensamiento, distinta, de un pensamiento desde los deseos (Guattari y Rolnik, 2006), los afectos (Teles, 2009), desde las emociones.

Decimos además que estos pensamientos, estas visibilidades y enunciados, fueron construidas a partir del diálogo de saberes. En tanto se sostienen en otro modo de relación entre los sujetos y sus saberes, otro modo de estar juntos, otro modo de convivir. Se construye de esta manera un saber sobre modos distintos de ser, de vivir, de relacionarse entre los sujetos, de relacionarse con la naturaleza, etc. Modos que (como hemos dicho) existen, pero que a partir de esta experiencia se conforman como un saber en tanto se construyen sobre ella nuevas imágenes y enunciados. Implica, como dice de Sousa Santos (2006), hacer visible prácticas que ya existen y que emergen cotidianamente.

Por otro lado, el dispositivo permite, además, crear nuevos saberes sobre la enseñanza universitaria, sobre la ciencia, sobre los modos de producir conocimiento. Como plantea una estudiante

“ ‘esto de qué es la ciencia, [...] como que hay un estereotipo así, muy grande, acerca de qué es un científico, cuando en realidad, no es lo que la gente ve o piensa, y ta’ ”.

(Estudiante, entrevista individual)

De esta manera, insistimos en que en esta práctica se ve, se piensa una Universidad distinta, una ciencia otra.

6.2 Modo deseante

Como mencionamos al inicio de este capítulo, al hablar de modo deseante nos referimos a una dimensión del orden ontológico. Se trata del deseo como “modo de vivir, de crear, de amar, (...) de inventar otra sociedad” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 255), el deseo como “modo de producción” (p.256). En tanto modo de entender y comprender la realidad y las relaciones que en ella se establecen. Este modo se representa en la consideración y entendimiento de la realización de esta práctica y responde en primer lugar a aspectos ideológicos y epistemológicos del equipo docente. Tiene que ver con el por qué realizar esta práctica y el cómo realizarla, tiene que ver con sus modalidades y tiene que ver con los objetivos que se plantean, porque atraviesa estos componentes. Es por ello que decimos en primer lugar que el modo docente es un modo deseante. El deseo se vuelve modo fundamental de la práctica educativa. El modo deseante será motor de transformaciones, porque es necesario desear-imaginar otros mundos para que sean posibles.

A lo largo del transitar del EFI vimos un equipo docente dispuesto, contento, responsable, creativo. Las relaciones entre ellos, con los tutores, con los estudiantes, con los actores de Paso Centurión son relaciones con afecto. Decimos que todas estas son características de un estar y ser deseante.

Asimismo se trata de un equipo docente interesado por escuchar y conversar con los otros. Y desde este deseo de conversar, compartir, convivir con los otros, es que se disponen a producir esta práctica educativa. Además este EFI a estado atravesado por transformaciones, porque se ha construido desde el placer por producir algo nuevo, a partir de la reflexión de su propia experiencia y a la luz de la mirada sobre el diálogo con los otros.

Entonces hay un deseo de hacer el EFI, de llevar adelante la propuesta, de encontrarse, de aprender, de pensarse, de reflexionar, de seguir estando juntos. Este deseo de seguir estando juntos es algo que observamos que se da de manera bidireccional entre los docentes y los actores de Paso Centurión. Lo vemos en el afecto que se tienen, en la calidez del vínculo, en lo que saben los unos de los otros, lo que comparten. En las salidas de campo vimos como comparten la organización de la instancia, particularmente la quedantía fue coorganizada con cada “quedantor”. Además se comparten actividades que se desarrollan durante la estadía, se comparten festejos, comidas, siestas, fogones. Se

comparten preocupaciones y necesidades, por ejemplo en la primer salida dos universitarios colocaron el calefón en una sala de la escuela. Esto demuestra la apropiación del lugar y el hacerse cargo del mismo.

Tanto en las entrevistas individuales como en la conversación grupal, se manifiesta la importancia que ha tenido el proceso de vínculo y la construcción continua de la confianza y lo común con los actores de Paso Centurión en las posibilidades de transformación del EFI. Por ejemplo se atribuye a esto la posibilidad de realizar las quedantías en la edición 2017, y sobre todo luego de la instancia del encuentro de saberes, en el que se compartieron aspectos de los saberes y producciones de los actores universitarios y los actores de Paso Centurión en el recorrido del EFI. Y hemos visto que este vínculo es desde el afecto, desde el placer de estar y compartir.

“Llegamos a la escuela y ya había gente esperándonos. Los docentes y tutores saludan con confianza, se nota que se conocen. No recibieron afectuosamente”

“En Paso Centurión conversé con los vecinos, tomé mate con ellos, visité sus casas, jugué con los niños, baile en el festival de la escuela, incluso me metí en el Yaguarón, ahí donde está el Paso del Centurión y del otro lado Brasil”

(Registros de salida de campo)

Consideramos que estos fragmentos evidencian ese vínculo y la integración a la vida cotidiana de Paso Centurión desde el disfrute. De alguna manera se construye una nueva cotidianidad, un habitar particular de los docentes del EFI en Paso Centurión, que se construye desde el afecto y desde el placer de estar allí.

Por otro lado el deseo aparece de forma explícita en las entrevistas realizadas a los docentes. Por ejemplo sobre la pregunta acerca de por qué eligen estar en el EFI nos cuentan lo siguiente:

“y porque me pareció re interesante, me gustó mucho el desafío.[...] Entonces, aceptar esa primera invitación fue básicamente eso, quiero vivir

esto de cerca, además de tener una experiencia de trabajo con gente que conocía, más o menos y que me parecía interesante. Y después, como que, creo que es lo que nos ha pasado a todos, nos hemos ido entusiasmando cada vez más con la metodología de la integralidad con Centurión, es un lugar que, quizás es por la distancia y porque vamos relativamente poco tiempo, de que yo siempre que vuelvo, vuelvo con ganas de estar más tiempo y de conocer más”

(Docente, entrevista individual)

“Para mí es como un aprendizaje constante y ta, o sea, personalmente me gusta, lo disfruto y me sirve. [...] nos parece importante para todas las partes; importante para Centurión, que pueda tener lo que nosotros le podamos aportar con esto; importante para la formación de los estudiantes. Importante para la Universidad toda, que la Universidad tenga este curso, un curso de este tipo, me parece que es importante”

(Docente, entrevista individual)

“lo que queda es esa línea que se empieza a mezclar cuestiones también afectivas, amistad, interés intelectual, convivencia durante tantos años, que es lo que te da un sustrato”

(Docente, entrevista individual)

Se va dando cuenta, así, del deseo y el reconocimiento de la práctica educativa y así su tarea como algo importante, significativo. Además, al respecto del diálogo de saberes en tanto co-producción, también aparece como un deseo, por ejemplo cuando a propósito del mismo, en la entrevista grupal nos dicen *“es nuestro sueño...”* (Docente, entrevista grupal).

A su vez, vimos el deseo también en los estudiantes, en su disposición a estar ahí, en su entusiasmo a la hora de realizar las salidas de campo, de estar en Paso Centurión y de compartir la vida (no sólo la de los actores de Centurión sino también la suya) allí; también cuando conversamos con algunos de ellos en la instancia de entrevista.

Es así que decimos que el EFI se sostiene en un modo deseante, que reconoce ese querer estar ahí, hacer esta práctica. El deseo se comporta como motor, promueve pasiones

alegres (Deleuze, 2006), relaciones de afecto, y así producciones desde el afecto (Teles, 2009) y el deseo (Guattari y Rolnik, 2006).

6.3 Las modalidades de enseñanza: conversaciones múltiples

Las modalidades de enseñanza, las estrategias didácticas que se visualizan, orientadas por el diálogo de saberes, apuntan a la creación de conversaciones. Conversaciones que son múltiples, hay múltiples modos de conversar, de dialogar, de dejarse “convertir” en el encuentro. Al fin y al cabo de eso se trata una conversación, de encontrarse, juntarse, dar vueltas en torno a algo y cambiar la mirada, cambiarse, multiplicar las conversaciones, conversar con otros.



**Many Times.
Juan Muñoz.**

Pensamos que estás múltiples conversaciones promueven el diálogo de saberes, porque conversar con otro requiere en primer lugar un reconocimiento de ese otro/s, de la existencia de ese otro (Skliar), y así de su saber. En este sentido la conversación es punto de partida del diálogo de saberes y así de la posibilidad de construir algo juntos, porque supone más que estar, ser juntos, no como un juego de presencias, sino de existencias (Skliar). Y para que haya un diálogo de saberes, es necesario que ese otro, portador del saber exista y no necesariamente o solamente, que este presente.

Frente a nuestra pregunta acerca del diálogo de saberes encontramos que el mismo está allí como orientador de la práctica educativa. Hay una apuesta al diálogo constante. Vimos el diálogo de saberes y su intención en el artículo elaborado por los docentes, en la guía de curso, en lo planteado en clase, como contenido pedagógico, en el encuentro con los otros, en la posibilidad de construir y reconstruir el EFI desde el diálogo. Pero además identificamos algunas modalidades específicas que lo promueven particularmente.

Estas modalidades caracterizan la práctica de los docentes, el hacer de los docentes, pero a la vez se comportan como estrategias que dinamizan el proceso de la práctica educativa.

Por ejemplo la modalidad etnográfica de acercamiento a Paso Centurión y sus actores es algo que hacen los docentes y que proponen para los estudiantes. La utilización del recurso de la imagen es modalidad en tanto es algo que hacen pero también es herramienta didáctica que motoriza la instancia pedagógica. El recurso de la pregunta es característica de los docentes, pero a la vez se promueve que los estudiantes se cuestionen y elaboren preguntas problemas para llevar adelante su proceso de aprendizaje y de producción. Y así sucede con cada una de las modalidades identificadas, las cuales desarrollamos en los puntos siguientes.

6.3.1 Las modalidades que atraviesan

Las primeras dos modalidades que llamamos “la etnografía como método” y la “extensión como sostén” atraviesan el EFI desde sus inicios. Tanto la etnografía como la extensión suponen la presencia del universitario en la cotidianidad con la que trabaja e investiga. En este sentido se componen como herramientas para intervenir y producir, pero desde el reconocimiento del otro. Ambas insisten en la presencia y en el encuentro, habilitan al diálogo de saberes, a la construcción de preguntas, procesos, conocimientos a partir y desde el mismo.

6.3.1.1 La etnografía como método

Decimos que la etnografía se conforma como un método para conocer al otro, para conocer su saber, para aprehender su saber. Es así que los docentes proponen herramientas propias de la etnografía que orientan y sostienen el proceso de los estudiantes pero además el propio. Se trabajan las técnicas de observación participante y de registro, pero también aspectos éticos particulares de esta metodología, acerca del encuentro con los otros, del cómo estar con el otro en este proceso de formación, extensión y producción. Por otro lado, la reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) también es promovida y desarrollada, desde la presentación de las ideas y pensamientos de los estudiantes, que se nutren en instancias colectivas de diálogos y aportes.

Sin duda la etnografía es un método para conocer, para investigar, para producir conocimiento, pero en el EFI es también un método para aprender. Es así que además,

como en la mayoría de las dimensiones, se conforma como un contenido pedagógico, dedicando una instancia de clase al mismo, bibliografía, pensamientos, problematizaciones y reflexiones.

En tanto la primer salida fue trabajada especialmente en instancia de clase, se abordó el método etnográfico ética y teóricamente en el marco de la misma, conformándose como un contenido fundamental del EFI.

“Y van trayendo como las técnicas que se utilizan en la etnografía han sido muy útiles para el trabajo del EFI y para las diferentes disciplinas. Avanzan en la metodología, la pregunta, el registro”

“Presentan la idea de la primer salida de campo a partir de aquí, conocer centurión, estar allí. La pregunta se va a formular para la segunda salida, con la elección de un tema, relacionado al tema del curso.”

“Un docente plantea que hay que leer también si el otro no está para eso, ‘más allá de que me diga que sí por respeto’ [...] estamos hablando de una cuestión metodológica y ética a la misma vez [...] ‘Cómo accedemos al conocimiento, en el compartir, en esas actividades está el conocimiento’”

(Registros de clase)

Los anteriores registros dan cuenta de lo trabajado en clase, de lo compartido con las y los estudiantes. Muestran el lugar que le dieron a la etnografía y el uso de la misma como clave para encontrarse con Paso Centurión y sus actores. Sobre todo se hizo énfasis en la escucha, el respeto, el hacer lo que las y los anfitriones dispongan, no ahondándose en las técnicas particulares. Es por eso que sobre todo se trabaja la etnografía como forma de encontrarse, de estar, de convivir, con un fuerte contenido ético de escucha y respeto, de reconocimiento de los otros. Pero además, en tanto se compone como la herramienta para conocer Paso Centurión y a quienes viven allí, se compone también como una herramienta de aprendizaje. Formarse, aprender es afectarse por el encuentro con ese otro que se me presenta como ajeno, desconocido, diferente.

Estas “claves etnográficas” orientaron las salidas de campo. Compartimos un registro que de alguna manera expresa el modo en que se dio la vivencia de las salidas desde esta disposición:

“Convivir, vivir de primera mano, no sesgar la mirada, algo de eso hay en la propuesta de la salida. Los docentes nos prepararon sin decir casi, para venir a vivir el lugar, sin juzgar y a pensar desde allí. No pensamos en qué necesitan, qué les falta, si hay algo para mejorar, sino en cómo pensar y producir a partir de su experiencia, su saber, sus modos. Esto es también una forma de reconocer su saber e integrarlo. Podemos verlo también en la elección de las preguntas de los estudiantes”

(Registro de salida campo)

Por su parte los docentes reconocen en la utilización de la etnografía como método una herramienta fundamental de la propuesta. Identifican su utilidad, su flexibilidad para estar y trabajar con la cotidianidad, con lo diverso, porque les ha servido para esto, para estar/ser juntos con otros (Skliar).

“nos convencimos de que sirve, de que tiene suficiente flexibilidad como para poder interactuar allá en Centurión en una forma no forzada, también. Y que también en un curso que me parece que es como que tan diverso; diverso en la composición de estudiantes, en la propuesta en sí, es como que no es, es muy diferente a un curso estándar, entonces, necesitamos también metodologías que permitan esa flexibilidad”

(Docente, entrevista individual)

“y yo creo que la respuesta ahí es porque ha funcionado, nos ha funcionado, ha sido una manera de vincularnos con la población que ha sido muy productiva para lo que nosotros queremos generar en el EFI. No sé, capaz que habría que tratar de pensarlo un poco más y buscar alguna respuesta un poco más... Digamos, pensándolo a partir de nuestra experiencia y pensándolo a partir de lo poco que conozco otros Espacios de Formación Integral, así, de manera directa, no sé si hay otra manera. O

sea, me parece que, lo quieran o no, los Espacios de Formación Integral, cuando están siendo puestos en práctica, están recurriendo a procedimientos metodológicos de la etnografía [...]. Entonces, me parece que quizás lo hemos hecho porque es lo que responde mejor a los objetivos de cualquier Espacio de Formación Integral”

(Docente, entrevista individual)

Se reconoce así una herramienta que “funciona” para el vínculo y cuando pensamos en vínculo también pensamos en el diálogo. Es por eso que se expresa también que es una herramienta que deben tener los EFI, en tanto apuestan al diálogo y a la construcción con las y los otros. Es por esto que vemos en este EFI una apuesta al uso del método etnográfico como método fundamental para promover instancias colectivas, para acercarse a los actores de Paso Centurión, para reconocer sus saberes, integrarlos y poder conocer y construir algo a partir de estos saberes, en diálogo con estos saberes.

Como decíamos, este método les abre la puerta a una apuesta hacia la reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) de la experiencia vivida. Esta reflexividad aporta a la producción de una práctica educativa desde el diálogo de saberes, en tanto habilita a reflexionar, pensar, acerca de la misma, en el marco del encuentro, de la vida con los otros; y en ese vivir, en ese existir en la vida cotidiana se atraviesan prácticas portadoras de saberes, prácticas desde los saberes. Es entonces que los saberes están allí en la cotidianidad que se comparte, y es la reflexividad acerca de esa cotidianidad compartida lo que produce una práctica educativa desde el diálogo de saberes.

6.3.1.2 La extensión como sostén: El colectivo Julana

Julana (Jugando con la naturaleza) es una organización civil, sin fines del lucro, que inicia su recorrido en el año 2009 como proyecto estudiantil de extensión universitaria. Está conformado por universitarios de Biología y Veterinaria. Se trata de una práctica extensionista, que ha logrado instalarse y habitar el territorio de Paso Centurión; construyendo espacios, tareas y actividades comunes con los actores que allí viven. Trabajan desde la educación ambiental, con propuestas que apuntan a la conservación de la naturaleza desde la participación en ámbitos de encuentro y coordinación sobre educación ambiental (<http://julana.org/>). Se trata de una propuesta con base en la extensión

universitaria, estas actividades se dan a partir del trabajo en colectivo y desde el diálogo con organizaciones y sobre todo con actores, vecinos, productores de algunas zonas de nuestro país.



Mural de Julana en la Escuela n.º 16. Fotografía de salida de campo.

El trabajo de Julana en Paso Centurión inicia en el año 2012 y el mismo se ha desarrollado de forma sostenida hasta la actualidad. En 2013, docentes y estudiantes vinculados a la organización visualizaron la posibilidad de llevar una iniciativa de formación integral, a partir del trabajo realizado con la población de Paso Centurión (Chouhy y otros, 2018). Es de esta manera que surge el EFI, en el seno de una práctica extensionista, que hasta el día de hoy se lleva

adelante. El EFI y Julana se proponen trabajar de manera articulada. Los integrantes de Julana realizan algunas actividades, algunas salidas, los docentes del EFI otras y se fomenta a que las mismas se articulen y retroalimenten, desde el diálogo entre los colectivos, la participación en instancias y salidas juntos.

De la participación en el EFI, sobre todo en las salidas de campo, se identifica un gran cariño de los vecinos de Paso Centurión con los integrantes de Julana. Se conocen de hace muchos años y han compartido diversas experiencias de vida. El cariño y la confianza a Julana se traslada al equipo docente del EFI. Algunos de ellos son integrantes de la organización y otros no, sin embargo para los vecinos de Paso Centurión todos son “*los Julianos*” (registro de salida de campo).

Pensamos que partir, dialogar y sostenerse en una experiencia de extensión que habita Paso Centurión con otra asiduidad, que realiza actividades que se co-construyen con los actores de Paso Centurión desborda al EFI aprendizajes, vínculos, modos de hacer y encontrarse, confianzas, etc. Los docentes del EFI reconocen el proceso de Julana como fundamental y los ven también como actores activos en el devenir de la propia práctica

educativa. El colectivo formó parte del EFI desde la integración del equipo docente del mismo, desde la voz de los docentes en clase. Asimismo se integraron desde su propia presencia en salidas de campo y de la última instancia de clase, ya que integrantes que no forman parte del EFI acompañaron las mismas. Por ejemplo, en las salidas de campo integrantes de Julana aprovecharon para hacer coincidir sus salidas a Paso Centurión y para trabajar con los vecinos es sus proyectos. Además muchas de las actividades realizadas en esos días fueron en conjunto, no sólo se fue juntos (integrantes EFI e integrantes Julana), sino que allí también se estuvo juntos y se realizaron actividades juntos. Además, participaron de la última clase del EFI en Montevideo, en donde los estudiantes presentaron sus avances de trabajos finales, realizando comentarios y aportes.

A continuación presentamos algunos fragmentos de instancias de clase para ilustrar esta integración:

“Uno de los docentes cuenta la experiencia de Julana y la relaciona con la experiencia del EFI. Hace énfasis en la relación con los actores. Menciona una relación con ‘dinámicas de trabajo con los vecinos que van más allá del monitoreo’”

“Otro docente ‘La base del trabajo en extensión que permite este EFI es el que hace Julana’”

(Registros de clase)

Se evidencia, también, el reconocimiento de que es la práctica de extensión que lleva adelante el colectivo Julana, la que permite la existencia y el desarrollo del EFI. Esta perspectiva vuelve surgir en instancia de entrevista con un docente del EFI, quien plantea:

“mi visión es que quien hace el proceso de extensión duradero en el tiempo es Julana y que el EFI lo que le aporta es la integralidad, la formación de estudiantes y la producción de conocimiento parada sobre ese proceso de extensión [...] El vínculo fuerte con la población es a través de Julana y nosotros, desde el EFI, es como que somos, al tener el EFI en la conformación docente integrantes de Julana, es como que recibimos esa confianza por tabla, es un efecto que nosotros recibimos. Nosotros los

docentes y los estudiantes. Pero básicamente se construye así, nuestra plataforma de trabajo es lo que hace Juliana ahí y nosotros aterrizamos como equipo de la Universidad. Me consta que la gente de Paso Centurión muchas veces no hace diferencias, o no ve esa diferencia, es toda la gente que llega con Juliana y que saben que son de la Universidad y, pero me queda claro que para gran parte de la gente esa diferencia no existe o la percibe, la identifica, pero después le cuesta entender qué es lo que hacen unos y qué es lo que hacen otros”

(Docente, entrevista individual)

“pero extensión, de la manera que lo entendemos, dialogar con la población, identificar un problema común y generar un área de trabajo, nosotros no hacemos eso, lo hace Juliana, y lo hace muy bien en su ámbito acotado de integración que es conservación y educación ambiental”

(Docente, entrevista individual)

Consideramos además, que sostenerse en este proceso de extensión brinda la posibilidad de salir del riesgo de limitar la presencia universitaria en Paso Centurión sólo a las ediciones del EFI y sus salidas de campo. En este sentido supone un punto de partida de una relación constante, respetuosa, sensible.

“El EFI [...] tiene muy poca carga de trabajo de campo, si lo pensás en el tiempo [...]Y lo que me parece que hace que ese tiempo rinda de otra manera, que se produzca como esa ruptura de la temporalidad, que en todas las evaluaciones los estudiantes lo plantean, como que entrás a otro tiempo, estás en otra lógica, las cosas como que tienen otra posibilidad, me parece que eso es producto de la confianza y del trabajo continuo con la gente de allá. Entonces, me parece que esa es la principal virtud que tiene ese trabajo”

(Docente, entrevista individual)

“pero los julanos son también como locales en esta perspectiva, por lo que acaban de decir, o sea, traen temas que después los agarramos para el EFI. Pseudo locales, no sé cómo llamarles, periféricos”

(Docente, entrevista grupal)

Como vemos, este colectivo habita (en el sentido de Heidegger, 1951) Paso Centurión. Siendo “locales” a su manera, se han apropiado del espacio. Han construido una territorialidad singular, respetuosa y armónica en la relación con los vecinos y con la naturaleza. Pero quizás lo más importante es que se ha creado en conjunto con los actores de Paso Centurión, hay una co-construcción de un habitar. Esto nos lleva a pensar en una concepción de extensión determinada, que va más allá de los proyectos y los fondos concursables, que excede el ser estudiante o docentes y se lleva a cabo hoy, sobre todo por un colectivo de egresados. Una concepción de extensión crítica de la universidad y la academia, en el sentido de que apuesta a producir conocimiento desde el diálogo con actores sociales, siendo estos protagonistas y autores de los procesos de producción de conocimiento desde lo colectivo. Por otra parte supone salirnos de una concepción de extensión que piensa que el colectivo universitario debe iniciar el proceso de extensión, para luego, después de una progresiva autonomía de los actores no universitarios, retirarse. En este proceso de extensión se requiere tanto de los saberes populares como de los saberes científicos, supera procesos y actividades puntuales, inicia en una propuesta de monitoreo de especies, para encontrar otras propuestas y actividades para seguir haciendo y produciendo colectivamente.

Por ello decimos que la plataforma de extensión Julana conforma otra modalidad que privilegia el encuentro y el diálogo y la posibilidad de aprender y construir desde los mismos. Además potencia la dimensión del tiempo, en tanto acumula el recorrido de Julana y los traslada al EFI. Con ello traslada aprendizajes, modos de ser y estar en Paso Centurión. Modos de afecto, respeto, conocimiento de las y los otras/os. Estos aspectos nutren el EFI y lo posicionan en un escenario de posibilidades.

6.3.2 Estrategias didácticas participativas

Otro aspecto que se destaca en el EFI es la planificación y elaboración de estrategias y propuestas didácticas que apuestan a la participación, a la discusión, al diálogo. Estas son características que se ven tanto en las estrategias llevadas adelante por los docentes para trabajar en clase, como las elaboradas para trabajar en las salidas. Dichas claves disponen un modo de realizar el trabajo final que se nutre de estos aspectos y los reafirman, en tanto elaboración colectiva, que surge de diversos encuentros con diferentes actores (estudiantes, tutores, vecinos, docentes, Julianos).

La intención de elaborar propuestas que fomenten el diálogo, la discusión, la participación de los estudiantes se vio en todas las instancias. Por ejemplo, en las reuniones de equipo se partía de la base de que “generar una dinámica para cada clase ayuda a la integración” (Docente, registro de reunión de equipo). En las instancias de entrevista se fortalece esta idea cuando expresan lo siguiente:

“qué consideramos qué es lo que rinde más para promover esta discusión. Ahí hay mucho de discusión interna entre los docentes, argumentación y selección caso a caso, no tenemos una pauta predeterminada de decir bueno, tal dinámica para tal tema, sino que lo vamos viendo, armar una ronda de discusión, utilizar un fragmento audiovisual, fotos, lo vamos haciendo caso a caso”

(Docente, entrevista individual)

“lo que tratamos es de, como regla general [...], dar claves de lectura de los textos, o sea, tenemos una bibliografía básica del curso y las presentaciones que hacemos y las dinámicas que llevamos siempre pretenden aportar una clave de lectura [...]. Y después, favorecer la discusión o el intercambio con los estudiantes, o sea, todas las clases son pensadas teniendo una parte de la clase que tiene una carga más expositiva y otra parte que tiene una carga mucho más de intercambio, de diálogo y de recuperar las cosas”

(Docente, entrevista individual)

“una de las cosas que me parece que es transversal a todas las dinámicas es promover que los estudiantes intercambien entre ellos, son todos provenientes de diferentes disciplinas, entonces, es como que bueno, ta, que tengan instancias para poder debatir y poder aprender entre ellos”.

(Docente, entrevista individual)

Vemos como el diálogo, el poder participar, expresarse y debatir se fomenta como principio de integración de los sujetos. Siguiendo con la línea de Skliar y Teles dialogar, conversar, compartir, expresarse en colectivo habilita a la construcción de lo común, de un estar juntos. Supone un preocuparse por las ideas, saberes y así la existencia del otro (en el sentido de Skliar). Una existencia que esté en el EFI, que el EFI “toque la existencia del otro” (Skliar) y la integre, así, los otros desde su existencia, componen el EFI. Además esta existencia y participación provoca aprendizajes comunes y con ello nuevos pensamientos, diálogos, ideas. Estos pensamientos e ideas fueron variados. Algunos ejemplos de ellos son las ideas abordadas en los trabajos finales de los estudiantes en los que abordaron diversos temas, los cuales mencionamos posteriormente.

Como mencionamos anteriormente, la participación y el diálogo fueron aspectos de apuesta constante. A continuación identificamos y desarrollamos como estrategias que los privilegian la herramienta de la pregunta, las que promueven la integración de los actores de Paso Centurión cuando no estaban y las quedantías.

6.3.2.1 La insistencia por preguntar

A lo largo de las clases y las salidas de campo se utilizó el recurso de la pregunta como estrategia para abrir a las opiniones y al diálogo. Muchas veces apoyados en imágenes o en una palabra particular.

Los siguientes registros muestran escenas de algunos momentos en las que las instancias de clase se orientaban por este recurso:



**El pez cantante.
Joan Miró.**

“Inicia la clase una docente, presentando el nombre del EFI, enseguida pregunta si alguien ha participado de un EFI, si se anima a decir qué es. Enseguida se abre al diálogo, a partir de lo que pueden saber desde sus experiencias. La docente reafirma lo que es un EFI. Algunas de estas cosas, (componentes de la integralidad y pensamiento crítico) sería lo que se quiere hacer en el EFI”

“Se presentan los docentes, los tutores y me presentó yo, luego se presentan los estudiantes con la consigna de decir una palabra que los presente a ellos y una palabra sobre el curso. Los docentes van registrando en la pizarra.”

“Un docente pregunta ‘¿Qué les viene sobre participación?’ Van tirando cosas, él escribe lo que van diciendo los estudiantes: ‘Ser parte con otros’, ‘diálogo, intercambio’, ‘horizontal’, ‘involucrarse’, ‘Construcción’ [...] entonces el docente dice: ‘queríamos traer la discusión sobre participación para ver si estábamos en sintonía’ ”

“Un docente presenta una imagen en el ppt, es como una foto de copas de árboles que forman un semicírculo que deja ver el cielo y entonces preguntan si hay naturaleza o sociedad. [...] Luego retoma la palabra diciendo que lo que quieren hacer es compartir que pueden haber aquí en clase diferentes ideas de lo que es natural [...]. Se abre una conversación al respecto, dialogan entre algunos estudiantes, con el docente, el continúa haciendo preguntas”

(Registro de clase)

Aquí vimos escenas concretas en donde se priorizó la pregunta como herramienta. En estos casos se había planificado hacerlo de ese modo, sin embargo reconocimos el uso de la pregunta en otras instancias y conversaciones en las que salía de manera más natural. En todos los casos lo que se intentaba hacer era dejar expresarse y elaborar más ideas, posiciones, argumentos, experiencias que traían los estudiantes. También, trataba de generar puntos de encuentro o incluso entender y reconocer diferencias. De esta manera

sus voces, sus saberes componían la instancia pedagógica, reconstruyendo el EFI en sus puntos de partida y supuestos, dotándolo de otros, singularizándolo para los integrantes de esta edición. Por eso decimos que el EFI, como dispositivo, acoge movimientos, diferencias, transformaciones, en tanto se ve afectado, entre otras cosas, por los sujetos que lo van componiendo.

Por otra parte, para las salidas de campo también se sugirió elaborar una pregunta-tema, la cual se fue re y co-construyendo para la elaboración de su trabajo final. Esta pregunta fue guía de los estudiantes en las salidas de campo. De alguna manera se apuntó a que se apoyaran en ella para estar allí, para mirar, escuchar, pensar, conversar. Como dijimos, esta pregunta se fue re elaborando durante las mismas salidas, las siguientes clases, las lecturas e intereses de los estudiantes. Cada pregunta dio como resultado un trabajo final elaborado en duplas de estudiantes (las mismas duplas que compartieron en las salidas y las quedantías), el cual conformó una producción de conocimiento elaborada desde sus experiencias, desde las conversaciones con los actores de Paso Centurión, desde las discusiones y conversaciones de clase. Esta producción apuntó al reconocimiento de los otros como sujetos de saber, es por ello es que decimos que son producciones en clave de diálogo de saberes.

Como mencionamos anteriormente, se apostó a una diversidad de preguntas-tema, que fueron elegidas por los estudiantes a partir de su estar y ser en la práctica con otros. Algunos de estos temas fueron los siguientes: Aspectos del saber, de la transmisión del saber, de la producción del conocimiento local. También se trabajó sobre la temática de género y el lugar de las mujeres en Paso Centurión. Y por otro lado se abordaron aspectos de la transferencia generacional teniendo en cuenta el progresivo despoblamiento de la zona. Los trabajos fueron realizados en duplas pero siempre a la luz de lo compartido he intercambiado en el grupo, generando instancias de aportes y nuevas producciones colectivas de problematización, ideas, pensamientos. Estos espacios de grupalidad permitieron además acumular producciones, ya que se compartían trabajos anteriormente realizados, tanto por otros estudiantes como por los propios docentes e integrantes del colectivo Julana. Así se apostó a la no fragmentación de las producciones, que se iban retroalimentando y produciendo desde lo común.

Decimos entonces, que la insistencia por preguntar apuntó a conocer, a integrar, a producir un espacio de pensamiento y construcción colectiva. Por esto se conforma como una

estrategia que fomenta el diálogo de saberes. Se configura como una modalidad característica de este equipo docente y su apuesta a la participación, al reconocimiento de los otros y sus saberes.

6.3.2.2 De las presencias de las ausencias

Otra de las estrategias utilizadas con frecuencia por los docentes fueron aquellas que promovían la integración de los actores de Paso Centurión cuando no estaban presencialmente. Esto se dio de diferentes maneras. A veces de forma más natural, ya que salía espontáneamente en la conversación o intervención de los docentes, a modo de ejemplo o recuerdo. En otras se vio una planificación concreta, en donde se traían imágenes, audiovisuales o estrategias lúdicas de escenificación. Estas últimas insisten en el recurso de la imagen, de ver y verse juntos, como modo para elaborar pensamientos y reconocer saberes.

Compartimos algunos registros que muestran la utilización de esta estrategia en diferentes instancias y de las diferentes formas:

“Traen experiencias e historias de la gente de Paso Centurión y de los animales, una docente cuenta ‘que habían intentado domesticar y hasta se comían esas especies prioritarias para la conservación. Que tiene que ver con la proximidad con las que están con ellas’ ”

“Hablan bastante de la gente de Paso Centurión, podría decir que están siendo protagonistas”

“Van trayendo datos como censales del territorio, con algunas referencias más de cosas que pasaron, que dijeron, situaciones, más de la gente”

“comentan como ahora las cámaras están en los predios de los vecinos, hasta como ellos eligen donde poner, o las ponen solos. Las cámaras se miran juntos. ‘Y las fotos pasan a ser una excusa para hablar de otras cosas’. Ellos ahora hablan de aprendizaje colaborativo ‘El foco está en potenciar este conocimiento juntos’, por ejemplo comentaba que llegan a

decir ahora voy a cercar para que no hayan más vacas' para que hayan más mamíferos nativos, y esto es una decisión de manejo del espacio' ”

“ ‘Pobre, me rompía la cabeza y pobre quería decir que no tenían familia o que vivían solos’ dice una tutora y un estudiante agrega ‘que en realidad es tan válido esa definición como la nuestra de pobre económicamente’ ”

(Registros de clase)

Esta modalidad se articula también con aspectos éticos de las salidas de campo propios de la etnografía. Para abordar particularmente esta dimensión (ética) se propuso una estrategia lúdica de producción de escenas en las que se presentaban los tres tipos de etnógrafos que propone Eduardo Restrepo (autor con el que trabajaron en clase): asaltante, indiferente y comprometido. En las escenas aparecen como personajes los estudiantes y los actores de Paso Centurión.

“proponen una dinámica con la consigna ‘identificar aspectos éticos del trabajo de campo’ y presentan un video de una representación en Paso Centurión. Entonces trabajan con los tres tipos de etnógrafos que propone Restrepo (asaltante, indiferente y comprometido) y en tres grupos planifican una presentación cada uno siendo un tipo de etnógrafo. Se dividen en grupos y van a otros espacios a armar las escenas [...]. Presentan las escenas, nos reímos, aplaudimos, todo bastante distendido. Una docente dice: ‘La idea de esta dinámica era ponerse en piel de estas ideas’ ”

(Registro de clase)

En las escenas los estudiantes fueron presentando las características de estos “etnógrafos”. Unos asaltantes que tomaban fotos invasivamente sin pedir permiso y les hacían un cuestionario para averiguar datos, sin ningún reparo en dialogar. Unos etnógrafos indiferentes que llevaban una propuesta armada en base a su idea de necesidad de los otros. Y por otro lado unos etnógrafos comprometidos con el encuentro que se dispusieron a estar allí y a conocerse con los actores de Paso Centurión. A partir de estas escenas los docentes fueron explicando un poco más cada uno de los tipos de etnógrafos, tomando

ejemplos de las presentaciones realizadas por los estudiantes, entre risas e insistencias de aquellas cosas que consideraban importantes. De alguna manera el compromiso, el respeto y la apuesta al diálogo con los actores de Paso Centurión, se plantea como una punto de partida innegociable. Además puntualizamos, que esta modalidad de trabajo apuesta a una dimensión ética y de reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) propias del hacer del etnógrafo.

La modalidad de hacer presente a los actores de Paso Centurión cuando no estaban, trayendo sus experiencias y saberes, es también reconocida en las entrevistas tanto por los docentes como por una estudiante.

“hay momentos en que nosotros no estábamos con ellos, se traían. En la clase me acuerdo, hubo una clase que interpretamos así como situaciones de cómo nosotros pararnos frente a como que había tres casos, no me acuerdo [...]. Los diferentes etnógrafos. Y bueno, y ahí salió, nos hablaron de cómo eran ellos, cómo era su rutina, su temporalidad [...]. Para mí en la clase, como que todo el tiempo estaba, o sea, siempre había como un comentario acerca de ellos, o sea, desde que nos nombraban al documental este, Juliana [...] a en el campo, había momentos en que ellos no estaban y estábamos sólo nosotros, como que ahí surgían como anécdotas, comentarios de ellos, o sea, como que era una instancia que nosotros hablábamos de ellos y los profes nos decían sí, fulanito, no sé qué, como que cuando no estábamos con ellos, hablábamos de ellos”

(Estudiante, entrevista individual)

“bueno, ver cuáles son los sistemas clasificadorios locales. Cuando presentamos eso en las clases, ahí sí estamos recuperando algo [...] Yo creo que sí, que se puede decir que eso es algo de saber loca, pero claro, nosotros no lo traemos puro a ese saber local y lo mostramos en el aula como podrías hacer”

(Docente, entrevista individual)

“Nos pasa mucho de usar ejemplos o anécdotas. [...] La que me parece más clara, que esa la tenemos desde la primera edición del curso, es

cuando cuestionamos un poco las categorías, que se usan mucho, sobre todo, en las Ciencias Naturales, de eso, que había surgido en la primera edición que nosotros estábamos trabajando con mamíferos y en Centurión, en realidad, apenas llegamos lo que surgían eran otras categorizaciones que no era el grupo de mamíferos sino los que se domestican, los que se usan para una cosa o tal otra, eso creo que lo hemos usado bastante como ejemplo, creo que puede ser, sobre todo nos shockeó a nosotros, nos hizo cuestionarnos y replantearnos muchas cosas a nosotros, entonces, lo transmitimos a los estudiantes”

(Docente, entrevista individual)

“cuando se explica en la instancia de aula, se explica el monitoreo participativo, ahí es como cuando me entra a quedar bastante más claro esta relevancia del conocimiento de la gente de un lugar, y que se estaba trabajando en base a ese conocimiento y con ese conocimiento y no era una organización o un aterrizaje de imposición de un saber, que se estaba tratando de construir con la gente que vive ahí [...]. No sólo que se considera sino de que se toma, se promueve y se intenta motivar para que las personas valoren lo que saben [...]. Lo que vimos como accionar o en el dispositivo metodológico o en las preocupaciones que plantean acerca del cuidado, de cómo trabajan ese aspecto, y bueno, y los antecedentes que tienen de trabajo en el lugar”

(Estudiante, entrevista individual)

Esta integración a las instancias de clase, este traer recuerdos, imágenes, voces, producir escenas, nuevas imágenes, de los actores de Paso Centurión y el encuentro con ellos, conformó una modalidad para visibilizar sus saberes y sus conocimientos. A su vez promovió la visibilización y reflexión de las propias expectativas, de las propias imágenes sobre el encuentro con los otros y sobre los otros, sus expectativas, sus saberes y experiencias. Por esto decimos que supuso un posicionamiento ético respecto del modo de encontrarse con los actores y con sus saberes. Supone un reflexionar sobre la propia experiencia (Larrosa) en tanto fuente y productora de conocimiento (Guber, 2005). Esta “reflexividad”, elemento fundamental de la etnografía, les requiere incorporarse (Gandarias,

2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) al análisis y la producción, e incorporar el encuentro con el otro, en tanto proceso de afectación (Deleuze, 2006).

6.3.2.3 Las quedantías

La modalidad de las quedantías es una nueva estrategia que se utiliza en la edición 2017 del EFI. La propuesta tiene como objetivo la convivencia con algunos vecinos de Paso Centurión. Ya en el segundo día de la primer salida, conformadas las duplas de estudiantes, cada dupla pasó con sus quedantores. La salida de campo llamada quedantía constó de pasar tres días con ellas/os, compartiendo actividades de su cotidianidad. Esta estrategia permitió potenciar la herramienta etnográfica en una instancia de “co-recidencia” (Guber, 2005).

“lo que nosotros evaluamos es que los estudiantes que están tres días conviviendo con las personas, lo que tratamos de favorecer es una socialización lo más parecida a una instancia normal, entre comillas, de convivencia”

(Docente, entrevista individual)

Para los docentes esta modalidad tenía el objetivo de “*aprender, que los estudiantes puedan aprender cosas que no aprenden en el salón*” (Docente, registro de clase).

Por su parte los estudiantes valoraron la instancia de quedantía ya que privilegió el diálogo, desde la confianza y el encuentro.

“la quedantía es como, me parece que es un espacio que habilita el diálogo, habilita ahí como un proceso más de construcción de cierta confianza con los actores locales y habilita el conocer la cotidianeidad, el romper un poco con esa otredad o en el intento de romper con eso, con esa otredad, que genera esa persona que vive en otro lado y que para algunas personas supongo que serán personas super distintas a lo que viven y en lo que están todos los días [...]. venís de una lógica un poco más bancaria, de estar como escuchando y trabajando más como en un espacio más cerrado y claro, ir allá, se te despliega un mundo que es como súper distinto y está bueno como pensar sobre eso también, en el

marco del EFI, de qué cosas habilitan también las metodologías que parten desde lo sensorial, desde la vivencia”

(Estudiante, entrevista individual)

“Y en las quedantías creo que sí, que un poco se dio eso, que ellos como que ocuparon otro rol de poder llevar ellos un poco más a los estudiantes, creo que sí, que estuvo bueno y que aportó por ese lado”

(Docente, entrevista individual)

De esta manera las quedantías se identifican como una herramienta de ruptura al modelo y lógica tradicional de la enseñanza universitaria. Más que una reconfiguración de la escena pedagógica hegemónica y su imagen (en donde el docente sabe y habla y el estudiante “aprende” y escucha), lo que se aprecia es una transformación rotunda. Es otra escena, es una escena distinta, los personajes son otros y las relaciones que se establecen entre ellos son otras. Pero a la vez, son variadas, “no hay roles estereotipados” (Udelar, 2009), no hay saberes ni aprendizajes previamente pautados. Lo que se sabe es que los saberes están, forman parte de la escena, y que el encuentro promueve la instancia pedagógica y así los aprendizajes. Esto es lo que los docentes promueven y lo que los estudiantes nos dicen.

Los estudiantes conversaron, compartieron saberes. Algunos de estos saberes nutrieron sus trabajos finales en donde elaboraron producciones acerca diversos conocimientos mencionados anteriormente (sobre los saberes y conocimientos locales, sobre los procesos de producción colectiva, el lugar de las mujeres en la vida de Paso Centurión, el problema de intergeneracionalidad a la luz de un proceso de despoblamiento progresivo, etc). Y además aprendieron otros saberes que desbordan a su vida, por ejemplo cómo hacer un arroz con naranja o esquilar una oveja o elementos de construcción en barro, entre otras muy diversas. Estos saberes son saberes que se aprenden haciendo, además en este caso, tuvo la potencia de hacerse en conjunto, con el otro mostrando-enseñando. Son saberes de la vida cotidiana y reconocerlos implica reconocer la existencia del otro portador de esos saberes. Así los actores de Paso Centurión ocuparon un lugar protagónico, un lugar de enseñantes, de portadores de saberes, en donde estos intercambios y saberes se dieron desde la acogida a los estudiantes en sus hogares.

Por eso decimos que esta es una escena disruptiva y revolucionaria. Esa imagen de encuentro, de cotidianidad del hogar, de la vida, que poco tiene que ver con la imagen que tenemos de la enseñanza universitaria. En ese encuentro, en esas conversaciones, en ese compartir los días, fueron circulando saberes. Esta imagen es con la que nos quedamos del EFI, si bien las salidas de campo en general reflejan esta enseñanza otra, las quedantías la expresan en toda su potencia.

7. DIÁLOGO DE SABERES: META Y GUÍA

En los capítulos 5 y 6 se desarrollaron aspectos visualizados como resultados que orientados desde el diálogo de saberes como guía, aportan también a la construcción de un escenario educativo, donde este componente de la integralidad se potencia, se retroalimenta y se hace posible.

Se identificaron y desarrollaron en estos capítulos las siguientes dimensiones:

-La construcción de un equipo desde el diálogo horizontal, el reconocimiento del otro y su saber en la apuesta de una construcción de una mirada colectiva al objeto teórico y así a la práctica educativa.

-La construcción de un dispositivo EFI que habilita a habitar el espacio-tiempo, estableciendo un aula itinerante y en constante movimiento y transformación, y de producción de imágenes-pensamientos.

-Un modo deseante que se compone como motor de la práctica educativa, desde el afecto, el deseo, la imaginación, los sueños de otros modos posibles de hacer enseñanza universitaria, de hacer ciencia, de habitar la Universidad y el mundo.

-La identificación de modalidades de enseñanza transversales y continuas que apuestan a la convivencia, al estar juntos, a la mirada, a la confianza, a la escucha, al diálogo; herramientas fundamentales para la co-construcción como lo son la etnografía y la extensión Universitaria.

-La identificación de modalidades que se expresan como herramientas y metodologías didácticas que insisten en la construcción de un espacio participativo de diálogo, de compartir, de debatir, de existencia del otro, de convivir; produciendo nuevos pensamientos, nuevas imágenes, nuevos enunciados, nuevos saberes.

Luego del análisis y desarrollo de las dimensiones mencionadas, nos encontramos en condiciones para problematizar-pensar un poco más qué pasa con el componente del diálogo de saberes en este EFI. En primer lugar identificamos desde las voces de los

docentes el planteo de que el diálogo de saberes no se da como tal. Entendemos que ellos parten de la noción de diálogo de saberes que propone la integralidad, como dimensión que hace a la co-contrucción a partir del diálogo entre saberes universitarios y saberes populares. Esto lo vemos por ejemplo en el siguiente fragmento:

“me parece que el proceso de diálogo de saberes lo estamos abriendo ahora premeditadamente desde el equipo docente, a partir de los cinco años de trabajo que llevamos ahí, es como que recién ahora estamos logrando, o sea, en nosotros siempre ha estado en nuestro objetivo recuperar los saberes locales, entonces, ahí hay una preocupación nuestra porque eso esté. Pero que eso se convierta en un diálogo y contribuir a que la gente reconozca que eso es un saber sistemático, es una forma de conocimiento que ellos tienen y que eso interactúe con otro tipo de saber que es el académico, me parece que eso recién se está poniendo arriba de la mesa ahora, a partir del encuentro de diálogo de saberes que hicimos el año pasado en Centurión, donde objetivamos que nosotros producimos conocimiento ahí, que hay gente que escribe un artículo, que hay gente que termina una carrera con un trabajo que se hace ahí”

(Docente, entrevista individual)

Vemos a además el reconocimiento de un tiempo y un proceso de acumulación, una demora en este objetivo del diálogo de saberes, que si bien orientó y guió el EFI desde sus inicio, requiere de tiempo. Requiere disponerse a otra temporalidad (en el sentido de De Sousa Santos, 2006), una temporalidad demorada, ocupada en el encuentro, en el proceso, en los aprendizajes, en el sostenerse en el proceso de Juliana. Una temporalidad que se perméa del aprender de los tiempos propios de un proceso que se da en un territorio en donde los tiempos son otros, en donde importa el encuentro, las conversaciones, el compartir experiencias, y no el lograr cumplir con principios académicos. Ello no quiere decir renunciar a este componente de la integralidad, sino más bien, no anteponerlo al devenir de sí mismo, porque como dicen los propios docentes, es algo que está ocurriendo ahora. Hoy ven el diálogo y la co-producción como posibilidad real, resultado de haberse dejado el tiempo para estar allí, vivir allí, conocer, aprehender, convivir con los actores de Paso Centurión. Estos aspectos se componen como punto de partida para la co-producción.

Quizás es porque ahora está allí, este diálogo de saberes como posibilidad, que los estudiantes nos presentan otra mirada. En primer lugar identifican que hay una circulación de saber constante. Los saberes distintos caracterizan el EFI apareciendo constantemente en la escena educativa.

“creo que el saber está circulando en el EFI, en los que han propuesto el EFI en las otras ediciones, en personas que están vinculadas en ese territorio, en Paso Centurión, al EFI, que participan de las actividades que también proponen Julana y las organizaciones que trabajan ahí, entonces, creo que el saber está circulando, que es algo que es dinámico, que se está como elaborando, construyendo, compartiendo, buscando bien qué tipo de saberes[...]. Hay saberes que están ahí y que están buscando conjugarse de alguna forma, en algunos casos está más acabado y en lo que tiene que ver con el monitoreo de fauna, con las experiencias que ya llevan más tiempo, hay como algunos saberes que provienen de determinadas disciplinas, que tienen como una conjugación con el territorio y con el aporte de los estudiantes”

(Estudiante, entrevista individual)

“desde el salón de clase hasta allá en el campo, con la gente de ahí, no sé si te referías a eso. Saber académico tradicional en la clase, y bueno, después, saberes locales de allá, de Centurión, tanto de la quedantía como de la escuela y mismo entre nosotros, el grupo de estudiantes y de profes, como que fueron muchas circulaciones de sabere [...]. Saberes por todas partes”

(Estudiante, entrevista individual)

Los saberes están, están presentes a la espera de dialogar y los docentes están dispuestos a esta co-producción. Quizás lo que sucede es que aún no se identifica un “sobre qué”, sobre qué pensar, sobre qué producir juntos. Sabemos que los vecinos de Paso Centurión junto al colectivo Julana sí vienen en un proceso de diálogo de saberes y co-producción a partir del proceso de monitoreo participativo. En este proceso hay un interés común de un

hacer que enriquece y se enriquece de saberes locales, populares y saberes académicos, en el que se produce un registro de especies (animales) realizado colectivamente. Hay una co-construcción evidente en tanto se producen nuevos conocimientos acerca de la presencia de mamíferos nativos en Paso Centurión, su relación con la naturaleza, con las personas, con el ganado, etc.

Sin embargo sabemos y se reconoce, que la actividad de monitoreo participativo es desarrollada por el colectivo Julana. De todas maneras es una tarea que se utiliza en el EFI, en tanto tarea común que resulta de gran utilidad para los encuentros y recorridos en Paso Centurión. De esta actividad una estudiante nos cuenta:

“la gente que tiene cámaras en los predios y que tiene una autonomía en el manejo de las cámaras, puede indicarle a la gente de Julana, por ejemplo, que está con el monitoreo, dónde ubicar las cámaras, porque ahí sabe que pasan animales. A su vez, aprenden nombres de esos animales, científicos en esos casos y los incorporan como a su uso, como que los van incorporando, van incorporando el saber [...]. Y a su vez, creo que había una apertura a entender o a escuchar lo que los habitantes del territorio tienen para decir en relación a lo que conocen. En este EFI creo que se vieron cosas por el estilo, se habló de algunas categorías que eran propias de los pobladores, como esto del inmundo, del bicho inmundo [...]. Que es propia del lugar, que es de esas personas”

(Estudiante, entrevista individual)

A partir de estas reflexiones nos preguntamos si hoy este tipo de diálogo de saberes para la co-construcción es posible en el EFI, con los docentes y estudiantes del EFI. Pero también nos preguntamos si es necesario y si ello invalida la posibilidad de construir otras cosas a partir del diálogo de saberes existente, incluso si este sostén del diálogo de saberes y co-construcción que se enmarca en el proceso de extensión de Julana con los actores de Paso Centurión, no potencia y promueve producciones desde este punto de partida y entonces desde el diálogo de saberes.

Por ejemplo, los estudiantes reconocen el diálogo de saberes como dimensión de construcción y de producción en lo referente a la elaboración de su trabajo final.

“ahí ni qué hablar que empieza a dialogar y que empieza como a configurarse y a tomar un lugar concreto dentro de ese trabajo y dentro de esas reflexiones, o sea, es el saber que ahí está circulando y el saber que se nos muestra en ese lugar, me ha hecho a mí empezar a elaborar cuestiones que tienen que ver con el saber, sin haber leído algunos materiales que tienen que ver con la ecología de saberes, en algunos momentos, en un momento me encontré como pensando en esa clave, o sea, pensando en este rol nuestro en ese lugar, desde la Universidad, en el rol de la escuela en su cotidianeidad y alojándonos y en el rol de las personas que viven ahí con todo lo que hacen. Entonces, desde ese saber empecé como a pensar la interrelación con todos los otros posibles saberes que están en la vuelta en la zona de Centurión”

(Estudiante, entrevista individual)

Ahondando más en la propia perspectiva de los docentes, encontramos que si bien no expresan que haya un diálogo de saberes en sentido de co-producción, sí visualizan la integración de saberes de actores de Paso Centurión en sus clases.

“ver cuáles son los sistemas clasificatorios locales. Cuando presentamos eso en las clases, ahí sí estamos recuperando algo”

(Docente, entrevista individual)

“cuando cuestionamos un poco las categorías, que se usan mucho, sobre todo, en las Ciencias Naturales, de eso, que había surgido en la primera edición que nosotros estábamos trabajando con mamíferos y en Centurión, en realidad, apenas llegamos lo que surgían eran otras categorizaciones que no era el grupo de mamíferos sino los que se domestican, los que se usan para una cosa o tal otra, eso creo que lo hemos usado bastante como ejemplo, creo que puede ser, sobre todo nos shockeó a nosotros, nos hizo cuestionarnos y replantearnos muchas cosas a nosotros, entonces, completamente transmitimos a los estudiantes”

(Docente, entrevista individual)

Al respecto del componente del diálogo de saberes insiste y resurge esta idea del diálogo como producción colectiva que se da desde la conjunción de los diferentes saberes. Sin embargo pudimos encontrar y visibilizar con los docentes en el encuentro de entrevista grupal, algunas pistas de participación directa de los actores de Paso Centurión y así de sus saberes en la elaboración y planificación de las ediciones del EFI y algunas propuestas llevadas adelante.

“Yo no recuerdo, capaz que sí hay, capaz que sí en la discusión sobre las pasantías o las quedantías y todo, como que ahí creo que fue un momento donde pudieron opinar más de cómo llevarlo adelante. Pero para las otras cosas, no sé si cuando nosotros reescribíamos la propuesta de EFI, generamos como un espacio para decir bueno, que también la gente de Centurión pueda opinar los temas que damos en el curso, que creo que ahí no hubo una acción directa, que en todo caso, somos nosotros mismos traductores de lo que vemos, y eso lo traés, pero no hay una coproducción de la parte universitaria. Creo que lo de las quedantías fue ahí algo bastante, recuerdo algunas conversaciones, ah, no, pero le preguntamos no sé qué, una noche sí, una noche no, o dos noches, yo qué sé”

(Docente, entrevista grupal)

Particularmente surge la organización de la actividad de quedantías como algo en lo que los vecinos quedantores participaron activamente, determinando posibilidades, días, intereses, proponiendo y organizando actividades de los estudiantes en esos días. Vemos como esta estrategia que en el capítulo anterior identificábamos como la más disruptiva de la escena educativa, también lo es en este sentido, en tanto instancia en la que podemos identificar a los actores de Paso Centurión en sus aportes para construir la propuesta de las quedantías.

Por otra parte, los docentes sí reconocen que al momento de pensar cada edición del EFI lo hacen atentos a lo que está sucediendo en Centurión. Conformando esta atención una clave para las posibilidades del hacer y estar en Centurión, de pensar el EFI, de pensar la práctica educativa.

“Creo que en todas las ediciones, porque desde cuestiones logísticas tenés en cuenta desde la geografía del lugar hasta las dinámicas del lugar para ver si lo que nosotros proponemos puede calzar o no. En cuestiones logísticas y también cuestiones de las metodologías, que lo que nosotros proponemos dentro del curso, ver si cuadra o no cuadra con Centurión es algo que tenemos siempre presente”

(Docente, entrevista individual)

“los docentes hemos ido incorporando conocimiento sobre las dinámicas sociales, territoriales, la dispersión de la población, cosas interpersonales que suceden, contextos políticos, económicos. Y al mismo tiempo, han ido pasando cosas en el lugar que nos obliga a modificar la planificación. Entonces, al principio como que esa planificación dependía más de lo que nos contaba la parte del equipo que sí conocía y que tenía contacto y ahora es como que todos podemos planificar de manera bastante más horizontal e informada a partir de lo que vamos conociendo”

(Docente, entrevista individual)

Estos registros son testimonio de la incorporación de saberes de los actores de Centurión en la elaboración de la propuesta del EFI. Partimos de una noción de saber como conjunto de enunciados y de visibilidades (Deleuze, 2013; Foucault, 2013), esto implica reconocer que en las dinámicas sociales, en las prácticas sociales, hay saberes y son estos los saberes que se integran. No se trata de reconocer saberes objetivados, estas son características de un saber científico, es tarea de la ciencia objetivar el saber, estos saberes están en las prácticas y se integran desde allí, desde los enunciados y las imágenes que las componen.

Nuevamente insiste la importancia del tiempo, aspecto que resulta fundamental en tanto posibilidad de conocer, de estar, de generar confianza y vínculos con afecto con Paso Centurión y sus habitantes. En este sentido insiste una preocupación ética respecto del otro, de su ser, de sus modos, de sus preocupaciones, de su existencia. Pero además, los saberes de los actores no universitarios, que se manifiestan en sus prácticas, requieren de

instancias de encuentro en los que los mismos se desplieguen. Ello requiere de otros tiempos para compartir los saberes, no se pueden esquematizar en presentaciones powerpoint o artículos que leemos y aprendemos, requieren de la oportunidad de compartir una práctica cotidiana, requieren de estar y ser juntos, y eso requiere tiempo.

Finalmente vimos como a lo largo de la entrevista grupal, instancia que se realizó como propuesta de trabajo para pensar el transcurrir del EFI en relación a los saberes de actores de Paso Centurión, de alguna manera los docentes llegan a una respuesta positiva sobre el diálogo de saberes. Pensamos que la instancia promovió el encuentro del equipo y ofició como momento de reflexión de su propia práctica respecto de este componente. Además estos pensamientos dialogan con algunos de los compartidos en las entrevistas individuales, reforzando así, nuestra posibilidad de identificar este componente, cómo aparece, cómo lo están pensando los docentes, de qué manera lo ven y lo reconocen. Compartimos debajo diferentes fragmentos en donde si vislumbra un reconocimiento del diálogo de saberes en su EFI.

“en una definición de sentido común de diálogo creo que sí, que hay diálogo, nos escuchamos entre nosotros, con las personas que conocemos de Centurión, que capaz que hay que adjetivar qué tipo de diálogo es, qué límites”

(Docente, entrevista grupal)

“Entonces, me parece que también hay un rol que juega el saber local que es dinamizar nuestras búsquedas, nuestras preocupaciones, que es fundamental y es lo que explica también el cambio este, el cambio en nosotros como equipo, el cambio en la propuesta, siempre tratar de hacer algo diferente”

(Docente, entrevista grupal)

“Creo que más allá de trabajar con un corpus de conocimiento que viene de allá, lo que estamos haciendo en el EFI que ponele, es por lo menos, tener una perspectiva epistemológica que permita ese diálogo. Entonces, no estamos en una clase diciendo bueno, ¿qué son los animales para allá,

cómo es la ecología local, hay un conservacionismo, hay no sé qué?, sino que esas preguntas se las pueden hacer los estudiantes pero porque primero trabajamos miren, estamos parados, no sé, en la ciencia estamos parados desde esta Epistemología, hay otras, cómo hacemos para contactar con que en realidad, este es un punto de vista, pueden haber otros, cómo se construye el mundo desde esta mirada y cómo hay otros mundos posibles. Como que me parece que estamos trabajando en lo metodológico y en lo epistemológico para poder dar con esos otros saberes”

(Docente, entrevista grupal)

“Y yo creo [...] que es una conversación, el diálogo de saberes es una conversación [...]. yo creo que conversación es una buena palabra para entender a lo que pusimos diálogos de saberes o encuentro de saberes. Y lo que tiene la conversación interesante es que ya más que el diálogo, me parece, entre dos partes, es que son muchas partes al mismo tiempo”

(Docente, entrevista grupal)

A partir de esto registros, de las miradas y voces de los docentes y de los estudiantes, nos preguntamos por qué los docentes no ven el diálogo de saberes en sentido de la co-producción entre su saber y el saber de los actores de Paso Centurión. Creemos que lo que obstaculiza el verlo es una lógica propiamente académica, en donde el saber es algo que se objetiva y lo que se construye a partir del mismo también. En este sentido vemos rastro de una monocultura de la productividad, en el sentido de de Sousa Santos (2006), que proviene de una lógica académica. Pensar el saber atravesado en las prácticas cotidianas, supone entenderlo como y en relación (Foucault, 2013; Charlot, 2008), en la relación entre los sujetos y con el mundo. Lo que hay son saberes como prácticas, son prácticas de saber (Deleuze, 2014, 148), lo que dialoga, lo que se articula, retroalimenta y co-construye un aula, un habitar, un pensar. Y decimos que a partir de esta relación se construyen otros saberes distintos, porque son saberes producidos a partir del reconocimiento del saber y la existencia del otro, y eso es algo contrahegemónico y revolucionario para una práctica realizada en el marco de la Universidad.

Entonces, lo que pensamos es que se trata de repensar la misma noción de diálogo de saberes. Consideramos que la integralidad, desde su propuesta epistemológica, ética y política, apuesta a la flexibilidad y a la diversidad. En este sentido consideramos que una noción de diálogo de saberes, componente de la integralidad, no puede ser rígida. En el caso del EFI Paso centurión, fuimos problematizando esta noción, hasta encontrarla en el hacer colectivo, en el convivir, en el estar juntos. Desde las múltiples conversaciones que se dan en presencia pero también en ausencia de los sujetos que portan esos saberes. Los saberes están allí y estos docentes tienen la capacidad de integrarlos en la producción de su práctica educativa y de los que proponen en ella, porque se han tomado el tiempo para esto. Tienen momentos en los que comparten la vida con los actores de Centurión y en los que se abren al encuentro de saberes. Además generan instancias para problematizar, para reflexionar sobre su propia práctica. Incluso este conflicto del no saber si hay o no diálogo de saberes, potencia estas reflexiones, los orienta hacia nuevos intentos, es un conflicto que produce, que los hace ser creativos.

Así decimos que la práctica educativa se co-construye en ese diálogo, desde esa conversación. Co-construyen temas, modalidades, estrategias. Y co-construyen un modo de habitar, de estar con los otros, de convivir.

En síntesis y a la luz los autores trabajados en el capítulo 2, en primer lugar podemos afirmar que se trata de una práctica educativa integral en la cual están presentes todos sus componentes: El abordaje interdisciplinario, la articulación de las funciones universitarias y el diálogo de saberes. Este último se conforma como orientador y guía. Decimos que desde la propuesta docente, la meta del diálogo de saberes promovió que la práctica educativa se construya desde el mismo. A lo largo de lo elaborado y analizado vimos como el diálogo de saberes trasciende la imagen de los sujetos dialogando presencialmente. No se trata sólo de construir una instancia en la que opinar y construir algo conjuntamente, explícitamente, sino que, consideramos que el hecho de compartir la cotidianidad en la que estos saberes se despliegan, reconocer estos saberes, reconocer a los sujetos como portadores de saberes, conversar con ellos y comprenderlos como fundamentales a la hora producir la propuesta educativa, supone una co-construcción a partir del diálogo de saberes de la propia práctica educativa.

A su vez, a partir del análisis de las dimensiones mencionadas, identificamos en el EFI aspectos que consideramos que hacen directamente al diálogo saberes: la circulación de los

saberes, el reconocimiento y la integración de los saberes, el relacionamiento de los saberes y la posibilidad de construir a partir del mismo. En este sentido este EFI, esta práctica educativa, se caracteriza por provocar un instancia educativa que coincide con el modelo de enseñanza centrado en la formación (Gatti, 2004), al que se apuesta en los EFI (Cano y Castro, 2013; Tommasino y otros, 2010). En consecuencia vimos como la promoción de la participación, de instancias de discusión, de diálogo, de compartir, de pensar en colectivo, generaron un encuentro en el que docentes, estudiantes y actores se centraron en poder construir nuevos pensamientos, nuevos saberes y conocimiento juntos. La insistencia por el estar juntos, por el convivir, (Skliar, 2010) por lo colectivo, forzó nuevos pensamientos, desde una posición política y ética afectiva (Teles, 2009).

El EFI en tanto dispositivo supuso la construcción de un escenario, de una territorialidad colectiva, en donde habitar el tiempo y el espacio. Estas dimensiones posibilitan la construcción de una temporalidad otra, un tiempo otro, un espacio amplio en el sentido de De Sousa Santos (2006) y también posibilita un espacio y un tiempo para la reflexión y la comprensión (Ferry, 1997) de las relaciones que allí suceden, de las relaciones con la realidad que allí se construye.

El dispositivo, las relaciones que lo atraviesan, los sujetos, contemplaron una noción del saber desde estas relaciones (Foucault, 2013, Charlot, 2008). Hay un mirada crítica de la ciencia y de las producciones científicas que instala una noción de saber disruptiva del statu quo de la Universidad. Esto habilitó a disponer de nuevos enunciados y nuevas visibilidades que componen nuevos saberes, construidos en relación, en diálogo, desde la potencia de los encuentros. Una potencia (en el sentido de Spinoza) afectiva, que permitió la composición desde la alegría del encuentro. Un encuentro ético y estético de felicidad y afecto, de relaciones cooperativas y solidarias, de deseo (Guattari y Rolnik, 2006). El deseo, el placer por el encuentro, es lo que orienta y fundamenta esta práctica educativa (Ibañez, 2001).

Finalmente decimos que el EFI forzó nuevos pensamientos, cuestionó los propios pensamientos, las propias verdades. Construyó un colectivo para pensar, para provocar pensamientos distintos (Foucault, 2010). Un encuentro de ejercicio filosófico afectivo (Teles, 2009) en el que problematizar y pensar juntos.

Con estas ideas, pensamientos, acerca de este EFI, apostamos a haber derribado, o al menos inclinado; a haber dejado algunos pasajes, intersticios, como pasajes para salir de algunas dificultades que obstaculizan las propuestas integrales. Por ejemplo en las que no se sabe si se integra o no el saber de los otros, o se cuestiona qué es el saber de los actores no universitarios, o cómo se puede co-producir desde el diálogo de saberes en la academia. Ello supone crear otra imagen del pensamiento (Deleuze, 2009), en la que pensar y producir, no es sólo una actividad racional, consciente, metódica, sino que es un proceso de movimientos y de relaciones, en donde el deseo (Guattari y Rolnik, 2006) y el afecto (Teles, 2009) y la experiencia (Guber, 2005, Larrosa) son motor de producciones.

8. PRODUCCIONES DE LO DISTINTO

En esta tesis nos propusimos pensar y problematizar acerca de los saberes en la enseñanza universitaria integral. La pregunta que orientó esta producción es *¿Cómo reconocen e integran los docentes el saber de los actores sociales no universitarios, a partir de sus modalidades de enseñanza, en prácticas de formación integral de la Universidad de la República?* Los objetivos que nos propusimos tienen que ver con:

- comprender la integración del saber de los actores sociales no universitarios, a partir de las modalidades de enseñanza docentes.

- reconocer condiciones, espacios y momentos en que el saber de actores es incluido
- reconocer las relaciones que se establecen entre los saberes.

- identificar prácticas pedagógicas que posibilitan esta integración.

- analizar la reconfiguración del modelo pedagógico en la enseñanza integral, a partir de la integración de un nuevo actor social.

Conjuntamente, hubieron otras dos preguntas que sostuvieron y guiaron este de estudio. En primer lugar, la pregunta de Carlos Skliar acerca de “cómo estar (ser) juntos en las instituciones educativas” (s/d). Esta primer preguntas nos situó en pensar sobre las presencias y existencias en el aula universitaria integral. Partimos de la base de que el reconocimiento del otro y su saber, así como de su integración, requieren de pensar la existencia del otro en el aula. No se trata de tomar (extraer) su saber e integrarlo, sino que, para que, el saber del otro componga la práctica educativa, es necesario que el sujeto portador de ese saber también lo haga, es necesario que le otro esté siendo-haciendo, la práctica educativa.

Desde este punto de partida, nos vimos ante la pregunta que nos hace Foucault: “¿cómo y hasta dónde es posible pensar de otro modo?” (2010, p. 15). Creemos que para pensar acerca del reconocimiento de actores sociales no universitarios en el marco de la enseñanza universitaria, hay que pensar la enseñanza universitaria de un modo distinto. Un modo en el que los no universitarios son sujetos activos e integrantes también de la Udelar.

Además, esta pregunta nos ayudó a pensar de otra manera el diálogo de saberes. Un diálogo de saberes que se dio de manera orgánica, en donde vimos una práctica educativa co-construida con los actores sociales no universitarios, por el simple hecho de que formaron parte, desde su existencia, de la misma. De esta manera se convirtieron en agentes educativos activos.

La integralidad, epistemológicamente, supone entender las problemáticas a las que aborda como complejas. Es por ello que requiere un abordaje “multirreferencial” (Ardoino, 2005), desde las funciones, los saberes y las disciplinas. Nos posiciona en la necesidad fundamental de pensar de otros modos, desde otros paradigmas de conocimiento científico que integren otros saberes, que rompan con los modelos occidentales de hacer ciencia en tanto estos amenazan la diversidad de los modos de vida (Guattari, 1996), desde una “racionalidad indolente”, “perezosa” (De Sousa Santos, 2006). Es por ello que nos llama a crear nuevas “subjetividades colectivas” (Guattari, 1996) y “rebeldes” (De Sousa Santos, 2006). Por esto pensamos que la integralidad trata de estar y ser juntos (Skliar). Así, producir conocimiento desde la integralidad requiere ni más ni menos que reconocer experiencias distintas, que nos muestren otros modos de ser y de vivir (Teles, 2009).

De esta manera, en su dimensión pedagógica, la integralidad implica una ruptura al modelo de enseñanza tradicional a partir de la integración de un nuevo actor social a la escena educativa, rompiendo con la triada “docente- estudiante- saber/conocimiento”. Se favorecen las relaciones entre los sujetos (Udelar, 2009), caracterizándose por contener elementos propios de los modelos centrados en la formación (Cano & Castro, 2013). Se conforma una escena en la que debemos dejar la imagen de tríada para pasar a una imagen romboidal, en tanto nos permita pensar las relaciones educativas que van más allá de la relación docente-estudiante, ya que se integran nuevos sujetos que constituyen la dinámica educativa (Fachinetti, 2014).

Con respecto al saber, nos situamos en una concepción del mismo desde estas relaciones. El saber será en relación (Charlot, 2008), en relación con los otros y con el mundo. El saber se despliega en las prácticas de los sujetos, a partir de los enunciados que los mismos tiene disponibles (Foucault, 2013). Por ello pensar en el diálogo de saberes también supone una ruptura al modelo científico tradicional, en tanto supone la posibilidad de construir a partir de saberes que desde este paradigma no son productores de conocimiento científico. El diálogo de saberes, como co-construcción, se abre como posibilidad de construir

universidad y hacer ciencia, con saberes que no son propios de la academia; suponiendo, además, el reconocimiento de ese saber y los sujetos que lo portan.

Desde este marco epistemológico, político y teórico nos embarcamos en un proceso etnográfico en el que acompañamos y participamos del EFI Paso Centurión. A partir de la lectura de los registros de actividades observadas y entrevistas realizadas, tomando como punto de partida las referencias epistemológicas y teóricas desarrolladas, fue que elaboramos nuestro análisis. Este último se compone de las siguientes dimensiones:

-La búsqueda del diálogo y construcción de un equipo (5.1)

- El dispositivo EFI (6.1)

- Modo deseante (6.2)

- Las modalidades de enseñanza (6.3)

-Diálogo de saberes: meta y guía (7.)

Desde la discusión de estas dimensiones podemos ver en primer lugar que **la práctica docente es una práctica en constante transformación y construcción**. Desde el inicio se procuró un abordaje interdisciplinario, sin embargo la búsqueda por la conformación de un equipo con estas características no fue sencilla. No obstante, ello conllevó un desafío que promovió nuevas transformaciones y aprendizajes. El proceso hacia la composición de un equipo interdisciplinario les requirió partir de la construcción de un determinado marco epistemológico e ir construyendo un lenguaje común (García, 2011), desde un proceso de reflexividad (Gandarias, 2014; Svampa, 2008; Guber, 2005; Cruces, 2003) colectivo.

Asumir el desafío de construir en común entre diferentes disciplinas (Chouhy y otros, 2018) se fue profundizando y consolidando en el devenir de la práctica educativa. Como resultado, en 2017 nos encontramos con un equipo de carácter interdisciplinario y con una solvencia en la construcción desde el diálogo de su propuesta pedagógica.

De esta manera los docentes del EFI construyen una mirada compleja sobre la temática que abordan y piensan, pero además esto se desplaza al modo de pensar, entender y construir

la práctica, dando como resultado **la construcción interdisciplinaria de la práctica educativa**. Evidenciamos un posicionamiento ético-pedagógico, que los docentes comparten y ponen en diálogo con los estudiantes. Decimos que este posicionamiento es además político, ya que determina las relaciones que se establecen en el EFI, relaciones que se promueven desde la horizontalidad y la apuesta al diálogo y a la participación.

Consideramos que la conformación de un equipo interdisciplinario es un punto de partida al diálogo, a la construcción con otros. Se apuesta en efecto, al desarrollo de una práctica educativa desde el diálogo, pero también en constante reflexividad y transformación, reconociendo los cambios como potencia y como posibilidad. La apertura a lo novedoso y a lo distinto caracterizan este equipo y su hacer colectivo y cotidiano. Componiendo un nuevo modo de praxis humana, desde el encuentro y el diálogo, construyendo un modo de “ser-en-grupo” (Guattari, 1996). Pensamos que esta conformación de una práctica docente desde el diálogo interdisciplinario, desde el propio pensarse, transformarse y construirse, permite reconocer experiencias y la posibilidad de moverse hacia otros rumbos. De crear nuevas experiencias ético-políticas, que expanden su potencia, su pensamiento, su acción y producción (Teles, 2009).

Por otro lado, el EFI Paso Centurión se compone en tanto dispositivo (Deleuze, 2007; García, 2011) por su capacidad para dar lugar a transformaciones y producciones diversas, más allá de la propia práctica docente. De esta manera, decimos que el dispositivo acoge la posibilidad de nuevos modos de ser y estar juntos (Skliar), inscribiéndose en la posibilidad de lo colectivo. Se trata entonces de un **aula itinerante**. Ello supone la capacidad para **habitar el espacio y el tiempo**. Desde este habitar se produce una territorialidad propia del EFI, que cambia de escenario, al igual que el aula, que se transforma y construye al igual que las prácticas. De esta manera el aula integral se monta en diferentes escenarios.

Decimos que el EFI tiene la capacidad para transgredir el tiempo, asumiendo una temporalidad más amplia (en el sentido de De Sousa Santos, 2006). Esta otra temporalidad permite acumular saberes, conocimientos, transformar las prácticas y propuestas, pero sobre todo permite afianzar las relaciones con los actores de Paso Centurión. En este tiempo y espacio se construye un modo de estar juntos, de habitar y convivir en Paso Centurión que es distinto.

Por otro lado, el dispositivo fue motor de producción de **imágenes-pensamientos**. Se utilizaron diversidad de recursos y audiovisuales a modo de promover la participación y las discusiones. De esta manera se crearon formas de ver y también formas de verse en

colectivo. Entendemos que ver juntos habilita la construcción de nuevas visibilidades y enunciados, así, de nuevos saberes a partir de una nueva imagen del pensamiento (Deleuze, 2009).

En este sentido, entendemos que **el modelo pedagógico se reconfigura desde la existencia del otro**. Desde este **modo deseante** que caracteriza a los sujetos que habitan el EFI, se manifiesta el deseo por estar y ser juntos, por producir en colectivo. Como decíamos, el modo docente se caracteriza por ser un modo deseante, en tanto vimos un equipo docente que trabaja desde el deseo, desde el afecto. Sostiene su práctica el deseo de conversar, de compartir, de estar juntos con los actores de Paso Centurión y los estudiantes. Hay deseo de producir a partir de la reflexión de su experiencia y en diálogo con otros. Y ello también supone una práctica docente en transformación y producción.

Vimos el deseo de los actores de Paso Centurión de que estemos allí. Se ha co-construido un habitar desde lazos de afecto y confianza, desde el compartir la cotidianidad de la vida, charlas, recorridas, actividades, festejos, comidas, fogones. Y vimos el deseo en los estudiantes, el deseo de aprender y producir con otros; el entusiasmo en las salidas de campo. Por eso decimos que el modo que caracteriza a los actores de esta práctica educativa es un modo deseante, como modo de vivir, de crear, de producir, (Guattari y Rolnik, 2006), modo de entender la realidad y las relaciones que en las mismas se establecen, modo de relación. De esta manera el deseo se vuelve modo fundamental de la práctica educativa.

Esta reconfiguración del modelo pedagógico requiere además una **renovación de la enseñanza y de la tarea docente**. De esta manera fuimos identificando modalidades de enseñanza que tienen que ver con lo que los docentes hacen y además con el cómo lo hacen, son modo y además son herramientas y estrategias didácticas. Las modalidades visualizadas se caracterizan por apostar a la construcción de múltiples conversaciones. Pensamos que ello promueve el diálogo de saberes en tanto conversar supone el estar/ser junto con otro, reconocerlo y reconocer su saber.

Distinguimos por un lado **las modalidades que atraviesan** el EFI desde sus inicios como lo son **la etnografía como método** y **la extensión como sostén**. Ambas se caracterizan por la presencia activa del universitario en la comunidad con la que trabaja o investiga. Éticamente supone la escucha, el respeto del otro, su experiencia y su saber. Asimismo,

desde la reflexividad, aportan a producir una práctica educativa desde el diálogo, permitiendo pensar y producir acerca de la experiencia vivida con otros.

Particularmente sostenerse en un proceso de extensión como lo es el del colectivo Julana en Paso Centurión, enriquece la práctica del EFI, ya que permite acumular experiencias y procesos, que se trasladan y articulan con el EFI. Se trasladan confianza y conocimientos de un estar juntos, un habitar construido colectivamente con los actores de Centurión. Por otro lado pensamos que supone una concepción de extensión singular, en donde son egresados universitarios que llevan adelante esta experiencia. La práctica de extensión de Julana supera procesos iniciales gestantes de autonomía de los no universitarios, para embarcarse en un proceso sin objetivos de finalización, para seguir haciendo y siendo juntos.

Por otro lado, identificamos modalidades de enseñanza que llamamos **estrategias didácticas participativas**. Estas fueron vistas en esta edición del EFI, sin embargo sabemos que tanto la utilización de la pregunta como de elementos visuales, fueron utilizados en ediciones anteriores. Describimos tres estrategias: **la insistencia por preguntar, de la presencia de las ausencias y las quedantías**.

La utilización del recurso de la pregunta para provocar la participación y pensamientos de los estudiantes apunta a conocer, a hacer presentes y activos a los estudiantes en la práctica educativa. Promover su existencia apunta también a la posibilidad de que los estudiantes puedan aportar sus saberes, para hacerlos dialogar tanto con los de los docentes como de los actores de Paso Centurión.

Con el uso de recursos visuales y audiovisuales desde la utilización de fotos, videos y construcción de escenas que se acompañaron de recuerdos y anécdotas, se insiste en la propuesta de ver y verse juntos. Es una apuesta para pensar-se, visibilizando y reconociendo al otro como sujeto de saber. Supone hacer existir al otro aún cuando el otro no está allí.

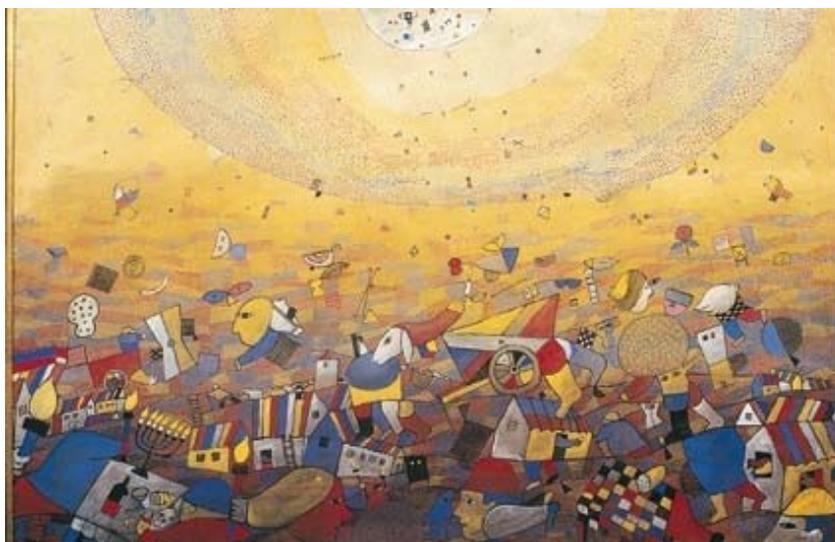
Por su parte las quedantías apostaron a la convivencia de los estudiantes con actores de Paso Centurión, potenciando el encuentro y el diálogo desde el compartir la cotidianidad de la vida. Consideramos esta estrategia como un elemento de ruptura al modelo pedagógico que privilegia al actor no universitario como protagónico, como formador y planificador de la

práctica educativa. Nos muestra otra imagen de la enseñanza universitaria, nos permite pensar y producir otros enunciados.

De esta manera, y si bien no estaba en nuestros objetivos, nos acercamos a preguntarnos y pensar qué pasa con el diálogo de saberes en este EFI. Nos preguntamos si hay diálogo de saberes, de qué modo y qué es lo que se construye a partir del mismo. En primer lugar vimos que el **diálogo de saberes es meta y guía** de la práctica educativa y que ello lo hizo posible.

Partir de la existencia del otro, de estar en su vida, de compartir la vida, hace que **la práctica educativa se co-construya a partir del diálogo de saberes**, porque los saberes sostienen y se despliegan en las prácticas cotidianas. Incluso se co-construyen las salidas, algunas instancias, las quedantías, de manera organizada y pautada. Pero sobre todo, al problematizar este componente de la integralidad, pudimos repensar el mismo hacia una idea que supere la co-construcción desde saberes y producciones objetivadas. Y si bien esta idea no nos conforma, porque pensamos que se puede apostar a más, creemos fundamental haberla reconocido, haberla compartido con los docentes, tutores y estudiantes del EFI y compartirla en esta tesis.

Por lo expuesto, decimos que a partir de la problematización y análisis de la práctica y las experiencias vividas, podemos ver en primer lugar que ella se presentan nuevos “modos de pensar y de hacer” e insiste “la preocupación por la vida colectiva” (Teles, 2009, p. 28). En esta práctica



La creación. José Gurvich.

educativa estar y ser juntos (Skliar, s/d) requiere de la conformación de espacios de producción colectivos. Lo colectivo invita a pensar y a construir juntos.

Identificamos un EFI que se conforma como dispositivo (Deleuze, 2007; García, 2011). Este permite y promueve instalar un escenario de encuentro, un aula itinerante, una práctica en movimiento y un territorio pedagógico común. Es una propuesta sostenida desde el deseo, desde un modo deseante, en el que la enseñanza se vuelve “un acto político y ético” (Tommasino, 2017, p. 63).

Vimos un equipo docente que se caracteriza por ser consecuente, en tanto su posición epistemológica, teórica, ética, metodológica, se hace presente y se convierte en contenido pedagógico. De esta manera también construye estrategias para compartir y discutir acerca de estos contenidos, desde el diálogo, desde la apuesta a la existencia del otro en la práctica educativa, posicionando a ese otro como co-constructor de la misma.

Esta tesis nos situó frente a una transformación epistemológica acerca de la enseñanza universitaria. No sólo se requieren reformas y resoluciones sino nuevos modos de hacer enseñanza, de hacer ciencia, de estar juntos, en definitiva de hacer realidad, de hacer mundo. Nos posiciona en tensión, ante una imagen de la academia que nos incomoda (Fernández, 2007) y nos mantiene inconformes (Percia, 2010). Es por ello que nos propusimos mostrar otras imágenes y otros pensamientos, que son múltiples, que están en movimiento, que no se dejan capturar, pero que existen. También aportó a visibilizar la oportunidad de una academia que enriquezca nuestra vida, estamos convencidos de que nuestro desarrollo académico no sólo tiene que aportar a nuestro desarrollo académico, sino a nuestra vida.

Por otra parte supuso visibilizar una práctica en donde los “no universitarios” integran la universidad de forma activa, construyéndola. Pensamos que esta es la imagen real de una universidad pública, de una democratización del conocimiento, en donde los sujetos no institucionalizados también son parte y también pueden ser sujetos productores de conocimiento.

Consideramos que si bien la integralidad como noción teórica se ha institucionalizado en la Udelar, (y apenas), cada EFI, cada intención de generar prácticas integrales en la rigidez educativa aún hoy sigue requiriendo movimientos instituyentes (Kaplún, 2012). Porque aún hoy estamos lejos de anhelar estas transformaciones de manera tal que se vuelvan incontenibles. La enseñanza integral requiere una gestión creativa, no hay lugar en la burocratización de la enseñanza en la que estos dispositivos se enmarquen y aún sigan

siendo fieles a sus supuestos epistemológicos, políticos y éticos. Si eso sucediera, estaremos en tiempos de crear nuevos dispositivos, porque estos habrán perdido su potencia transformadora. Estaremos en tiempos de desear pensar y producir otras cosas.

Creemos que la Udelar tiene una gran riqueza de prácticas con estas características, pero sin embargo nos muestran otras imágenes y nos cuentan otros discursos sobre la universidad y la enseñanza universitaria. A partir de la mirada y análisis de este EFI, pero también de nuestra experiencia en propuestas de extensión e integrales, pensamos que la enseñanza integral requiere de dispositivos novedosos y flexibles, que permitan acompasar los tiempos de los sujetos que dialogan y en ellas conviven. Que favorezcan proceso creativos y la construcción y emergencia de lo distinto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Docentes de la Universidad de la República (Uruguay). (2015). *El impulso y su freno. La extensión universitaria en cuestión*. Montevideo: ADUR extensión: PIT-CNT
- Arocena, R. (s/d).
- Álvarez Asiáin, E. (2011). La imagen deleuziana del pensamiento: método y procedimiento. En *A Parte Rei. Revista de filosofía*. (74). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/asiain75.pdf>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. (Formación de formadores; Vol. 13). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ávila Romero, L., Bentancourt Posada, A., Arias Hernández G. y Ávila Romera, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf>
- Barboza-Pérez, E., Gómez Rodríguez, E. y Leuro, Gallego, J. (2017). Ecología y bioeconomía: el diálogo de saberes. *Clio América*, 11(21), 108- 119. Santa Marta. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/2086/1544>
- Beillerot, J. (1996). *La Formación de Formadores*. (Formación de formadores; Vol. 1). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bresson, A. (1979). *Notas sobre el cinematógrafo*. México: Era.

- Cano, A (2015). Integralidad en la Universidad de la República. Apuntes para el debate universitario. En *Enclave inter 2014. Educación superior e interdisciplina*. (pp. 11-18). Montevideo: Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.
- Cano, A. y Castro, D. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular*. (Informe Final de Investigación, Inédito). Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP. Montevideo, Uruguay.
- Castro, D. (2015). *Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología, Uruguay.
- Charlor, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Chouhy, M., Santos, C., Gaucher, L., Grattarola, F., Taks, J.; Bergós, L., Garay, A. y Perazza, G. (2017). En las fronteras de los saberes: las búsquedas de un Espacio de Formación Integral sobre sociedad-naturaleza. *Revista Integralidad sobre ruedas*, (4), 62-77.
- Cruces, F. (2003). Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados. *RDTP*, 43(2), 161-178. Recuperado de: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/154/155>
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2015). Formulación de proyectos de extensión universitaria. *Cuadernos de extensión*, (4). Recuperado de http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/10/02_Cuaderno_Formulacion_de_Proyectos_de_Extension.pdf
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Deleuze, G (1995). Política. En *Conversaciones*, (pp. 235-246). Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2006). Sobre la diferencia entre la ética y una moral. En *Spinoza: Filosofía práctica* (pp. 27-40). Buenos Aires: Fábula.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)* (pp. 305-312). Valencia: Pretextos.
- Delueze, G. (2009). *Cine I Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus.
- Delueze, G. (2011). *Cine II Los signos del movimiento y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- Fachinetti, V. (2014). *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área salud*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología, Uruguay.
- Fernández, A. (2007). *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires: Biblos
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. (Formación de formadores, Vol. 1). Buenos Aires: Novedades Educativas. La Paz: Plural editores.
- Fraga, S (2017). *En clave de integralidad : aprender- haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación, Uruguay.
- Foucault, M. (2010). El uso de los placeres. En *Historia de la Sexualidad* (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo Veintiuno .

- Foucault, M. (2012). Metodología para el conocimiento del mundo: Cómo deshacerse del marxismo. En *El poder una bestia magnífica* (pp. 87-112). Buenos Aires: Siglo XXI .
- Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gandarias, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital*, 14(4), 289-304. doi: dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1489
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redie*. Vol. 10. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*. (74).1-8. Recuperado de <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2>
- García, R. (2011) Interdisciplinaria y sistemas complejos. *Revista latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales*. Vol 1, No 1. (pp. 65- 101).La Plata.
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2004). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Montevideo: Psicolibros.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropoli%C3%ADtica-TdS.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado de: <http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf>

Julana. <http://julana.org/>

Ibáñez, T. (2001). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer?. *Athenea digital*, (0), (pp. 31-38). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34075/351688>

Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, no 1. Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*. Vol. 46. (pp. 55- 76). Recuperado de <https://www-sciencedirect-com.proxy.timbo.org.uy:88/science/article/pii/S0185276017300699#!>

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. (s/d). Experiencia (y alteridad) en educación. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experien cia_y_alteridad.pdf

Martínez, C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción-Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 18, enero-junio, (pp. 58-86)

Monetti, E. (coord.) (2016). *Prácticas y Experiencias significativas para la inclusión*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur.

Ordaz, M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la Extensión Universitaria. Propuesta de acciones. *Educar en revista*. N° 50. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a17.pdf>

Parentelli, V. (2015). Interdisciplina: la polisemia y la concepción de los docentes. *InterCambios*, Vol 2, N.º 2.

- Percia, M. (2010). *Inconformidad arte política psicoanálisis*. Lanús: La Cebra.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología* (43), 197-229
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=modelos>
- Romano, A., D`Ambrosio, L., Silvera, A., Méndez, V. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Informe final. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf
- SCEAM-PEAM (2018). *Informe sobre la evaluación de los Planes de Trabajo de los Servicios Universitarios en el marco de la Red de Extensión 2017*. Inédito. SCEAM, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
- SCEAM, Red de Extensión. (2011). *Monitoreo de EFI'S. Matriz de indicadores de Integralidad*. Inédito. SCEAM, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (s/d). Como estar juntos en las intituciones educativas. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>
- Spink, P. (2005). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. Athenea Digital. N.º 8. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/39144/39006>

- Svampa, M. (2008). Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual. En G. Altheabe. *Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teles, A. (2009). *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Entre Ríos: Fundación la Hendija.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral* (1a). Montevideo: Udelar.
- Tommasino, N., Viñar, M., Cavalli, V. y Cardozo, D. (2017). Acompañar y sostener el deseo. *Co-producción de conocimiento en la integralidad: Aportes pedagógicos*, (2), 53- 66. Recuperado de: <https://psico.edu.uy/sites/default/files/2017-07/coproduccion-de-conocimiento-final-web.pdf>
- Udelar (Uruguay) (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y actividades en el medio*. Montevideo: Udelar.
- Udelar (Uruguay). (2010). *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. (Hacia la Reforma Universitaria; 10). Montevideo: SCEAM.
- Udelar (Uruguay). (2015). Reorganización de la Unidad Académica Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio junio de 2014. Montevideo.
- s/d (1969). La huelga generalizada. De las barricadas a la ocupación de fábricas. Francia, Mayo-Junio 1968. En Cuadernos del militante 2. Montevideo. Acción directa.