

HACIA LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS TERRITORIALIZADAS

Aportes, Antecedentes, Debates y Desafíos

Juan Pablo Cervera Novo, Cecilia García, Mirtha Lischetti, Horacio Paoletta, Emilia Rodríguez y Joanna Sander

INTRODUCCIÓN:

En el año 2010, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprueba la primera Resolución a partir de la cual se establecen las prácticas socioeducativas como un requisito a cumplimentar por sus alumnos antes de la obtención del título universitario. En 2011 y en 2012 aparecen otras dos nuevas Resoluciones que modifican la reglamentación de las Prácticas.

Estas Prácticas requieren que los estudiantes realicen una cantidad de horas de trabajo territorial con el objetivo de tomar contacto con las problemáticas de los sectores subalternos de la sociedad y para que dicho conocimiento-experiencia-práctica forme parte de su formación profesional. Cada Facultad tiene la posibilidad de armar su propio Proyecto de Prácticas Socioeducativas. Muchas lo han hecho ya. La Facultad de Filosofía y Letras está justamente, en el proceso de instituir las.

En varios Programas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), y, en otras tantas actividades del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) hace, por lo menos ocho años que cátedras, proyectos de investigación, proyectos Ubanex (de Extensión) y de Voluntariado Universitario trabajan en el mismo sentido. Por ese motivo, los equipos cuentan con experiencias ya analizadas, sistematizadas y probadas. Ante esto se decide relevar de manera relacional, o sea, tanto a coordinadores como a estudiantes y graduados que se formaron en esas trayectorias, parte de sus experiencias para realizar un primer trabajo de análisis de ese material.

En este marco se realizan seis entrevistas en profundidad a seis Coordinadores y 6 entrevistas a estudiantes o graduados. Sobre ese material empírico trabajamos para ofrecer un análisis inicial al debate necesario que debemos darnos en el proceso de institución de las Prácticas Socioeducativas Territorializadas.

Son muchos los sectores que circulan por los barrios pobres realizando prácticas: las iglesias de distintos cultos, los organismos internacionales, las ONG, los militantes políticos, la gente de la Universidad, todos con objetivos políticos, aunque con distintos énfasis en las prácticas, algunos movidos por la caridad, otros por ganar políticamente a la

gente, otros, poniendo el énfasis en el conocimiento transformador. Nos sostienen argumentos tales como: a la universidad pública la paga el pueblo con sus impuestos, nosotros no pagamos por nuestra formación profesional, tenemos el compromiso de que nuestro conocimiento se relacione con las problemáticas de la pobreza. O: El Estado se retira de sus obligaciones con los sectores más desposeídos, la Universidad acude ahí adonde el Estado se retiró. Para algunos la Universidad es una Institución del Estado, para otros pertenece a la Sociedad Civil. En nuestro país a las Universidades Públicas las sostiene el Estado.

El encuentro con la realidad territorial, el situarse en el territorio para aprender de la realidad, conlleva a la interpelación de las actividades que desarrollamos en el territorio: Qué hacemos? Caridad? Militancia? Queremos conocer para transformar? Es esto posible ¿ Si lo es, en qué medida y en qué nivel se realiza? Podemos intentar una caracterización provisoria, hasta que volvamos a discutirla una vez más entre todos, Esta discusión debe ser permanente y vigilante: aprendemos a resolver problemáticas de los sectores de población más necesitados a partir de las demandas que surgen de estos mismos sectores y pretendemos hacerlo pensando juntos con esas poblaciones.

En El Consejo Directivo del 7 de noviembre de 2016 fue tratada y aprobada por unanimidad la Resolución que reglamenta la implementación de las Prácticas Socioeducativas en nuestra Facultad de Filosofía y Letras. A partir del 2017 las mismas van a comenzar a ser implementadas.

NOTA: Contamos con la autorización de los entrevistados para ser citados con sus nombres y apellidos.

SUJETO Y SOCIEDAD:

Ante esta investigación en pequeña escala que hemos realizado, reflexionamos lo siguiente:

Hay muchas maneras de investigar en Ciencias Sociales. Existen variadas formas de hacer Antropología Social: las mismas dependen, en general, de la concepción de sujeto y de sociedad de la cual se parte.

Se puede pensar que “la mayoría de las sociedades fabrican, de manera excluyente, individuos cerrados, que piensan como se les enseñó a pensar, que evalúan y le atribuyen sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes esas maneras de pensar, evaluar, normativizarse y significar son (por construcción psíquica) incuestionables” (Castoriadis, C., 1998:310).

Preferimos pensar a las sociedades sin *clausura* (en términos de Castoriadis) entendiendo clausura como aquello que no puede cuestionar lo que ya ha sido pensado, los axiomas de

la institución social, los que si incluyen por supuesto, la explícita transgresión de las normas sociales, ya previstas y sancionadas.

Elegimos abordar el análisis social desde la *reflexión* que aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo acerca de los contenidos particulares, sino también acerca de los presupuestos y fundamentos, presupuestos y fundamentos que son a su vez propuestos por la institución social. Reflexión que cuestiona a la institución social dada (instituida, en este caso, a la Universidad), lo que implica a la imaginación creativa del sujeto, a poder desprenderse de las certezas de la conciencia, y tomar, por ejemplo, en cuenta a los supuestos básicos subyacentes.

Reflexión que es el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, que es el movimiento que pasa a abrirle brechas a esa clausura en la que el pensamiento siempre tiende a encerrarse de nuevo.

Y, entender a los sujetos de la reflexión, a nosotros, y a los otros sujetos que nos acompañan en el proceso de generar nuevos conocimientos, como seres tanto psíquicos (por lo tanto condicionados por el inconciente), como históricos sociales (por lo tanto condicionados por la institución de nuestra sociedad), pero también como seres “para sí (por lo tanto situados en un punto de vista, viendo “desde una perspectiva”, creando un sentido).

Por eso, reiteramos, la perspectiva en la que nos situamos apela al análisis de los intersticios de creatividad, de libertad, de reflexión, de pasión en las prácticas de los sujetos. Lo que estos tengan de emancipados, de contrahegemónicos, de potencia transformadora, relacionándola con sus opuestos con los cuales se constituyen (instituyen).

Se considera a los sujetos-incluyendo al investigador-como activos realizadores del mundo social, a la vez que se piensa al proceso de investigación como una particular intervención en la modificación de las realidades sociales que se problematizan.

En el trabajo etnográfico se produce una situación de relación social entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, por lo que hay que tener en consideración que gran parte de la acción social opera en un nivel inconciente, por lo que los acontecimientos en torno a los cuales se trabaje en la relación, pueden no aflorar en la memoria, con lo cual no podemos dar por sentado que ellos (los sujetos de nuestra indagación) sean concientes de sus actos o decisiones o que puedan reconocerlos con infalibilidad cuando alguien se los presenta en un informe.

No podemos tomar a la “cultura como verdad”, pensar que lo que dicen los sujetos tiene un correlato con la realidad objetiva, debemos someter la información que producimos a diversos criterios de contrastación. Lo mismo debemos hacer con nuestras propias reflexiones. Sin caer con esto en un relativismo metodológico que no nos permita avanzar en el conocimiento.

LOS SUJETOS DE LAS POBLACIONES EN LOS BARRIOS DEL SUR DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Para tratar de caracterizar a la población de los barrios del sur de la ciudad de Buenos Aires, comenzamos haciéndolo desde el punto de vista estructural, y, o estratigráfico. Los sectores populares, se ubican, dentro de la estructura socioeconómica de nuestro país, en los estratos más bajos y más pobres. Donde la desocupación y la subocupación, pasó a ser la noticia más importante en las tres últimas décadas. Según los datos duros, que Susana Torrado recoge en su libro *“La historia de la Familia en la Argentina Moderna”* de 2003, en 1945 el 72% de la población económicamente activa (PEA) eran asalariados dependientes. A mitad de los años 50, ese porcentaje asciende al 91%. O sea, que a mitad de los años 50 el 91% de la PEA eran asalariados dependientes, con todo lo que esto significa: tenían vacaciones pagas, tenían aguinaldo, “trabajo genuino”, seguridad social, se les pagaba lo que iban a recibir en sus jubilaciones que eran dignas.

En la mitad de los 70, esta cifra, si bien baja unos puntos, se mantiene también alta. El 89% de la PEA, a mitad de los 70, tiene trabajo asalariado dependiente. A partir de ese momento, va a empezar a disminuir cada vez más la cantidad de asalariados dependientes y va a ascender el cuentapropismo, el trabajo precario, hasta que en la década del 90, entre 1991 y 1996, la tasa de desocupación se va a triplicar y va a ascender desde el 6% al 18%. La crisis, cabe recordar, comienza en 1998 y llega a su punto culminante en el 2001. En esta fecha la pobreza alcanza a más del 40% de la población.

En el momento de la crisis del 2001 nos igualamos con el resto de los países de la región, o incluso estuvimos por debajo de alguno de ellos. Entonces, esta situación condujo a la gente, en una cantidad importante de personas, a tener que aprender a vivir sin dinero y a perder la soberanía alimentaria. Qué queremos decir cuando decimos esto? La gente ya no pudo más elegir qué iba a comer, cómo iba a comer, cuándo y con quiénes. Si bien hubo distintas respuestas organizadas desde la gente ante esta situación, que muchos de los que trabajamos en el campo, que hacemos “trabajos de campo” conocemos, como por ejemplo, los comedores públicos, las cocinas solidarias, etc.

O sea, que la gente se organiza y tiene que dar respuestas ante las necesidades que le crea la estructura, que le crea la situación social, determinadas políticas que se implantan. La gente tuvo que trabajar en organizarse para poder comer. Porque fueron momentos realmente acuciantes, de mucha necesidad y de mucho costo subjetivo de todas estas personas, que tuvieron que pasar por todas estas situaciones. Hubo lucha, resistencia y organización

Desde lo estructural, estos sectores pertenecen a los sectores de la estructura más despojados por las políticas neoliberales.

Contamos con un *Documento Base*, que nos aporta los datos cuantitativos y cualitativos en los cuales apoyar nuestras Investigaciones, Planes y Proyectos, de realización propia, encargado a especialistas.

En cuanto a la dimensión subjetiva de los sujetos, cuando nos encontramos trabajando en el territorio, encontramos que mucha de la gente, que es muy pobre, y que tiene todas las características que acabamos de mencionar, sin embargo piensa en clave política de derecha. ¿Qué queremos decir? Por ejemplo, votan a Macri en la Capital Federal, en la provincia y en la nación o elijen políticamente, a los sectores políticos que los pauperizan y que los asisten. Como decía el cancionero español “*El Sr. Don Juan de Robres con caridad sin igual, hizo hacer este hospital y primero, hizo a los pobres*”. O sea, primero se los pauperiza y después se los asiste. No obstante ello, las personas elijen, electoralmente, estos proyectos políticos que van en contra de sus propios intereses.

¿Cómo podemos explicar el hecho de que la gente más pobre haga elecciones políticas contrarias a sus intereses? Esta situación requiere ser explicada desde distintas perspectivas. Elegimos una de ellas. Entendemos que todos somos sujetos de Hegemonía. Esta categoría, de sujetos de Hegemonía, que podríamos caracterizar diciendo que, cuando hablamos de sujetos de Hegemonía estamos hablando de sujetos que son hablados por otros, para decirlo brevemente.

Esta situación que hace que la gente se convenza de las ideas que sostienen al poder de los otros, es algo que tenemos que tenerlo siempre muy en cuenta cuando trabajamos con nosotros mismos, con cualquier sector de clase, pero también con los sectores que son más castigados por las clases dominantes y que, sin embargo, al ser hablados por ellas, piensan de la misma manera que sosteniendo las ideas que sostienen el poder de esa gente.

Todo el proceso social vivido, más el sistema de ideas conscientes y de creencias, está organizado por significados y sentidos de la clase dominante. De modo tal, que da la sensación, de que el sentido común, de que la realidad de la vida es eso, es la realidad. Pero es una construcción hecha desde las clases dominantes y nos parece lo naturalmente dado. En cambio está, socialmente construido para poder controlarnos como población.

R. Williams dice, que una Hegemonía tiene que ser permanentemente recreada, defendida, renovada, modificada, para que la gente no la identifique y la deje de lado. Hay que renovarla permanentemente. Pero también, una Hegemonía dada, es siempre resistida, limitada, alterada y desafiada. Por lo que debemos agregar al concepto de Hegemonía, el concepto de Contra-Hegemonía o Hegemonía alternativa.

Por otro lado, nunca la Hegemonía se establece de un modo total y exclusivo, siempre deja intersticios por los cuales pueden filtrarse los procesos contrahegemónicos.

Ahora bien, además de tener en cuenta esta situación de la dimensión estructural y de la dimensión subjetiva de los sectores de población de los barrios del sur de la ciudad, es importante (considero) tener en cuenta la *escala*, el nivel en el que se trabaja y se registra la participación social. La escala en la que se trabaja, cuando se trabaja con organizaciones sociales de los sectores populares, como ya lo mencionamos con anterioridad es la escala de lo local, y no de lo estructural. Si bien es bueno establecer las relaciones múltiples que se dan entre ambas escalas.

Además, cuando nos referimos a la perspectiva de lo local, tenemos que tomar en consideración la diferenciación de aquello que es hablado por los medios, de lo que proviene de la experiencia de la vida cotidiana. Lo que quiero decir con esto es que, por ahí podemos tener una visión de la situación de terrorismo en París exclusivamente dada por los medios, pero no vamos a tener una visión mediática de la desnutrición que observemos, de una enfermedad padecida por alguien que conozcamos en el barrio, del funcionamiento de un Comedor o de una clase de formación profesional en el Instituto de Formación Profesional del CIDAC. Estas son informaciones y conocimientos de lo local que sólo lo vamos a poder obtener trabajando en ese medio.

La vida cotidiana, opera como el principio de realidad más inmediato, referido exclusivamente a la vida desarrollada en términos locales.

Entonces, la realidad social con la que se trabaja es compleja, cruzada por una multiplicidad de intereses de las poblaciones que las habitan y de los intereses políticos sobre esas poblaciones que tienen otros colectivos externos a esos territorios. Intereses políticos, carencias económicas y sociales de las poblaciones, de difícil resolución local. E intentando que el resultado del trabajo aporte para la resolución de las dimensiones locales de sus problemáticas.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Entrevistas sistematizadas de: Larsen, Matías; Filidoro, Norma; Guelman, Anahí; Golluscio, Lucía; Lobeto, Claudio; Rúa, Maximiliano; Pegolo Liliana; Dome, Gisela y Vergerio, Gonzalo; Pisani, Cristina; Monti, Laura y Juanolo, Fernando.

La propuesta de las prácticas socioeducativas territorializadas persigue la formación de estudiantes a través de la vinculación entre el conocimiento producido en el campo académico y lo que sucede “afuera”, investigando en torno a necesidades y problemáticas reales en relación con sectores vulnerables, instituciones, organizaciones barriales, etc. De esta forma, se busca impulsar en los estudiantes prácticas de aprendizaje reflexivo y crítico en situaciones de intervención, a partir del conocimiento y abordaje de las problemáticas en

territorio.

Tal como plantea Abramovich en su texto “Aprender haciendo con otros” (2012) se espera que:

- Por un lado, en el horario de las clases, los estudiantes trabajen, se organicen y propongan actividades que muchas veces se concretan en otros horarios y espacios. Por otro lado, las actividades que se desarrollan fuera del aula, pueden hacerse de manera individual y/o grupal.
- Los estudiantes desarrollen competencias para el trabajo en equipo y la resolución colectiva de problemas, la capacidad de diálogo y argumentación (tanto oral como escrita), la realización de tareas ligadas al trabajo de investigación e intervención profesional. Adicionalmente, se trata de promover en los estudiantes una actitud proactiva y comprometida con la realidad social, que vaya más allá de la duración de la materia.
- El contenido en la formación profesional requiere de una adecuación del conocimiento producido en el campo académico, para ser usado en situaciones de la vida real. En este punto, se presenta el problema de la transferencia de lo aprendido, es decir, el problema de cómo asegurar que lo que se aprende podrá ser recuperado y utilizado en las situaciones que lo requieran.

De esta forma, el aprendizaje se liga a la acción y la reflexión sobre la acción en el marco de procesos grupales; por lo tanto, la evaluación es una cuestión compleja. Las normas y procedimientos evaluativos buscan dar cuenta del **carácter procesual del aprendizaje**. Los docentes proponen un espacio de reflexión sobre lo realizado, la forma en que se organizó el grupo y se dividieron tareas y responsabilidades, el funcionamiento de los mecanismos de coordinación y la comunicación en general, las dificultades que aparecieron en el proceso.

Los estudiantes entrevistados participaron desde distintas experiencias (programas de voluntariado universitario, UBANEX (Proyectos de Extensión de la Universidad de Buenos Aires, etc.), relatan cómo fue ese “aprender con el otro” y cuales es el “plus” que les aportó su paso por el CIDAC:

Gonzalo Vergerio (estudiante de Ciencias de la Educación):

*“Yo cuando transité el primer crédito en el 2010, que fue mi primera experiencia en el CIDAC, en el 2010, **me sacó el velo del academicismo de la facultad, de***

*poder ver otro territorio, de poder transitar el CFP 9 que esta acá, conocer a Jorge Yagüe el ex director del Centro de Formación Profesional N° 9, que era muy interesante, que le hicimos una entrevista muy buena, muy buena, entre los compañeros de Economía Social y los compañeros de Formación para el Trabajo. La verdad que fue algo totalmente, yo siempre lo digo, **estar en el CIDAC fue algo diferente fue ver a la universidad en acción, ver otras formas de pensar cotidianamente, porque una cosa es pensar en tu casa, en el aula, y otra forma es pensar acá, cuando tenés a un chico al lado, cuando sos asesor pedagógico de un taller de producción audiovisual acá y hay un pibe que no tiene laburo, y sos asesor pedagógico y tenés función en un ministerio, como es mi caso, y podes brindarle herramientas, darle la posibilidad de que hay otro proyecto de vida, de que puede haber otro proyecto de vida, que hay otras posibilidades, y me parece que eso la carrera muchas veces no te lo da, muchas veces te da muchas herramientas teóricas, muchas herramientas en las cuales son prácticas formales y no te pasa para el lado no formal, no te forma para lo no formal, para acá, para estar acá, que es formal en cierto sentido, es una institución, pero trascendemos muchas cosas que nos sobrepasan en la cuestión académica, teórica, etc.**" (el resaltado es mío)*

Gisela Dome (estudiante de Ciencias de la Educación):

*"Yo empecé en el 2012, cuando era coordinador del crédito, yo como alumna me inscribo en este espacio que dan de créditos. **Para mí fue una formación totalmente diferente a todas las que ofrecían todas las materias hasta donde yo llegué a cursar.** Por ejemplo, como crédito de campo yo participé en otro que tiene la Facultad de Ingeniería donde era otra lógica, tenía que ver con hacer tareas académicas en una oficina, que si bien me sirvió muchísimo para ver un montón de cosas y también puse en práctica un montón de saberes, tenía que ver con una aplicación de saberes que yo traía a una tarea concreta. En cambio acá, justamente en el 2012 no estaba formado como, estructurado el centro de Formación Profesional, sino que se estaba armando, y justamente el trabajo de campo tenía que ver con diseñar las tareas que iba a hacer, lo que yo estoy haciendo ahora, que es acompañar los cursos, una tarea pedagógica. **Y fue un trabajo de reflexión que tenía la pata en la acción, porque bajábamos a terreno, participábamos en los cursos, documentábamos todo, tomábamos registro, y de ahí íbamos a estos talleres, estaba Gonzalo y los docentes a cargo, reflexionábamos sobre lo que estábamos documentando y volvíamos al terreno,** y así fuimos construyendo cómo es el perfil o las tareas que iba a hacer este acompañante pedagógico que es el que hoy por hoy está trabajando en los cursos efectivamente después de que se implementó el IFP. Así que **para mí como formación me cambió mucho la mirada, porque tiene que ver con cómo diseñar un perfil, con cómo diseñar un instituto, con como formar en base a las demandas de la gente, es otra mirada de formación**". (el resaltado es mío)*

Gisela Dome agrega:

"te despierta la sensibilidad, creo yo, poder estar en contacto, poder escuchar, dialogar, ponerte en el lugar del otro, y de ahí yo creo que te cambia la mirada de

qué inserción profesional querés, hoy, no hay un vuelta atrás, después de que escuchaste y te hiciste cargo de un montón de demandas y situaciones sociales que se presentan acá cotidianamente, no hay vuelta atrás, no podes decir bueno ahora me voy a trabajar a la universidad y ya está, es un click, lo que dice él, hay algo de la sensibilidad, no sé cómo decirlo en otros términos”. (el resaltado es mío)

Tomás Echegaray (Estudiante de Antropología):

(El CIDAC le aportó) “como pensar el vínculo con las organizaciones y con los sujetos desde un lugar comprometido, y donde poder pensar el trabajo en conjunto. Poder pensar a la universidad desde otro lugar, también, como esto de que la gente, no sé, que haya otro involucramiento”. (el resaltado es mío)

Cristina Pisani (Graduada de Trabajo Social):

“Me acuerdo de cuestiones del trabajo en equipo, de cómo enfrentar la problemática y de lo que simboliza por ahí establecer el trabajo en equipo. Muchas horas de discusión, pero creo que lo rico que se sacó, más allá de las relaciones personales que se establecieron, ya, prácticamente, en una relación de amistad entre todos, tuvo que ver con esto, con lo que simboliza trabajar en equipo, dar la cara todos de manera igual ante diferentes problemáticas, y tener que responder ante diferentes problemáticas que iban surgiendo, aunque tal vez no hubiera estado uno totalmente inmerso, en ese caso puntual, que tal vez fue otro el que lo estuvo tratando, pero sos un equipo y das la cara”.

“Y poder aplicar diferentes cuestiones que nosotros vemos a lo largo de la práctica y en la carrera en sí. Mi carrera tiene esto de lo práctico ya desde que comenzamos, pero la realidad es que una cosa son los libros y otra cosa es el campo. Y lo que agregó y posibilitó es poder estar habilitada desde un equipo de trabajo para poder dar respuestas, o por lo menos, intentar dar respuesta a lo que va aconteciendo con las personas y con los actores sociales a los que conocíamos en ese momento”.

Cristina Pisani agrega:

“lo que agregó fue ese plus de poder llevar quizás lo que yo tuve en mi formación al territorio, que era algo de lo que yo ya venía haciendo, porque yo venía militando en otros ámbitos. Pero llevarlo con una impronta institucional tiene otro tipo de carga, no? Y uno tiene que recortarse, no da lo mismo cómo uno se presenta si sos de la Facultad o si sos de una agrupación social. Yo creo que me aportó experiencia en cómo moverme a nivel institucional y cómo gestionar”. (el resaltado es mío)

Fernando Juanolo (Estudiante de Antropología):

“Yo el CIDAC lo conocí en el 2011, a través de un Seminario de Salud que lo dictaban Ceci Gianni y Mariche Scaglia, y nada, me pareció un lugar alucinante el CIDAC, era como el lugar donde se concretaban un montón de cosas que uno como

venía pensando de la Antropología y lo que uno imagina como práctica real, yo siempre le digo a Maxi que el CIDAC y el UBANEX fueron lugares donde realmente el oficio de antropólogo lo empecé a palpar de cerca. Porque en la academia sí, uno puede tener un montón de lineamientos teóricos, pero se hace carne, o lo empecé a hacer carne, o por lo menos yo lo sentí así, en un espacio como estos, para mí fue clave, clave en ese desarrollo del oficio, esta es la cotidianeidad...” (el resaltado es mío).

Cómo se puede entender la relación entre teoría y práctica

Lischetti (2013) explica que la habitual desarticulación entre teoría y práctica que encontramos en la enseñanza universitaria produce el aislamiento del conocimiento con respecto al contexto histórico social donde acontecen los problemas. Es así como surge la “tensión teoría-práctica”.

La relación teoría-práctica educativa constituye un eterno problema, al que a lo largo de la historia se le han dado dos tipos fundamentales de respuesta enfrentadas: el enfoque científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, que enfatizan en el poder de la teoría para dominar la práctica en el primer caso, y en el poder de la práctica para dominar a la teoría en el segundo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de contar con un nuevo paradigma superador que apueste por el establecimiento de relaciones dialécticas, simétricas y libres de dominio entre el conocimiento y la acción (Álvarez, 2012, p. 34).

Siguiendo esta línea, es que resulta clave exponer que el paradigma de investigación del que partimos se basa en la construcción del conocimiento a través del diálogo, esto es, no desde un sentido unidireccional del trabajo, ya que “La autoridad del conocimiento individual no existe (tenemos interlocutores, nos inscribimos en una tradición teórica, nuestra identidad se define por diferencia con los otros). La posibilidad de conocimiento es intersubjetiva” (Neufeld y Wallace, 1998: 54). Es necesario, entonces, comprender que la relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo.

Por su parte, B. De Sousa Santos propone denominar *ecología de saberes*, a la concepción que se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar.

Entonces, podríamos decir que la extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis

concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global.

En relación con la categoría de “saber”, **Máximiliano Rúa** considera que:

“en realidad uno no acumula saberes, ni se relaciona con saberes, se relaciona con prácticas. ¿Y por qué la práctica? Porque la práctica implica la relación con otro, y esa relación con otro me transforma a mí”.

Continúa su reflexión en torno a las categorías de “saber” y “conocimiento”:

“utilizar la categoría saber ¿se entiende? ¿Por qué? Porque es muy difícil definir si la persona, si la relación que se está desplegando en ese contexto con esos otros eh... es uno que la está formalizando en términos de conocimiento y porque el otro no lo formaliza lo considera saber, y es muy difícil darse cuenta hasta qué punto no está trasladando su propia construcción a ese lugar. Es de una abstracción total lo que te estoy diciendo. No, pero es que es una discusión que nosotros nos damos permanentemente en la materia. Es muy compleja y es muy difícil porque nosotros tratamos de no utilizar la palabra saber. Por eso a mí me parece más interesante, para no enroscarnos tanto, recuperar el nombrar como prácticas”.

Su propuesta es:

“me parece que es más correcto en términos de poder pensarlo y apropiarnos nosotros hablar de prácticas, porque son cambiantes, no son fijas, son transformables, que saberes ¿si? Entonces, sin duda que recuperamos prácticas de los otros permanentemente. Y estamos recuperando permanentemente formas en que los otros deciden relacionarse con ese mundo social”.

Entendemos que los contenidos de este párrafo forman parte de la discusión que tenemos que seguir dando, ya que es cuestionable afirmar que las prácticas se transforman y que los saberes no lo hacen.

Anahi Guelman recalca la cuestión vinculada con la producción de saber y conocimiento, y cómo podemos volver a pensar el conocimiento tradicional academicista:

“La otra cuestión que para mí es fuerte y es importante tiene que ver con el lugar de la producción del saber y del conocimiento, precisamente. Y con esta posibilidad que tiene la extensión de mostrar que hay maneras, por un lado de encontrarse con saberes que están afuera de la universidad y que son legítimos pero que están negados, ocultados y deslegitimados, justamente porque no forman parte de lo que la modernidad definió que era la ciencia, o sea que quedan como un residuo de un un proceso de colonización, ¿no?. Entonces por un lado, encontrarse con saberes que no son esos y que pueden ser legítimos, en primer lugar habla de lo que

Boaventura dice que es este papel de la extensión y de la extensión al revés, en relación a la construcción de una epistemología que le dé legitimidad a saberes que quedaron afuera, pero además de eso, ejercitar la posibilidad de producir conocimiento, y conocimiento novedoso, no solamente con las reglas de la rigurosidad del paradigma clásico o del paradigma hegemónico en lengua académica, a mí me parece que también eso es una operación de descolonización”.

Norma Filidoro se caracteriza por ser una académica que no realizó investigación, según los cánones de la academia, pero cuya trayectoria se enriquece por tener una gran experiencia en el campo profesional de su disciplina, la psicopedagogía, y cuestiona lo que nombra como el funcionamiento o la lógica de la academia:

si hay una cuestión que yo siempre critico y una de las razones por las que decía “no, yo no voy a ir a la facultad ni a dar clase”, es esta cosa de que la academia habla para la academia, se hablan unos a otros y lo que se dicen no sale de ahí adentro y no tiene efecto. [...] La Facultad tenía para mí algo de encierro. Pensaba que estar ahí adentro... la verdad que no era para mí. Ando por afuera y me gusta andar por afuera. Me gusta estar acá en el consultorio en Caballito pero también me encanta ir a dar charlas y compartir experiencias en las escuelas del conurbano. Todo el tiempo he ido conjugando el trabajo adentro de los hospitales, supervisando en la Residencia Hospitalaria (que es un trabajo que realizo ad-honorem desde hace como 25 años), el consultorio, el trabajo en las escuelas, con los docentes. O sea, no es un interés mío en este momento la investigación.

Si bien se encuentra con su equipo en un momento de trabajo inicial, ella plantea que “demanda” e “intervención” son construidas relacionamente, y que una promueve la transformación y generación de la otra:

Se trata de aportar elementos para la intervención: cómo acompañar a un niño a hacer la tarea de lengua o matemática; cómo trabajar con los docentes, qué decir, qué escuchar; cómo trabajar con las familias. Pensar y acompañar a pensar acerca de cuáles son las propuestas que se hacen. Así fueron surgiendo diferentes propuestas, porque a medida que uno se va metiendo, eso mismo va generando una demanda.

La práctica, aparece asociada a lo que se puede pensar como un saber profesional o técnico (aspecto que contemplan en el equipo), pero que a la vez se busca trascender (al menos en el sentido de emitir un diagnóstico y decir qué hacer).

Ante la demanda de pensar en algún chico en particular se propone acompañar y aportar elementos para la intervención desde la pregunta sobre qué variaciones o que cambios

habrá que producir o introducir más que decirle a los maestros o coordinadores qué tienen que hacer:

“Primero planteamos algunos espacios de observación pero a la vez de participación, tanto en el CAI como en la Casa de la Cultura donde funcionan grupos de apoyo escolar y de Psicomotricidad. En ambos espacios nos fueron señalando que había algunos niños o algunas niñas que presentaban, desde el punto de vista de los coordinadores o los maestros comunitarios, algunas dificultades que no podían resolver o entender o pensar cómo intervenir. Empezamos a recibir la demanda de pensar en algún niño o niña en particular. De alguna manera se reproduce lo que ocurre en la escuela. La pregunta es por el niño/a y no por la intervención o la propuesta o la posición. Tenemos claro que no se trata de decirles a los maestros o coordinadores qué tienen que hacer sino de cómo hacer surgir la pregunta acerca de qué habrá que modificar o qué variaciones o que cambios habrá que producir o introducir en lo que están proponiendo para que incluya a ese niño con su condición”.

Aunque sostiene que desde el equipo pueden aportar un saber de tipo técnico (“recursos conceptuales y prácticos”), su tarea no se agota ahí. Refiere, que además de ese aporte que puede en parte responder a la demanda, se incluyen en la problemática, que lejos de resolverse, se modifica, comprendiendo ahora a más sujetos. Sus palabras apuntan a dar cuenta de esta inclusión del equipo en la problemática, y de implicar en ella a todos los sujetos, hasta llegar al punto de que “ahora estamos todos en problemas”:

“Encontramos, por ejemplo, que los maestros comunitarios no saben nada de matemáticas, de la matemática que se enseña en la escuela primaria. Por ejemplo, estamos proyectando algunos talleres para el mes de febrero para acompañar y ayudar con cuestiones que tengan que ver con lengua escrita, la matemática, para que puedan tener algunos recursos conceptuales y prácticos para poder proponer actividades a los chicos. Esto surge a partir de los problemas que los adultos empiezan a plantear: que los chicos no quieren ir, que no quieren hacer la tarea. Bueno, ya no es un chico o una chica con problemas. Ahora estamos todos en problemas”.

Entonces, alude a que desde el equipo, se promueve un doble juego que se genera a través de la relación entre el saber teórico (también de tipo más técnico) y la práctica: “resolver problemas e intentar problematizar esos problemas”.

Liliana Pégolo piensa que es necesaria la extensión universitaria porque hace posible la relación Universidad – sociedad, te acerca a “el otro” y así el investigador puede pensar la relación entre teoría y práctica:

“El saber de que entre la teoría y la práctica {se ríe} existe una enorme distancia.

Este... el saber establecer vínculos correctos ¿no? Este... el de tener una indagación personal y una observación personal sobre la realidad que no es la que te pueden describir los libros ¿no? Por ahí bueno, hay una buena descripción pero nada reemplaza a la propia observación que uno haga sobre la realidad. Sobre todo, y el encuentro con el otro. Me parece que eso es lo fundamental, el encuentro con el otro ¿no? Y... que por supuesto es la esperanza de que alguna vez esta realidad se transforme, no sé si definitivamente porque las esperanzas cada vez son menores, pero uno siempre apuesta a la esperanza. No sé si esto servirá para algo pero yo sé que uno aporta para que en parte se transforme”.

Matias Larsen considera que las prácticas interpelan y se relacionan entre ellas:

“Lo interesante de esto que interpelaba la docencia, interpelaba la investigación a partir de prácticas en territorio de extensión. Eso capaz que, lo que quiero decir con esto de prácticas integrales. La extensión interpela. Las prácticas territoriales interpelan”.

Y que esa interpelación se da a partir de la reflexión de las propias prácticas y del diálogo con la sociedad:

“Está el trabajo territorial y en esta interpelación que me parece una palabra con mucha potencia digamos, porque involucra la reflexividad propia y también el racconto que puede recibir de otros digamos, involucra un diálogo hablar de interpelación, es una redefinición constante y una discusión constante sobre el rol de la universidad digamos. Los que estamos haciendo trabajo en territorio estamos trabajando con un colectivo de la sociedad, estamos trabajando en organizaciones comunitarias, estamos trabajando con gente”.

Gisela Dome (estudiante de Ciencias de la Educación):

*“En lo profesional, creo que tiene que ver con cómo uno **desempeñarse en un ámbito concreto, estando atento a lo que te impone ese ámbito, a las cosas que se presentan en ese ámbito, y como poder dar respuesta con la formación que uno tiene**, creo que ese es justamente el ejercicio, nosotros la educación la concebimos como una situación de interacción, o sea, uno puede pensar como diseñarlo, puede sentarse previamente, pero el acto se consume en ese momento y es ahí donde uno participa, no es una carrera donde uno hace análisis posteriores, la educación es una instancia interactiva entre una, entre dos o más personas, eso es así, entonces poder estar en ese momento como acompañante pedagógico en las prácticas que se dan en el CIDAC es fundamental la formación, y después obviamente, como tarea de las ciencias de la educación, **poder reflexionar sobre lo que estamos observando y poder incidir sobre temas, yo una de las tareas que estuve haciendo fue poder dialogar con los propios docentes que dan los cursos, su propia práctica, que por ahí muchos docentes tienen tan mentalizado el mecanismo de como***

enseñan y como que se disocian un poco de lo que la gente va aprendiendo, poner esa mirada desde la incumbencia profesional que tenemos nosotros, creo que les hace también un plus a los docentes y también a los participantes”. (El resaltado es mío)

Cómo se genera el conocimiento a través del así llamado “conocimiento situado”.

Díaz Barriga Arceo en su texto “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” (2003) propone que el conocimiento se debe dar de manera situada, y expone la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.*

Desde esta perspectiva se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Díaz Barriga Arceo explica que generalmente “en las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden”.

En este sentido, el conocimiento situado considera que los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Asimismo, Díaz Barriga Arceo expone que el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección.

Maximiliano Rúa relata una actividad concreta que llevó a cabo el Equipo de Didáctica especial de la Antropología. Se relacionó con supervisar prácticas de los estudiantes en Tecnópolis:

“nosotros pensamos en procesos de construcción de conocimiento. Y como estamos pensando en procesos de construcción de conocimiento lo que estamos pensando es que en diferentes contextos se construye conocimiento ¿si? ¿Cuál es el requisito de estos procesos de construcción de conocimiento? Bueno básicamente que haya... más de una persona. O sea en términos de una práctica. Entonces nosotros sabíamos que ahí iba a haber un contexto en el cual un conjunto de chicos iban a tener que comunicar una serie de contenidos que estaba armada y diseñada en la muestra. Armados y diseñados esos contenidos como están armados y diseñados los contenidos de un programa de historia de segundo año. Con lo cual la posibilidad de pensar la relación era muy grande... Porque todos esos contenidos que están pensados para una materia de historia de segundo año son dados en un contexto en el cual hay un solo docente y un conjunto de estudiantes que más o menos son siempre los mismos. Acá la variación y además esos contenidos día a día cambian. Acá la variación era diferente. ¿Qué era lo que cambiaba? Los contenidos iban a ser siempre los mismos, lo que cambiaba era la gente. No obstante el sujeto que estaba haciendo la práctica se mantenía. Con lo cual el desafío era cómo pensar esa relación entre contenidos estructurados y sujetos que no eran siempre los mismos”.

Norma Filidoro considera que el aprendizaje en el terreno se complementa con las expectativas de los estudiantes, que “quieren laburar” y “salen muy satisfechos con lo realizado, con lo que han aprendido”:

“No queremos que los Créditos de Campo sean un “como si”... Hacerle una entrevista a alguien que trabaja en algún lugar en donde vio un niño. Por eso armamos créditos en espacios fuera del edificio de la facultad, en contacto con niños, con maestros comunitarios, con profesionales de la salud: trabajábamos en el hogar Madre Teresa en el barrio Ilia, otro crédito lo armamos en el hospital Álvarez. Y los alumnos que se anotan quieren laburar, porque la verdad que es mucho laburo el que hacen y salen muy satisfechos con lo realizado, con lo que han aprendido. Me parece que allí, en el CIDAC tenemos otro espacio para poder articular estas cuestiones y poder pensar las problemáticas para ir articulándolas teóricamente, conceptualmente. Fundamentalmente eso es lo que me interesa”.

El trabajo en el terreno es necesario para Norma Filidoro, en tanto espacio de aprendizaje no exclusivamente académico. En ese ámbito aparecen problemáticas inesperadas, que requieren la puesta en juego de los conocimientos académicos, pero los trasciende, ya que se construyen conocimientos nuevos y se generan nuevas problemáticas:

“Me parece que es central en la formación, central en la formación de los alumnos pero también es central en la cabeza de los docentes. Tiene que ver con sentir la necesidad de que eso ocurra. Ese espacio de formación tiene carácter de necesidad, no es contingente, es necesario. Que haya espacios

formativos que no sean exclusivamente académicos, que se propongan por fuera de los muros de la universidad, en donde nos encontremos con las problemáticas que no se resuelve sin el bagaje conceptual pero tampoco a partir de la aplicación de conocimientos. Ahí se construye un conocimiento nuevo y diferente que a su vez nos plantea nuevas problemáticas en cuanto a las prácticas docentes”.

El terreno otorga “sentido” a lo que los estudiantes aprenden en la academia:

“La palabra que usaría es “sentido”. Creo que lo que se construye en ese trabajo allí es el “sentido” de lo que vienen estudiando teóricamente, conceptualmente. Es el único modo en que ese conocimiento académico que se construye no devenga holofrásico (o sea, sin una sintaxis, sin un armado, sin una estructura) Los alumnos se la pasan repitiendo y los profesores estimulamos la repetición. Aún cuando uno quiera ser creativo y utilice materiales tales o cuales y etc., etc. De pronto te das cuenta que cuando preguntás ¿qué quiere decir “aprender”? Lo definimos maravillosamente, pero a ver, ¿Y qué querés decir con eso? No pueden decir nada. Cuando armamos los Créditos de Campo, en el hogar Madre Teresa, en el hospital público, los alumnos vienen con sus propios descubrimientos, sus novedades. De pronto dicen algo que nos pasamos todo el cuatrimestre diciéndoles de distintas manera y lo traen como novedad, como descubrimiento. Y es así, eso es la apropiación del conocimiento”.

Para que el conocimiento adquiriera sentido, es necesario que se relacione con la vivencia y la corporalidad:

“Y para eso hay que poner el cuerpo. El conocimiento tiene que atravesar el cuerpo. Poner el cuerpo, encarnar el conocimiento para que no devenga puro bla bla. [...] Y estas preguntas la atraviesan en el cuerpo. Cuando dice “ay me angustié” y se agarra la panza. Es fundamental que los alumnos puedan atravesar este momento sin que eso implique tener que estrellarse, hacerlo cuidadosos, escuchados, acompañados, y que eso sea una experiencia. Una experiencia... recuperable. No un trámite para obtener el título”.

De esta manera, para Filidoro, a un momento de enseñanza que podemos llamar “académico”, le sigue un proceso de descubrimiento de esas enseñanzas por parte de los estudiantes, en lo que podemos llamar “el terreno”:

“Si. Creo que esos son saberes que los estudiantes tienen que descubrir. Tienen que descubrir lo que les hemos enseñado. Tienen que inventar el conocimiento que les hemos ofrecido. [...] Hasta que uno no se encuentra con esa escena no entiende qué es tener que dar una respuesta al otro en una situación inédita, inaudita. Eso no se puede explicar, hay que descubrirlo. Y somos responsables de darles a los alumnos la oportunidad de hacerlo”.

Y este aprendizaje es necesario que se produzca con la compañía de alguien que oriente el proceso. Ello implica tareas de docencia, que incluyen el acompañamiento integral de la vivencia de aprender (incluidas tanto la dimensión de los conocimientos como de los sentimientos):

“Atravesar esa experiencia con alguien que los acompañe no es lo mismo que hacerlo solo. Porque en algún momento van a salir afuera y se van a encontrar con eso. Pero no es lo mismo encontrarse con eso con alguien que te va a acompañar, con alguien que te orienta y te reconoce en ese lugar de construcción, que hacerlo a los golpes, a los tumbos. Se trata de acompañar en ese armado, en ese descubrimiento de lo novedoso (desde el punto de vista del sujeto que descubre). Acompañar en el descubrimiento y también acompañar en el sentir, acompañar el enorme placer que sienten cuando se apropian del conocimiento. [...] Y se trata también de acompañar a encontrar un camino entre la omnipotencia y la impotencia. Encontrar, cada vez, el límite de la propia intervención. Esto se aprende ahí”.

El acompañamiento orienta también la mirada del estudiante:

“Es ahí que la cuestión del acompañamiento es central. Porque en un principio lo que ocurre es que en lugar de responder con conocimientos responden con prejuicios. Se insertan en un ámbito como el Hogar Madre Teresa e inmediatamente destituyen lo que las maestras comunitarias del hogar decían con el argumento de que “¡las maestras son prejuiciosas!” O sea, los alumnos prejuzgan a las maestras, las maestras prejuzgan a los padres, los

padres a los docentes de la escuela. Ahí es central el acompañamiento porque en el prejuicio se enuncia un saber, se enuncia alguna verdad. Pero se trata de la verdad del sujeto que pre-juzga. Una verdad que el sujeto desconocía. Ahí es que tenemos que acompañarlos para que puedan encontrarse con algo de esto, con algo diferente a lo que creían decir, saber, pensar. No se trata de “bajar línea” sino de introducir la división, introducir la mirada reflexiva”.

Y por último, dado el tipo de trabajo, el acompañamiento es necesario ya que “no hay margen para que algo salga mal”. Siendo así, la evaluación – acreditación de las prácticas en terreno son algo continuo y ya se encuentran realizadas al final del proceso:

“Creo que se trata de un trabajo con un acompañamiento tal que no puede permitir corrimientos, casi diría que no puede permitir errores. La acreditación se logra por el transcurrir por la experiencia. Se trata de una construcción permanente en todo ese cuatrimestre. Se acredita en cada hora, en cada día, en cada semana. No hay margen para que algo salga mal. Es un ajuste permanente, una acreditación permanente. Después hay un trabajo formal que presentan por escrito, pero realmente eso termina siendo una formalidad. Si ese trabajo falla, bueno, fallamos antes. Los alumnos cierran la experiencia con el trabajo final ya hecho, falta formalizarlo. No es que se tienen que sentar a hacer otra cosa. Ya está hecho porque fue tan, tan, tan, tan seguido que listo ya está, ya lo fueron construyendo, está muy claro de entrada. Cuál va ser este producto final, que es lo que pedimos”.

¿Por qué se dice que las informaciones que uno recoge en el campo pueden modificar el conocimiento que se tiene hasta ese momento sobre algún tema de la realidad?

Se considera que las informaciones que uno recoge en el campo pueden modificar el conocimiento que se tiene hasta ese momento sobre algún tema de la realidad, porque si tenemos en cuenta lo que se mencionó en el apartado anterior de que el conocimiento se construye a través del diálogo y las prácticas, podríamos pensar que no solo los sujetos de los sectores populares, sino también nosotros vamos a ser transformados a partir del conocimiento que podamos llegar a lograr entre todos.

Esta afirmación se debe a que uno de los elementos que definen el punto de vista del

aprendizaje es la vinculación que realizan los estudiantes entre el conocimiento universitario y lo que sucede “afuera”, investigando en torno a problemáticas que tienen que ver con su vida cotidiana pero que se pueden trabajar académicamente, dándoles otra mirada, ampliándolas, poniéndolas en contexto.

Achilli (2003) expone que parte de la construcción de ese conocimiento es pensar cómo entendemos la necesaria investigación que requiere toda transformación de la realidad social, transformaciones de situaciones y de sujetos.

Fernando Juanolo (estudiante de antropología) concibe al trabajo de extensión:

“como parte de ese aprendizaje, de entender que la gente, el campo, el territorio te va a estar siempre interpelando y que vas a tener que modificar esa práctica o esa idea previa que vos tenías, la noción de alteridad, redescubrir permanentemente todo”.

Y agrega:

“El territorio te interpela permanentemente, estar con la gente te interpela y te dispara muchísimos interrogantes, volvés como... a veces más, a veces menos, pero volvés movido, movilizado. Esa repregunta te la tenés que generar a partir de estar haciéndolo, porque desde la academia únicamente, quedás un poco vacío, en ese sentido. Te hacés de armas, el contacto con la gente te foguea, eso para mí es indiscutible, yo creo que, por lo menos, eso es lo que pienso yo, en la formación de cualquier antropólogo los espacios así, serían claves, claves...”

Norma Filidoro cree que en el terreno, y en el encuentro con el otro, es donde aparece la referencia al yo que aprende, interpelando el propio conocimiento, incluyendo la pregunta de modo autoreflexivo:

“Creo que el Crédito del Campo no apunta tanto a mirar al otro (niño/a, padres, escuelas, docentes) sino a mirarse a sí mismo como profesional. También es encontrarse con que los problemas y las preguntas del otro: eso es quedar interpelado en el propio saber. ¿Cómo hacen los maestros comunitarios que tienen allí 25 chicos, de diferentes edades, chicos de quienes las escuelas decían que eran “incontrolables” mientras ahí, en el espacio del hogar no volaba una mosca? ¿Cuánto de esto tenía de bueno? ¿Cuánto tenía de malo? ¿Qué consecuencias tenía para esos chicos y chicas? ¿Eso es “manejar” un grupo? ¿Hacer que los chicos y chicas se queden sentados? ¿Qué pasa en la escuela? ¿Qué es lo “incontrolable” de lo que la escuela habla? Bueno, ahí vuelven las preguntas. Los saberes que se construyen en el campo retornan

bajo la forma de preguntas que los interpelan. Entonces para mí el valor que tienen esos saberes no tiene que ver con la construcción de conocimientos sino con la construcción de preguntas que interpelan al conocimiento. Salen con la cosa redonda y cerrada y de golpe el otro (niño, niña, maestro, padre, madre) se los rompe. Esa hiancia es la que va a posibilitar la posición de escucha.

[...]

Es la posibilidad de que la afirmación salga atravesada por la pregunta, la posibilidad de una formación académica atravesada por el otro. Las prácticas situadas permiten descubrir que el otro está ahí. No es un descubrimiento que las prácticas aseguran pero es la única manera de hacer posible ese descubrimiento. El otro está ahí y me interroga. Y si algo de eso no me interroga no tiene sentido nada de lo que esté haciendo. Se trata de la repetición. Considero que es un lugar por el que hay que atravesar en algún momento”.

Anahi Guelman da cuenta de la subjetividad que se pone en juego durante las prácticas de extensión:

“Una que tiene que ver con una cuestión que es subjetiva, que es subjetiva en la medida en que, me parece, que la posibilidad de los estudiantes como sujetos de encontrarse con las realidades con las que trabajan, de encontrarse con el afuera de la pared de la universidad, de escuchar a alguien, como nos pasó a nosotros, que de sólo escuchar a un director de una escuela con una propuesta interesante los estudiantes quedaban como, no sé, como emocionados con la realidad y pudiendo ver que la facultad o la universidad o su pasaje por la carrera les permitía encontrarse con cosas que por ahí no son las que están en los libros exactamente, pero que son parte de lo que tenemos que estudiar, eso me parece que desde el punto de vista de la formación, es no perder el valor, que en la universidad está absolutamente perdido, que es el valor de la formación de los sujetos como tales, de cada sujeto como tal y hasta de su sensibilidad, porque, en definitiva, a mi criterio, lo político tiene que ver con la sensibilidad, y entonces estoy hablando de la formación política, no estoy hablando de que la gente se emocione, estoy hablando desde dónde, como del lugar desde donde los sujetos son tocados, y a veces no alcanzan los libros para hacer todo eso, por más que los libros sean muy críticos, me parece que mirar qué es lo que les pasa en los procesos de formación a los sujetos, como procesos de subjetivación, son otra cosa, no tiene que ver solamente con repetir discursos, o con repetir algunos saberes, que te posicionan, ¿no? que son posicionamientos críticos,

políticos, etc., pero que a veces no alcanzan para que una formación, crítica y política, sea verdadera, tenga sustancia, y no sea solamente un discurso y que entonces no se refleje después en otras producciones de la vida”.

Integralidad

El Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana reivindicó la incorporación de la extensión como “tercera función” de la Universidad junto a la enseñanza y a la investigación. Ahora bien, pese a grandes esfuerzos de no poca gente durante largo tiempo, el papel real de la extensión en la vida de las universidades públicas latinoamericanas no ha dejado de ser comparativamente menor.

La curricularización de la extensión es parte medular del avance hacia la llamada “integración de funciones”, que apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión. Entonces, resulta necesaria una retroalimentación entre prácticas que no se excluyen entre sí necesariamente, y que por el contrario se ven fuertemente enriquecidas cuando se trabaja decididamente en su articulación.

Tommasino y Rodríguez (2013:86) exponen que históricamente la extensión se visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas. Salvo excepciones no estaban comprendidas en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre y estaba colocada en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias.

Continúan los autores, a diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en las Facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, formando parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes.

Con la institucionalización de la extensión, Tommasino y Rodríguez consideran que la Universidad define a la extensión como un proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador-educando, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica el saber académico y otros saberes: el saber popular, el saber profesional, el saber artístico, etc. Los autores explican que la extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en la extensión.

Por lo tanto, las prácticas socioeducativas territorializadas resultan un gran desafío ya que permitirán desarrollar prácticas de enseñanza que busquen instituir nuevas formas de aprendizaje, en estrecha relación con las problemáticas sociales y con quienes las viven directamente, con el cometido de transformarlas conjuntamente. Es decir, la integralidad no debe entenderse únicamente como la integración y articulación de funciones, sino también

como la articulación de actores sociales y universitarios.

Anahí Ghelman reflexiona respecto de la integralidad de las prácticas, y la relación con el conocimiento desde las Ciencias de la Educación (que tienen la particularidad, en nuestra Facultad de Filosofía, de tener créditos de campo):

*“Nosotros lo planteamos como aquellos equipos que pueden articular procesos de formación, procesos de investigación y procesos extensión, para mí el concepto de integralidad tiene una potencialidad increíble, porque tiene una potencialidad que tiene que ver con... me parece de tanta profundidad que me cuesta plantearlo así. Quiero decir que la posibilidad de la extensión universitaria, pero no de cualquier extensión universitaria, sino desde una posición de la extensión que casi sería en contra de la extensión como concepto, porque justamente no tiene que ver con unidireccionalidad, sino que tiene que ver con todo lo contrario, con cómo nos nutrimos mutuamente, con **trabajar juntos la universidad y el territorio. Esa posibilidad de la extensión, sólo eso, tiene ya de por sí un valor formativo que ya en sí mismo es valioso. Si además a eso vos le podés plantear algún tipo de lógica prevista en términos conceptuales, en términos disciplinares, en términos de conceptualización de lo que hacés y lográs formalizar algo de este potencial formativo que tiene la extensión me parece que es, no sé, muchísimo más valioso, pero si además... voy a terminar diciendo “y cómo si esto fuera poco...” (risas) Pero si, además, en este derrotero, en la tarea, en el **quehacer de la extensión, que además es formación y tiene una direccionalidad respecto de la formación, los estudiantes logran producir cosas, en términos de, no solamente de aprendizaje, subjetivo, individual, sino alguna producción que tenga que ver con producir algún saber, con dejar algún resultado en términos de poder hacer con la tarea algo más que la tarea, conceptualizarlo y dejarlo en algún tipo de producción y si encima esa producción tiene algo propositivo o algún tipo de novedad o tiene alguna posibilidad de pensar cosas que hasta aquí no están pensadas, ahí sí hay también producción de conocimiento, producción de saber. Por supuesto, no es a lo mejor el de la investigación en términos académico-tradicionales o en términos académico-hegemónicos, pero hay producción de saber y en este sentido a mí me parece que hay integralidad de prácticas, en relación a estas cuestiones, en algunas de las tareas que nosotros hicimos y en algunas de las tareas que hicieron otros equipos del CIDAC y en algunas otras muchas que hacen las universidades en un montón de ámbitos”.*****

Lucia Golluscio considera que la integralidad le aporta un valor a la formación

“te permite conjugar, digamos, que vos puedas tener tu formación intelectual, política e ideológica con la gente concreta. Y entonces, el compromiso es muy distinto. El compromiso se da de manera integral, es más visceral también”.

A **Claudio Lobeto** le resulta más fácil pensar la relación entre investigación y extensión, a

la vez que considera que hay una retroalimentación entre ambas:

“[La integralidad] Con la docencia en realidad no me queda muy claro. Con la investigación si pues se ha dado que hay... porque hemos tratado como uno de los objetivos que nos planteamos como equipo que esto no sea una especie de militancia barrial. Sino que se tratara justamente de articular esta cosa de la teoría y la práctica. Y de poner visiones diferentes a la que ya está instituida en... en los estudiantes de arte en general ¿no? O sea, para no hacértelo tan largo pero es como que la categoría de arte ya define todo un universo. Es Bourdieu y el campo intelectual más o menos. Se define un universo de instituciones, galería, academia, museo, curaduría, etc., etc., y deja por fuera todo lo que es, lo que tenga que ver con manifestaciones culturales, arte colectivo, centros culturales, eh... formas de coleccionismo de otro tipo, más populares. El trabajo territorial es como que resulta ser una puesta en práctica de lo que uno ve en la teoría. Y permite como reflexionar sobre el trabajo. Es como un insumo también, para el conocimiento. Un insumo para el conocimiento, por ahí están, como yo te decía, artículos, ponencias, varias”.

Matías Larsen retoma la propuesta de Tommasino y da cuenta de algunos antecedentes al respecto:

“Me parece muy interesante la conceptualización que hace... Humberto Tommasino, de la Udelar (Universidad de La República, Montevideo, Uruguay), respecto a la integralidad de las prácticas. Donde involucra a la par y como una tríada inseparables lo que es extensión, docencia e investigación, entendiendo también el lugar, no sé si preponderante, no sé si prioritario, pero el lugar particular al menos, o especial, que le toca a la extensión en tanto... a ver cómo decirlo, como una ventana por donde lo innovador se involucra y entra en la universidad. Muchas veces se habla y esto no sólo desde Tommasino sino se habla ya desde los 70 digamos, que los 60 y 70, Varsavsky es otro autor que también retomo cuando habla de... de los centripetos de la academia, del academicismo digamos. El academicismo como... como connotaciones negativas ¿no? No la academia sino el academicismo como la forma de... endogámica o endógena de entenderse y de interpelarse a sí mismo. Sin ninguna... en algún momento construyendo dinámica propia, que se crea, recrea y se reproduce acríticamente, a veces perdiendo el contacto con la realidad social, o el resto de la comunidad o la sociedad que le da sustento y vida a esa investigación y a esa docencia. Ahí está interesante la práctica integral porque vuelve a poner un lugar importante a la extensión como el lugar donde la realidad puede entrar por la ventana. Esto no es un invento de Tommasino, no es un invento mío claramente, lo viene planteando por ejemplo autores como Varsavsky, lo viene planteando también diferentes proyectos y experiencias históricas. Digamos si tuviera que pensar algunas mencionaría el proyecto Maciel que se desarrolló entre el 56 y el 66, donde justamente era interpelar a la sociedad a partir de pensar estrategias de democratización”.

Liliana Pégolo reflexiona en torno a la integralidad y el valor que le aporta a la esfera de docencia e investigación el trabajo en el territorio:

“Porque forma parte del compromiso que el docente tiene que tener con su sociedad y con su tiempo digamos ¿no? Es decir, eh... el hecho de que después vos lo puedas poner en tu curriculum y que haya una exigencia como ya hoy por hoy resulta en varias universidades ¿no? es decir, no solamente tu plan es de docencia e investigación, sino también de extensión. Forma parte del compromiso social que tiene que tener el docente universitario ¿no? Es decir me parece que durante mucho tiempo la universidad estuvo como... a la espalda, dándole la espalda a una sociedad que necesita de otras miradas. No quiere decir que nosotros somos los salvíficos ni nada por el estilo. No es que vamos a cumplir una misión este... pero sí creo que tanto el alumno como el docente universitario tienen que ir al pueblo. Yo no lo veo de otra manera. Yo pedí durante mucho tiempo poder tener el tiempo para poder hacerlo. Para poder hacerlo. Y consume mucho tiempo, eh, consume mucho tiempo. Y sobre todo en lo que es este tiempo de pensar, y encontrarnos, y de reflexionar”.

En el Equipo de Educación y Socio Diversidad, coordinado en su origen – 2008 - por Liliana Sinisi y en la actualidad por **Maximiliano Rúa** se trabajó siempre en términos de lo que hoy llamamos *integralidad de las prácticas*, ya que consideran que la relación entre extensión, docencia e investigación es una relación técnico-administrativa, pero que en las prácticas concretas de los sujetos, en términos de la cotidianeidad están permanentemente relacionadas:

“si yo escindo mi propia práctica como profesional en términos de extensión, investigación y docencia, yo estoy construyendo una división que es técnico administrativa, político técnico administrativa, que no se corresponde con la práctica concreta de los sujetos en términos cotidianos ¿si? No obstante no quiere decir que yo no pueda analizar esos aspectos, eso es otra cosa. Pero en el despliegue los tengo que tener todos relacionados ¿si? Todo el tiempo. Están permanentemente relacionados, no hay posibilidad de que no estén relacionados. Después sí, son modas políticas que me van a hacer ver una cosa, modas políticas que me van a hacer otra. Eh... construcciones sociales de valorización respecto a una práctica más que la otra y sigo, en esta sociedad en la cual estamos con el peso que tiene la investigación en términos de legitimación para el contexto universitario que es muy grande ¿si? Pero ¿son correlaciones de fuerza!

Refuerza su idea exponiendo la concepción que tienen al respecto desde el Equipo de Antropología y Educación:

“en términos de la propia cátedra (Didáctica de la Antropología) nosotros pensamos la antropología, y cuando digo la antropología digo la investigación, la extensión y la docencia. Yo cuando digo eso digo las dos cosas. O sea la práctica del antropólogo implica todo eso. Necesariamente por la perspectiva teórico-política en la que estamos parados, para nosotros es una construcción con otro. Y esa construcción con otro no diluye relaciones de desigualdad, al contrario, las relaciones de desigualdad están presentes, las relaciones de poder están presentes. Pero sí implica necesariamente la recuperación de la perspectiva del otro. Porque si vos quieres transmitir antropología

sin poner en práctica la antropología que transmitís estás en un problema epistemológico teórico político”.

Gonzalo Vergerio y Gisela Dome (estudiantes de Ciencias de la Educación) también conciben que las prácticas se den de forma integral, y retoman el caso de los créditos de educación:

“la extensión es investigación, no está compartimentado extensión e investigación, es como decíamos antes, teoría-praxis, praxis-teoría, eso es la extensión, y me parece que la investigación es lo mismo, es la combinación entre ellas, entonces casi siempre se menosprecia la extensión, la investigación está por arriba, no, de alguna parte sale lo que vos producís, y me parece que sale de la práctica misma, por eso antes decíamos los créditos que hacen los estudiantes estos de trabajo medio solapado para los docentes son prácticas que vos haces que después son, vas a campo, traes el análisis del campo y la otra persona realiza la teoría a partir de ese análisis, entonces es parte de la teoría, no es que es una u otra, sino que es el conjunto”.

Gisela Dome agrega su perspectiva en el tema:

“Yo todavía no participé en instancias propiamente de investigación, si tengo que hacerlo como una instancia curricular y por interés, pero creo que tiene que ver justamente con que uno puede investigar no solamente para interpretar lo que está investigando sino para poder incidir, transformar, me parece que es la pata que hay entre investigación y extensión, es poder tener contacto con una realidad social y a la vez poder generar categorías y conocimientos para poder transformarlo, sino quedas como dice él, en ese academicismo cerrado sobre sí mismo que no... muy linda la teoría, leemos entre nosotros y después se cierra ahí, creo que es la relación base, primero tener conciencia social, que es lo que te da la extensión, y la investigación te da la pata para poder transformarla”.

Laura Monti (Graduada de Antropología) explica su posición y la propuesta del Equipo de Antropología y Educación:

“para mí es integración de contenidos, integración como esto que venimos hablando de integrar todo lo que uno ve teórico, metodológico, o integrar lo que uno entiende como laburo de investigación al laburo docente, profesión propia del antropólogo. Hay una cuestión de que el lugar de extensión integra todo eso. Y le da realidad. Es una palabra que puede sonar... no es fácil encontrar la realidad de una profesión como la antropología... (risas). Lo que veía mucho en Filo, todos son profesores y todos son investigadores... depende qué tipo de tema trabajen y en donde lo trabajen, se conectan pero ¿y si no? es una cuestión muy hacia adentro. Y una experiencia de extensión, sí o sí, te lleva a la realidad, no sólo porque vos estás en contacto en este caso, con una zona en particular y una problemática de una zona en particular con todo lo que conlleva, sino también con otra gente. Porque entre nosotros, la verdad, es que tenemos todas realidades, dentro del equipo, súper distintas y recorridos distintos. Yo creo que la posición política del equipo también pasa un poco por eso, decir, ojo que

cada uno tiene su trayectoria, no? Y que no es más válida una que la otra...”

¿Y, la investigación?

Parte de la construcción de ese conocimiento es pensar cómo entendemos la necesaria investigación que requiere toda transformación de la realidad social, transformaciones de situaciones y/o de sujetos. Releímos las distintas experiencias de la Investigación –Acción, sus problemas y dificultades. Indagamos en otras perspectivas, tal como comenzamos a mencionar en la página 20 y retomamos en este momento (Elena Achilli: *Investigación y Coparticipación. Las estrategias grupales de Investigación*, 3º Capítulo de la Tesis de Doctorado: Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana. Facultad de Filosofía y Letras, 2003). A partir de esas perspectivas entendimos que “cuando se combinan procesos de investigación con prácticas de participación estamos en terrenos movedizos”, situación que hace complejizar los debates y las propuestas. Que si bien es posible investigar en coparticipación con otros sujetos, con otros saberes, con otros recursos metodológicos, es conducente hacerlo desde una “lógica recursiva/dialéctica que permita construcciones sucesivas en un proceso de investigación espiralado y en permanente objetivación reflexiva. Es decir, trabajada desde herramientas teóricas y metodológicas que posibiliten el proceso de construcción de conocimientos y, que a la vez suponga procesos de control y de crítica sobre esas mismas herramientas (Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, cit. por Achilli, E.) , lo que supone hacer la crítica tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad social y la construimos como objeto de estudio.

Elena Achilli sostiene que no deben ser confundidos los diseños de investigación, tendientes a la generación sistemática de conocimientos con los diseños de planificación colectiva tendientes al logro de determinadas acciones /propósitos grupales. Y sugiere lo que en su experiencia investigativa con participación asumió una determinada forma: los Talleres de Educadores, con cuya implementación recomienda planificación, claridad de objetivos, rigurosidad de encuadre, observadores encargados de documentar el proceso y sobre todo participación voluntaria y reflexiva.

Pensamos que no cerramos con este capítulo el debate sobre la caracterización de las prácticas socioeducativas territorializadas. Nuestra intención fue presentar las reflexiones aportadas por nuestros entrevistados para comenzar a pensar entre todos.

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EN TERRITORIO COMO PRÁCTICAS POLÍTICAS: EL COMPROMISO CON EL OTRO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA DESIGUALDAD

Entrevistas sistematizadas de: Larsen, Matías; Filidoro, Norma; Guelman, Anahí; Golluscio, Lucía; Lobeto, Claudio; Rúa, Maximiliano; Pegolo Liliana; Dome,

Gisela y Vergerio, Gonzalo; Pisani, Cristina; Monti, Laura y Juanolo, Fernando.

I) **Prácticas en territorio:**

En primer lugar, cabe mencionar que las acciones llevadas adelante por los distintos entrevistados son diversas y se enmarcan en diferentes proyectos y propuestas institucionales. Considerando eso, aquí se optó por denominar a dicha variedad como “prácticas en territorio”.

Como **hipótesis**, en las coincidencias y divergencias en cuanto a los modos en que los entrevistados entienden el trabajo en territorio y lo llevan adelante, pueden estar interviniendo tanto posiciones teóricas en forma de “postulaciones” como también “supuestos básicos subyacentes”, creencias generales acerca del mundo y supuestos acerca de ámbitos particulares (Gouldner; 1979: 44 – 37). Es esperable que en dichas elecciones intervengan también tradiciones disciplinares y profesionales que estructuran la mirada sobre los procesos con los que se trabaja. Asimismo, la puesta en práctica de uno u otro tipo de acción se relacionaría directamente con el tipo de “negociación” que en cada proyecto particular logran establecer los distintos actores, pudiendo en cada caso dar más o menos lugar a sus objetivos y expectativas. No pueden descartarse asimismo, las implicancias que tiene tanto la confección de proyectos de extensión para obtener recursos como el cumplimiento de los mismos, lo cual supone un complejo proceso de diálogo y negociaciones, entre diferentes actores.

Aquí no se profundizará necesariamente en las acciones concretas que realizan los entrevistados (aunque varias se mencionan) sino que se intentará dar cuenta fundamentalmente de las relaciones, los puntos de articulación más destacados, entre dichas prácticas con la dimensión política según refieren los entrevistados.

II) **Un compromiso político con “el otro”: el trabajo con los sectores populares**

Para conceptualizar la política, retomamos los planteos de Mouffe (2009). En contraste con quienes piensan lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, Mouffe lo piensa como un espacio de poder, conflicto y antagonismo. En sus palabras: “concibo ‘lo político’ como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a ‘la política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (2009: 16).

Los entrevistados mencionan distintas motivaciones y argumentos para llevar adelante prácticas en territorio: personales, académicas, didácticas, entre otras. Sin embargo, destaca en las entrevistas un aspecto que no fue indagado inicialmente, la **importancia de la dimensión política que dichas prácticas tiene para los entrevistados**, en el sentido asignado por Mouffe a ‘la política’.

Por otra parte, en las prácticas relatadas, se identifican una gran diversidad de actores e instituciones: los sujetos con que se trabaja (a veces identificado como “el otro”), gente de la academia (docentes y estudiantes), la universidad, organizaciones sociales, instituciones estatales o no estatales, así como redes de diversos componentes o el Estado (nacional, de la CABA).

Dentro de esta diversidad de actores, los entrevistados refieren un **compromiso político con ese “otro”** identificado con los **sectores populares**¹. Los procesos de

desigualdad que dan lugar a que el otro sea pensado como perteneciente a los sectores populares, aparece como aquella dimensión de lo social que es tematizada y que se busca transformar mediante prácticas políticas concretas.

Las prácticas en territorio, suelen anclar en las necesidades percibidas o en las demandas concretas de dichos sectores populares, alrededor de las cuales se ponen en marcha diálogos y acciones conjuntas. Entre las entrevistas realizadas, destacamos los siguientes fragmentos:

Plantea Norma Filidoro un compromiso político con los sectores populares, que a la vez implica una ética acerca del trabajo con ellos:

Para nosotros está prohibido ir a mirar a los niños y niñas para obtener de ahí información “para”. Me preocupa mucho esta cosa de ir a investigar a los pobres para después trabajar con los niños y niñas de las clases medias. Las prácticas comunitarias tienen que ver con un servicio y un intercambio. Después, y como consecuencia, eso podrá tener un efecto formativo. El año pasado nos propusimos hacer la tarea con los chicos y eso era lo que hacíamos. Después viene otra parte que es cómo leemos eso que ocurre cuando estamos haciendo la tarea con un niño o una niña. (Norma Filidoro, coordinadora)

Liliana Pégolo relata que en su equipo trabajan en el Bajo Flores, primero trabajaron en el ámbito de la Cooperativa COOPA y ahora lo hacen en un CAF del gobierno de la ciudad en donde asisten niños migrantes. Plantea el trabajo que realizan con la cuestión de los mitos como una excusa para que el equipo pueda acercarse al barrio y encontrarse con otras realidades:

Por eso es que nosotros lo pensamos desde la perspectiva de lo narrativo y aún más básicamente, más intuitivamente como es la cuestión del mito ¿no? Entonces pensamos que esa era una puerta que nos posibilitaba para poder acercarnos al barrio. Pero creo que eso en definitiva es una excusa ¿no? Es decir, en mi caso yo creo que resulta necesario el ir a encontrarse con otro tipo de realidades. (Liliana Pégolo, coordinadora)

Y destaca la importancia del compromiso social y la posibilidad del encuentro con el otro como esperanza de transformación de la realidad:

[El trabajo territorial desde la universidad] forma parte del compromiso que el docente tiene que tener con su sociedad y con su tiempo digamos ¿no? [...] Yo creo que no es simplemente para llenar una línea de curriculum, sino, forma parte del compromiso social que tiene que tener el docente universitario ¿no? Es decir me parece que durante mucho tiempo la universidad estuvo como... a la espalda, dándole la espalda a una sociedad que necesita de otras miradas, de otras miradas.

[...]

El encuentro con el otro, me parece que eso es lo fundamental, el encuentro con el otro ¿no? Y... que por supuesto es la esperanza de que alguna vez esta realidad se transforme, no sé si definitivamente porque las esperanzas cada vez son menores, pero uno siempre apuesta a la esperanza. No sé si esto servirá para algo pero yo sé que uno aporta para que en parte se transforme. (Liliana Pégolo, coordinadora)

¹ Siendo posible, no surgió en las entrevistas, el interés en el trabajo con sectores medios o altos.

Algunos entrevistados además de su trabajo en extensión, realizan abordajes de problemáticas tales como desigualdad, sectores populares, etc. en el ámbito de la investigación y de la docencia. Por ejemplo, Claudio Lobeto, busca mediante el trabajo en territorio promover saberes, pero en el caso particular de los estudiantes. De alguna manera, aunque plantea que lo que ellos intentan hacer no es militancia sino vincular extensión e investigación, luego confirma el interés del equipo por dar cuenta de expresiones artísticas del campo popular:

Porque hemos tratado como uno de los objetivos que nos planteamos como equipo que esto no sea una especie de militancia barrial. Sino que se tratara justamente de articular esta cosa de la teoría y la práctica. Y de poner visiones diferentes a la que ya está instituida en... en los estudiantes de arte en general ¿no? O sea, para no hacértelo tan largo pero es como que la categoría de arte ya define todo un universo. Es Bourdieu campo intelectual más o menos. Se define un universo de instituciones, galería, academia, museo, curaduría, etc, etc, y deja por fuera todo lo que es, lo que tenga que ver con manifestaciones culturales, arte colectivo, centros culturales, eh... formas de coleccionismo de otro tipo, más populares. La idea era decir bueno no sólo el camino de la... sino que también existe la posibilidad o podemos ver también todos esos espacios.
(Claudio Lobeto, coordinador)

En las entrevistas a estudiantes, también se destaca el compromiso político con los sectores populares. Compromiso que se viabiliza en el trabajo territorial y que se encuentra configurado por las experiencias pasadas y los posicionamientos particulares de los alumnos.

Para Cristina Pisani, el trabajo con los sectores populares tiene relación con su historia como militante y con su carrera, dado que el “Trabajo Social tiene esa impronta de laburar mucho con sectores populares”.

En la entrevista de Laura Monti y Fernando Juanolo destacan la importancia del posicionamiento político de los estudiantes en cuanto a realizar trabajos territorializados en el marco del CIDAC. Posicionamiento que, según ellos, puede llevar a algunos a acercarse y a otros no:

- Laura Monti (graduada): *Pero yo creo que también, me parece que te pega si tenés un cierto perfil. Yo no sé si a cualquier alumno de Antropología, [...] le hubiera significado lo mismo conocer el CIDAC o no, o se hubiera reflejado de la misma manera, decir por acá va el oficio o no, depende de lo que a vos te interese. [...] Y entonces por ahí para el que tiene ese tipo de perfil, por ahí más vinculado a lo educativo, y sí, a los espacios de educación en términos amplios. Sí, este lugar es un lugar que abre...*
- Fernando Juanolo (estudiante): *Tiene que ver con lo político también, tiene que ver con un posicionamiento político...*
- Laura Monti: *Eso sin duda, sin duda*
- Fernando Juanolo: *En torno a cómo entender la academia, cómo entender nuestra disciplina, cómo se trabaja con el otro.*

III) Acerca del trabajo con el otro y los sentimientos:

Aquí, nos interesa destacar cómo los entrevistados hacen mención en diferentes oportunidades a los sentimientos. En su negativa a reducir lo social a formas fijas, Williams

introduce la conceptualización de “estructuras del sentir”, como aquella dimensión de la experiencia social que da cuenta entre otros aspectos de los “significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente”, aquellos “elementos específicamente afectivos de la conciencia [...], pensamiento tal como es sentido y sentimiento tal como es pensado” (1997: 155). Para el autor, esta experiencia social (con distintos grados de formalización) todavía se halla en proceso y no suele reconocérsela como social sino como privada (1997: 155).

Esos otros, representados por los sectores populares, se presentan como alguien diferente, con características y fundamentalmente con necesidades particulares. Sin embargo, también se presentan como semejantes, un “nosotros” con el cual trabajar políticamente. Los sentimientos a los que hacen mención los entrevistados, se ponen en juego cuando se entra en relación con esos otros². Estos sentimientos, son identificados por lo general, aunque no necesariamente caracterizados. Son expresados como vivencias internas intensas, aparecen como relativamente involuntarios y se asocian a valores, ideas y propósitos de acción, entre otros aspectos generando o reforzando compromisos y posicionamientos frente a la desigualdad.³

Anahí Guelman, en relación con la integralidad de las prácticas, refiere a los sentimientos que se desencadenan en los estudiantes al realizar trabajo en territorio y la relaciona con la formación política, siendo las primeras, condición para la segunda:

Tiene que ver con una cuestión que es subjetiva, que es subjetiva en la medida en que, me parece, que la posibilidad de los estudiantes como sujetos de encontrarse con las realidades con las que trabajan, de encontrarse con el afuera de la pared de la universidad, de escuchar a alguien, como nos pasó a nosotros, que de sólo escuchar a un director de una escuela con una propuesta interesante los estudiantes quedaban como, no sé, como emocionados con la realidad y pudiendo ver que la facultad o la universidad o su pasaje por la carrera les permitía encontrarse con cosas que por ahí no son las que están en los libros exactamente, pero que son parte de lo que tenemos que estudiar, eso me parece que desde el punto de vista de la formación, es no perder el valor, que en la universidad está absolutamente perdido, que es el valor de la formación de los sujetos como tales, de cada sujeto como tal y hasta de su sensibilidad, porque, en definitiva, a mi criterio, lo político tiene que ver con la sensibilidad, y entonces estoy hablando de la formación política, no estoy hablando de que la gente se emocione, estoy hablando desde dónde, como del lugar desde donde los sujetos son tocados, y a veces no alcanzan los libros para hacer todo eso, por más que los libros sean muy críticos, me parece que mirar qué es lo que pasa en los procesos de formación a los sujetos, como procesos de subjetivación, son otras cosas, no tiene que ver solamente con repetir discursos, o con repetir algunos saberes, que te posicionan, ¿no? que son posicionamientos críticos, políticos, etc. pero que a veces no alcanzan para que una formación, crítica y

² Mouffe destaca la importancia de “las diversas fuerzas afectivas que están en el origen de las formas colectivas de identificación” (2009:31).

³ Si bien no es el propósito de este apartado dar cuenta los procesos que intervienen en el aprendizaje en el marco de las PST, a partir de lo analizado podría pensarse que el conocimiento en las prácticas territorializadas se produce en relación con la movilización de la persona a partir de la resolución de problemas concretos y la puesta en juego de emociones, posicionamientos políticos y posicionamientos éticos activados, puestos en marcha, a partir de la relación con personas concretas y problemáticas sociales concretas. El conocimiento adquirido mediante la práctica, formaría parte de una experiencia en donde el sujeto se involucra de manera más intensa, en donde se pondrían en juego otras dimensiones (que, por ejemplo, en el caso del aprendizaje desplegado sin la práctica en territorio).

política, sea verdadera, tenga sustancia, y no sea solamente un discurso y que entonces no se refleje después en otras producciones de la vida. [...] Insisto, porque me parece que la formación política tiene que ver con conmoverse.
(Anahí Guelman, coordinadora)

De forma similar, Lucía Golluscio cuenta cómo ella llegó a aplicar lo que aprendió en la facultad “al servicio de la sociedad”: relación directa con el otro, sentimiento, sensibilidad y compromiso, formación intelectual, política e ideológica fueron para ella indisociables en su formación y lo son para la formación de los estudiantes:

la cosa es encontrar el modo de aplicar lo que yo había aprendido en Letras y ponerlo al servicio de la sociedad. [...] Trabajé] con antropólogos, que me llevaban al campo. Y yo que venía de latín y después griego, ¿viste? [...] Eso que me pasó a mí, yo creo que le puede pasar a mucha gente. Porque si yo no hubiera tenido esa experiencia, la oportunidad de trabajar en el campo y hacer trabajo de campo, yo me hubiera dedicado al romancero medieval español. Que es hermoso, quisiera tener otra vida para estudiarlo, me encanta. Pero yo creo que esas experiencias abren vocaciones y hacen que surja un interés en algo, generan compromisos, que no son teóricos. Es decir, también son teóricos, uno puede haber leído mucha bibliografía, pero otra cosa es lo que uno siente en el campo con la gente. [...] Porque en principio la experiencia te permite conjugar, digamos, que vos puedas tener tu formación intelectual, política e ideológica con la gente concreta. Y entonces, el compromiso es muy distinto. El compromiso se da de manera integral, es más visceral también. Digamos, mi experiencia fue de una experiencia humana. Por más que yo haya leído, estudios de gramática, la experiencia fue tan humana, vinculándome con la gente. Todas esas cosas que uno ve y siente en realidad hacen que se formen gente sensible. (Lucía Golluscio, coordinadora)

Y luego, continúa diciendo que de todos modos, esos procesos son distintos en cada uno de los estudiantes.

Maximiliano Rúa también sostiene que el encuentro con el otro moviliza emocionalmente:

Porque si vos querés transmitir antropología sin poner en práctica la antropología que transmitís estás en un problema epistemológico teórico político. Entonces si vos estás parado en el lugar de entender que la antropología que concebís es la de la recuperación de la voz del otro, necesariamente tenés que poder desplegar prácticas de construcción y de relación que permitan recuperar la voz del otro. Lo cual ¡es sumamente dificultoso! Porque la voz del otro nos devuelve voces que no necesariamente son las que queremos escuchar ¿no? O sea, y cuando estás en el plano de quien piensa la investigación así como pura, son los sentidos construidos por el otro. Pero esos sentidos que construye el otro nos afectan a nosotros. Por más que... no necesariamente estemos pensando una actividad en la cual volvemos a relacionar con el otro. ¡Nos afectan hasta emocionalmente! (Maximiliano Rúa, coordinador)

Fernando Juanolo cuenta cómo el trabajo en territorio y el encuentro con el otro “moviliza”:

El territorio te interpela permanentemente, estar con la gente te interpela y te dispara muchísimos interrogantes, volvés como... a veces más, a veces menos, pero volvés movido, movilizado. (Fernando Juanolo, estudiante)

Gonzalo Vergerio refiere la movilización emocional que le genera trabajar con otros, poder ayudar y el impacto de ello en sí mismo, como “sujeto político”:

Esta persona que se estaba alfabetizando, muy interesante, que tenía un hijo que había fallecido, lo habían matado, había fallecido, lo habían matado, y te contaba esta cuestión de que venían la hija y la madre, y era muy fuerte, y poder hacer el cartel del hijo que falleció, del hijo asesinado por, muy fuerte, y bueno, también ver a las personas que trascienden, esto lo pongo y a veces me agarra un nudo en la garganta porque fue transitar el que la señora pregunte puedo hacer el cartel sobre mi hijo que falleció, hacer la propaganda, porque el sábado esta la feria y voy a repartir los volantes, a mí... me produce una emoción porque estar acá y poder ayudar y poder dar... me emociono, esta es una época también muy emotiva, no?, en nuestras vidas y político también, pero poder experimentar eso es, te cambia, te cambia como sujeto, como sujeto académico, como sujeto de vida, como sujeto político, como sujeto de todo, es como, sos un sujeto adentro de otro sujeto, acompañando a ese sujeto, viendo a esa persona que fue víctima de una violencia, que quiere hacer ese cartel, que quiere recordar a su hijo, es fantástico, la verdad que me produce una emoción tremenda, tremenda, y eso fue también, para mí fue como un quiebre como persona, fue participar de esa parte, y la verdad me produce mucha emoción por haber acompañado a esa persona. (Gonzalo Vergerio, estudiante)

Como se sostuvo, el encuentro con la gente con la que se trabaja y con sus problemáticas concretas, interpela los sentimientos. Ello fue mencionado en oportunidades como lo que lleva a comprometerse políticamente ante aquello que se reconoce como injusto. Gisela expresa esto y la imposibilidad de retorno a un momento anterior o a una posición de desentendimiento:

Sobre todo lo que te despierta es la sensibilidad, creo yo, poder estar en contacto, poder escuchar, dialogar, ponerte en el lugar del otro, y de ahí yo creo que te cambia la mirada de que inserción profesional querés. Hoy, no hay un vuelta atrás, después de que escuchaste y te hiciste cargo de un montón de demandas y situaciones sociales que se presentan acá cotidianamente, no hay vuelta atrás, no puedes decir bueno ahora me voy a trabajar en la universidad y ya está, es un click, lo que dice él, hay algo de la sensibilidad, no sé cómo decirlo en otros términos. (Gisela Dome, estudiante)

IV) Algunas orientaciones de trabajo político con el otro:

Como se sostuvo, las prácticas en relación con los sectores populares son de lo más diversas entre los distintos equipos. En términos generales, los entrevistados parecen apuntar a que las prácticas en territorio promuevan algún tipo de mejoría en las condiciones de vida de los sujetos con los que trabajan, tanto a mediano como a largo plazo.

Gisela Dome considera fundamental este aspecto, incluso llega a mencionar las prácticas en territorio como necesarias para contrarrestar procesos de desigualdad, sin los cuales, tal vez las prácticas dejarían de tener sentido:

Siempre y cuando seguimos en una sociedad tan desigual, creo que poder meterse en prácticas así territoriales tiene que ver con eso, con la sociedad que

tenemos, ojalá el día de mañana no sean más necesarias, pero es otra formación que en este contexto que estamos nosotros es fundamental. (Gisela Dome, estudiante)

Lo que sigue pretende identificar algunas líneas de trabajo de los actores entrevistados sin que ello constituya un inventario exhaustivo de todas las líneas de trabajo actuales ni aquellas que sea posible desplegar en el futuro, como se verá más adelante.

V) Promover saberes y prácticas:

En distintos casos, el propósito de generar mejorías en una realidad percibida como desigual e injusta, fue el hecho de promover saberes y/o prácticas alternativas en los sujetos con que se trabaja.

En este apartado trabajaremos sobre un tipo de saberes y prácticas en particular, aquellos más directamente relacionados con la política. A diferencia de los saberes y prácticas en general, desplegadas por el otro, en este caso, intervienen profundas convicciones de los entrevistados acerca del mundo y del sujeto, en este sentido, parece menos “negociable” la forma de trabajo con el otro, aunque también implica algún tipo de co – construcción.

En el siguiente caso, la relación entre teoría y práctica aparece de modo dialéctico. No sólo porque la práctica interpele a la teoría, sino también porque se busca dar cuenta de la dimensión política de los conceptos que se ponen en juego en el trabajo en territorio:

Cómo pensar cuáles son los conceptos y las categorías más apropiadas para aprehender una realidad específica. Y cuál es la utilidad que queremos que tenga. Si esa utilidad que queremos que tengan, si sólo la manejamos nosotros desde un escritorio o desde un aula, pierde cierta utilidad. Si logramos que sean apropiadas por el conjunto de los compañeros con los que estamos trabajando, sean estudiantes, graduados, cooperativistas, trabajadores o militantes, tienen otra utilidad y tienen otra potencialidad. Porque estás construyendo otra cosa. Nosotros hemos tenido charlas debate sobre cuál es la diferencia entre economía social y economía popular.Cuál es el lugar del Estado, quién es el sujeto de la economía social. Y esas no son discusiones académicas, esas son discusiones políticas. Entonces entender el vínculo ahí, de que en la investigación es importante territorializar y politizar los conceptos, y... vi que eso se logra a partir del trabajo de extensión. Ahí también me parece una cuestión de integralidad si querés entre investigación y extensión más específicamente. (Matías Larsen, coordinador)

En el siguiente caso, Anahí Guelman relata acerca de los propósitos en cuanto al Instituto de Formación Profesional que se formó en el ámbito del CIDAC, a partir del trabajo articulado de los equipos de Formación para el Trabajo y Economía Popular, Trabajo y Territorio. Sostiene que su equipo promueve una perspectiva alternativa a la formación para el trabajo tradicional, intentando estimular el trabajo colectivo:

Nuestra intención ahí, como equipo, siempre fue la de poner una mirada y una perspectiva respecto de como concebir el trabajo y la formación para el trabajo que se aleja bastante de las miradas de lo que suele ser la formación profesional tradicional y de lo que suele ser la concepción hegemónica sobre el trabajo, la verdad que estamos mirando desde una perspectiva que entiende el trabajo con otra amplitud, que entiende el trabajo también tratando de estimular el trabajo colectivo... (Anahí Guelman, coordinadora)

Ciertos relatos de los participantes te cambian, por ejemplo, hay un chico que va a serigrafía que viene con la bici vendiendo helado cada vez que viene, y cada vez que viene te cuenta algún trabajo parcial que fue realizando en su vida, o instancias de su vida, estar con una causa abierta por un problema de robo, y como él va armando sus engranajes y de repente ver cómo puede orientarse después de tantos abanicos que ha experimentado y que ninguno dio resultado, como experimentar pasar por este espacio a él lo va cambiando y puede pensar su proyecto de vida, decir, bueno yo me puedo instalar, puedo tener mi taller, puedo trabajar de esto, puede ser sustentable, incluso acá se dan cursos de formación profesional y cursos de gestión de proyectos, que eso es fundamental para que uno tenga su salida propia. Entonces ver como un solo relato, hay miles no, puede, devenir de tanta fragmentación que tuvo en toda su vida por un montón de instancias sociales y que encuentre en un mismo espacio, acotado en el tiempo, porque son cursos que duran dos, tres meses, que se sienta sostenido, primero y principal, [...] y después ver cómo él se puede pensar a futuro a raíz de las herramientas que acá se brindan, no sé, para mí ya es un... esa historia, muchas, muchas, pero bueno, escucharlas justamente te cambia. (Gisela Dome, estudiante)

Y después tenés diferentes hitos, chicos que estaban, Ángel, un chico que participó en la parte de diseño gráfico, que pudo, me consultó a mí qué programas hay en el Ministerio de Trabajo, participó en una entrevista de ProEmplear, yo sé que la empresa es una cagada, que es Mc Donalds, una cagada, pero pasó a Mc Donalds y después consiguió un trabajo mejor. Eso es el CIDAC, eso es, la posibilidad de tener un proyecto de vida diferente del establecido, del que te establece la sociedad imperante, no?, el sistema que impera te establece una posición en la cual tenés que ocupar, el CIDAC se encarga, muchas veces son pequeñas cosas, de romper con ese relato del sistema, así que me parece que fue una experiencia importante. (Gonzalo Vergerio, estudiante)

Dentro de aquellas cosas que se aspira a promover, también se encuentran menciones de Lucía Golluscio a la importancia de generar políticas que den solución a las problemáticas sociales que ella encuentra en el campo en que trabaja.

VI) Organización, trabajo colectivo, alianza, redes...:

Dentro de lo que podría pensarse como el impulso a promover ciertos saberes y prácticas, una de las líneas de trabajo más destacadas, es aquella que promueve la organización de los sujetos, incluida en general la academia como un actor más en dicha organización. En el relato de Maximiliano Rúa, se sostiene la importancia de construir en condiciones de igualdad políticamente con el otro, aunque reconociendo las desigualdades materiales⁴:

Yo quiero construir políticamente con ellos. Construir políticamente con ellos implica necesariamente asumirlos como iguales políticos. Asumirlos como iguales políticos implica no responder a la demanda en términos de considerar que ellos están en una situación de desigualdad conmigo. Lo cual es muy delicado y es muy complejo. [...] El constructivismo implica una igualdad política con el otro, de la misma manera que yo considero que el niño o el joven

⁴ En este sentido, retoma ideas propuestas por Lischetti (Juanolo et al 2016).

es un igual político, que está en una relación de desigualdad conmigo. Porque obviamente que yo sé más que él. En términos de conocimiento formalizado. Pero es un igual político, lo tengo que tratar como un igual. Tiene los mismos derechos y las mismas obligaciones. Y puedo construir con él ¿sí? Sin negar las diferencias y las desigualdades. (Maximiliano Rúa, coordinador)

Y Laura Monti y Fernando Juanolo mencionan lo que para ellos es uno de los principales materiales que puede producir la intervención de su equipo en el marco del trabajo con el otro:

- Laura Monti (graduada): *A mí, lo que me ha quedado de las experiencias, es que más allá de lo que logremos hacer en términos de proyectos, ya sea en actividades, ya sea, no sé, productos por ahí terminados, lo que siempre me parece que ofrecemos, o a lo que estamos vinculados, es a la visibilización. Lo que podemos ofrecer nosotros es eso, es visibilizar estos contextos que muchas veces están leídos o mostrados en forma altamente negativa o prejuiciosa, es ahí donde, me parece, donde la antropología o un equipo como el nuestro puede llegar a intervenir. En el caso, por ejemplo, de este año era mostrar espacios educativos no escolares, ¿no?, espacios por fuera de la escuela, y hacerlos conocer. Me parece que, finalmente, eso es lo que nosotros podemos ofrecer, quiero decir, tender canales a futuro es lo bueno. No solamente yo, salir... porque sería un objetivo de investigación, bueno, sí, yo fui, conocí este lugar, te lo estoy mostrando, me lo llevo de vuelta a mi terreno, lo muestro en mi terreno, para mí es genial curricularmente y bueno, si alguien pica, alguien pica. La extensión implica algo más, implica tender relaciones a largo plazo y abrir un poco redes...*
- Fernando Juanolo (estudiante): *Que este año fue más logrado, pudimos articular con cuatro clubes, con una ONG...*
- Laura Monti: *Y el CIDAC*

En el siguiente relato, Matías valora positivamente el trabajo territorial como espacio de organización política. La unión, el encuentro entre universidad y diferentes sectores sociales potencia redes de trabajo colectivo. Da cuenta de una propuesta de trabajo relativamente abierta, en la cual se pueda articular el diálogo más o menos horizontal entre los actores participantes. Refiere cómo a partir de ello pudieron encontrar problemáticas comunes entre los distintos actores, síntesis que permite impulsar una red territorial. Es interesante cómo a partir del diálogo se ponen en marcha estrategias de organización política que unifican sectores diversos en nuevos espacios de agregación. Es posible que la iniciativa de organizar a los sectores con los que se trabaja sea una posición previa del equipo, pero se destaca que ello se logra luego y a partir de una estrategia de síntesis posible sólo desde la práctica territorial, el diálogo y posiblemente desde la reflexión enmarcada en la disciplina académica. Luego, la organización, parece adoptar una dinámica propia:

generamos nuestros propios espacios comunes con las organizaciones. Ya no es nosotros universidad y organizaciones, y vamos hablando uno con uno, sino que generamos un espacio digamos, un espacio de encuentro, una especie de coordinadora de organizaciones que también integramos que se llama la Mesa del Sur. Sí, nosotros decimos hay cosas que fuimos relevando y visitando a

diferentes emprendimientos, cooperativas de la zona. [...] A medida que relevamos y visitamos organizaciones veíamos demandas muy similares. Sea en capacitación administrativa, técnico contable, sea en capacitación en oficios, sea en espacio de comercialización, sea en búsqueda de subsidios, de financiamiento, de apoyatura estatal. Todos hablaban el mismo lenguaje y uno encontraba eso, y parte del primer diagnóstico nuestro fue que no estaban encontrándose para hablarlo entre sí. Sino que cada uno hablaba por su cuenta. Generamos entonces desde acá del CIDAC y capaz que ahí es nuestro lugar de fortalecimiento, de promotor de este tipo de organización, generamos plenarios abiertos, un encuentro grande en noviembre del 2012 donde pusimos en común todas esas demandas y buscamos la forma de continuar el debate. En ese sentido de ese plenario, de ese debate, de ese encuentro que hicimos, de organización de la economía popular en la zona sur, surgió una mesa de trabajo. Esa mesa de trabajo nuclea todas las organizaciones y se mantiene de noviembre de 2012 hasta la actualidad. Es la mesa que organiza ferias por su propia cuenta, que organiza charlas debate, que se acerca y participa de otros espacios. Actúa más como bloque. Si yo tuviera que pensarlo diría que es un espacio que por un lado coordina actividades, por otro lado centraliza y construye demanda y propuesta, y problemas también, construye problemas claramente. Por otro lado es un espacio donde llegas a una veintena de organizaciones a la vez entonces es promotor de las actividades del CIDAC y de lo que hacemos como universidad. Y al mismo tiempo también es un espacio articulador con las políticas públicas del Estado nacional, que es como otra veta que tenemos acá, no porque queramos trabajar solamente con Nación sino porque nunca tuvimos ningún tipo de diálogo ni ninguna posibilidad, en realidad ningún tipo de respuesta por parte del Estado porteño. Hay que laburar con el Estado porque el Estado es garante de derechos, el Estado es un montón de cosas que tiene que estar ahí presente, entonces trabajamos con todo. De quiénes sí recibimos respuesta fue de Nación por eso trabajamos más con ellos. (Matías Larsen, coordinador)

Por su parte, Cristina Pisani (Trabajadora Social y perteneciente al mismo equipo de Matías), llega al CIDAC por medio de relaciones de su militancia barrial:

[Un integrante] me comentó un poco acerca del CIDAC, y lo que se venía haciendo dentro del Equipo de Economía Social, y por estar justamente en esta zona. Digamos, yo milité siempre, desde muy chica; y digamos todo lo que es la zona La Boca, Barracas y San Telmo ha sido siempre mi pata territorial. Yo soy originaria de La Boca, de nacimiento. Entonces, era un poco empezar a colaborar con lo que tenía que ver con las agrupaciones sociales que había dentro del barrio, los emprendedores, y empezar a organizar desde ahí redes de comunicaciones y de gestión, un poco en relación con lo que planteaba la coordinación del CIDAC, y otro tanto impronta nuestra, o por ahí de lo que veíamos en el territorio que iba surgiendo. Una de esas patas fue, empezar a organizar con los emprendedores y las cooperativas de trabajo: ferias, para que ellos pudieran exponer sus productos y tuvieran un lugar donde venderlo. (Cristina Pisani, graduada)

En una línea similar, Anahí Guelman destaca, el propósito de su equipo por fomentar el trabajo colectivo en “redes:

Algunas cuestiones, que para nosotros quedaron pendientes, que es todo lo que tiene que ver con la Formación para el Trabajo más allá del IFP. Por ejemplo darle una orientación coherente a toda la formación para el trabajo que hay en el CIDAC más allá de que sea del IFP o no. Trabajar en algunas redes, que no

pudimos tampoco terminar de concretar, en algunas redes barriales o regionales, no? que no pudimos terminar de armar, porque cuando dependés de otras organizaciones y estamos todos, todas las organizaciones y todas las instituciones y todas las instancias participantes en resolver una cantidad de urgencias propias se hace difícil el trabajo en red, pero bueno, ahí vamos por eso (Anahí Guelman, coordinadora)

Cuando los actores académicos se identifican a sí mismos como un actor más, puede surgir una serie de contradicciones acerca de qué procesos organizativos impulsar y cuáles no. La extensión, al estar inmersa en el terreno y en la relación con el otro, evidencia y pone en primer plano la dimensión política de las prácticas, así como la toma de posición:

Estoy hablando del entendimiento de la existencia de connotaciones políticas de todo lo que se hace. La extensión te lo plantea de entrada. Parte de la interpelación, parte de las preguntas. No es lo mismo que yo articule con las cooperativas de servicios financiadas y subsidiadas de los techitos amarillos de Macri, que lo hemos intentado hacer y lo más que hemos logrado que nos inviten a un asado con el Momo Venegas y con Macri. Dijimos “no, gracias, pasamos”. No es lo mismo que haga eso o que articule con cooperativas de trabajo pertenecientes a la CTEP, la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular. Que hacen marchas todos los años al Ministerio de Trabajo de la Nación pidiendo la personería jurídica. Y al mismo tiempo se plantea kirchnerista. No es lo mismo. Tiene sus connotaciones, tiene su peso y una parte de esa base, no es que llega a la conclusión de que tiene connotaciones, sino que parte de esa base. Y capaz que lo académico tiene otros carriles. Digamos lo académico hablando de un proceso de investigación centrado en lo documental, en lo escrito y en lo bibliográfico. Exclusivamente. (Matías Larsen, coordinador)

Cabe destacar que, a los equipos puede presentárseles de manera diferente esta situación. Si bien en ciertos casos puede ser preferible trabajar con uno u otro actor, en otros suele ser más difícil o menos importante. En algunos casos, la línea política de la institución puede ser una y luego de establecidas las alianzas puede cambiar en función de transformaciones en contextos más amplios, como las elecciones de 2015. Por otra parte, establecer o no alianza con ciertas instituciones puede no ser relevante, por ejemplo, en el caso del trabajo con instituciones que no se organizan alrededor de lo político partidario, como una escuela, en donde no es posible identificar una postura homogénea, y según los propósitos de trabajo puede incluso ni ser relevante. Para graficar esta situación, retomamos las palabras de Lucía Golluscio, quien se pregunta, cómo las transformaciones políticas de fines de 2015 impactarán en las relaciones entre su equipo y las personas con las que trabajan. Y luego reflexiona:

Ahora hay un concurso para el director de la secundaria de la Escuela N° 6 del Polo Educativo, la que está ahora es una mujer que apoya a Macri, por lo que me cuentan, yo en realidad no la conozco. Pero vamos a tener que conectar, y también se presentó una posible directora que tiene otra alineación, si llegara a ser la directora, con ella se podría contar un poco más. Y dado a lo mejor, por mi experiencia, ¿no? a lo mejor se tendría que conectar, por más que gane Macri... (Lucía Golluscio, coordinadora)

VII) Respeto de la transformación social: algunos límites de la extensión

Las prácticas en territorio no son, para los entrevistados, garantía de cambio. Los entrevistados refieren límites, imposibilidades en tanto son un actor más en el campo de lucha política.

En este punto, resultan significativas las palabras de Matías Larsen. La extensión puede actuar prioritariamente con los sectores populares, sin embargo tiene limitaciones respecto de las estructuras de desigualdad, que deben ser resueltas (también) en otros ámbitos y en otros niveles (recordemos que las prácticas se realizan en el nivel de lo local y no de lo estructural, si bien no dejamos de lado las vinculaciones entre ambos niveles):

Ahora, no por eso los estudiantes de arquitectura van a tener resuelta la situación de la vivienda. No es ésa la idea. Será otra, será el Estado por ejemplo quien tenga que garantizar que todos tengan viviendas. Pero la universidad tiene que hacer su aporte y tiene que pensar cómo. (Matías Larsen, coordinador)

Así y todo, ello no lleva a los entrevistados a posiciones de alejamiento de las problemáticas que identifican, dado que las prácticas en territorio, como se vio buscan generar transformaciones en un orden social pensado como desigual. Si, en cambio, lleva a pensar en las potencialidades concretas de cambio y en las responsabilidades colectivas e institucionales que tiene cada cual.

VIII) Extensión universitaria, un campo inconcluso de prácticas políticas en construcción:

Construcción, disputa, diálogo... son distintas expresiones que los entrevistados utilizan para dar cuenta de las prácticas universitarias en territorio. Los entrevistados refieren así a procesos sociales inconclusos en donde la universidad es un ámbito más desde el cual (y en el cual) construir políticamente una sociedad mejor. A continuación presentamos algunos ejemplos que de distintas maneras dan cuenta de ello.

Matías Larsen destaca la importancia de no pensar la extensión como servicio, apartándose de la ubicación de la tarea de la universidad como un actor económico en el mercado que participa de la búsqueda de ganancia a cambio de vender un producto:

Pensar la extensión [...] como algo dialógico y constructivo del ser mismo de la universidad digamos. (Matías Larsen, coordinador)

Maximiliano Rúa destaca la importancia de reflexionar acerca de la dimensión política de las prácticas universitarias, especialmente los “efectos políticos” de las mismas, entre las que se incluye la extensión, destacando la importancia de pensar justamente en los efectos que tendrán las prácticas futuras:

Entonces lo que decimos tiene un peso político importante ¿sí? Eh... y multiplica. Y ese peso político muchas veces es de disputa respecto a lo que se entiende que es la antropología con esos otros con quienes dialogamos. Entonces pensar de alguna manera qué efectos políticos van a tener las clases que diseñemos, el trabajo de extensión que hagamos, el trabajo de investigación que estemos desplegando, es indefectible [...] Es muy complejo. En principio porque... porque bueno, porque todo bien con las reflexiones teóricas pero acá vamos a relacionarnos con sujetos vivos. Y bueno, tiene sus implicancias políticas relacionarse con sujetos ¿no? (Maximiliano Rúa, coordinador)

Norma Filidoro, plantea cómo la dimensión ética es intrínseca al trabajo en territorio ya que implica posicionamientos ante cosas novedosas, inéditas:

Empecemos por la dimensión ética. Cuando viene un alumna y dice que Jorgito le dijo tal cosa y pregunta “¿Qué hago?”, se plantea la cuestión de darle una respuesta a otro en una situación que no está prevista en ningún libro, ningún manual. ¿Cómo responder al niño y cómo responder a la alumna? No hay recetas. [...] Hablamos de dimensión ética en el punto que se plantea una situación para la cual no hay respuesta anticipada. En ese punto quedás interpelado y tenés que responder ante el otro. Claro que esa respuesta no es sin todo lo que leíste, que no es sin todo lo que estudiaste, no es sin el conocimiento. Pero no es desde el conocimiento. No es una respuesta que pueda dar el texto ni una computadora cargada con todos los textos de todos los tiempos. Casi hay que despojarse de eso. Pero para despojarse primero hay que haberlo cargado. El conocimiento riguroso tiene que estar pero para dar una respuesta ética, una respuesta responsable, una respuesta comprometida, hay que dejarlo. Si se trata de una respuesta de manual mi única responsabilidad consiste en obedecer al manual. (Norma Filidoro, coordinadora)

Todos los entrevistados se presentan como actores implicados y presentan a la extensión como productividad de conocimientos y prácticas así como de espacio potencial para el cambio social. Dentro de la gran variedad de prácticas en territorio llevadas adelante por los equipos, no parece haber recetas acerca de los mejores modos de lograr transformaciones de las condiciones de desigualdad de los sectores populares quienes en mayor o menor medida son los interlocutores centrales de las prácticas en territorio. Aunque existe cierto consenso en la importancia de la organización, el trabajo colectivo y alianza.

Retomando lo dicho en la introducción, el trabajo en territorio se presenta para los actores implicados como un esfuerzo por quebrar la *clausura*, mediante la reflexión, el cuestionamiento y la transgresión del orden social. El trabajo en territorio aparece así como un espacio concreto aunque inacabado e indefinido de incidencia en una realidad percibida como injusta. Un espacio de creación permanente de cambio político.

Asimismo, es importante el lugar político que los entrevistados esperan que ocupe la institución universidad y los sujetos que la constituyen, docentes y alumnos principalmente. La institucionalización de la extensión, las PST, son identificadas como un deber ético con quienes lo necesitan.

A QUÉ LLAMAMOS “TERRITORIO”- TRABAJO TERRITORIAL EN REDES. DISTINTOS DISPOSITIVOS: APOYO ESCOLAR/ FERIAS POPULARES / IFP/ CLUBES DE BARRIO / ESCUELAS, etc.

Entrevistas sistematizadas de: Larsen, Matías; Filidoro, Norma; Guelman, Anahí; Golluscio, Lucía; Lobeto, Claudio; Rúa, Maximiliano; Pegolo Liliana; Dome, Gisela y Vergerio, Gonzalo; Pisani, Cristina; Monti, Laura y Juanolo, Fernando

En el marco de la implementación de las *prácticas socioeducativas territorializadas*⁵

⁵ Mención al texto de introducción de Mirtha.

(PSET) en la Facultad de Filosofía y Letras, este texto se propone acercar algunos ejes para debatir, pensar y problematizar el lugar de la extensión universitaria, así como la entendemos⁶, en los procesos de formación académica. Esta experiencia, novedosa para nuestra casa de estudios, no lo es así para otras carreras de otras facultades y universidades, y cuenta con amplios antecedentes que no mencionaremos aquí. Lo que aparece como novedoso o, por lo menos, destacable, es el énfasis puesto en el carácter de *territorializadas* que se busca dar a las prácticas socio-educativas. Es por ello que consideramos pertinente dedicarle algunos párrafos al tema, no para exponer certezas, pero sí para, a partir de la sistematización de algunas experiencias, poner sobre la mesa algunos puntos que creemos necesario incluir en el debate. ¿Qué son las *prácticas socio-educativas territorializadas*? ¿Qué no son? ¿Cuáles son aquellas dimensiones que creemos necesarias problematizar en los procesos de formación en territorio que trascienden las áreas problemas abordadas por cada seminario con PSET?

Este texto se propone abordar, a partir de la experiencia de distintos equipos de extensión, anclados institucionalmente en el CIDAC, los aportes del trabajo territorial a los procesos de construcción de conocimiento y de formación universitaria. Para poder reflexionar sobre eso, retomaremos algunas consideraciones conceptuales, el relato de una experiencia concreta y una primera serie de entrevistas realizadas entre 2015 y 2016 a integrantes y coordinadores de los equipos.

Territorio, territorialidad y territorialización

El *territorio* es un concepto complejo que puede ser, y ha sido, abordado desde distintas disciplinas como la geografía, la antropología, la sociología, las ciencias naturales, la psicología social, entre otras. Entendemos territorio como un espacio formado por elementos naturales e históricos, modelados por procesos políticos y relaciones sociales (Oslender, 2002). Es una construcción social realizada por sujetos, individuales y colectivos, instituciones, familias, que generan formas de organización social, de acción colectiva en un espacio compartido que se articula en diferentes escalas: subjetiva, grupal, institucional, comunitaria, regional, nacional, transnacional.

La *territorialidad* se construye a partir de significaciones sociales y culturales y de la complejidad indiciaria que deja la historia en los espacios, surge de las relaciones sociales materializadas y narradas (Carballeda, 2015) en la cotidianeidad vivida de los lazos que la articulan y le dan sentidos. La mirada territorial implica un pensar situado en la intersección de estas dimensiones allí enlazadas. “No hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo deformado y sobre todo enmascarado por los efectos de la naturalización”. (Bourdieu, 1999: 120).

El territorio, como todas las dimensiones espaciales, remite a una suerte de geopolítica, de manera tal que resulta difícil disociarlo de los actores que constituyen una parte o la totalidad del mismo. Este territorio no requiere ser de naturaleza geográfica, ya que podríamos considerar como un espacio a una institución, un área geográfica, un país, una red de instituciones o un recorte de todo ello. Es el lugar en el cual los sujetos despliegan sus acciones, intervienen con sus prácticas en lo *indeterminado de la historia* (Zemelman, 2004). Entonces, el territorio entendido como espacio de transformación, de interés, dominio y/o influencia, es definido autorreferencialmente como una totalidad en

⁶ No desarrollaremos el debate en torno al término. [Ver \(citar textos\)](#).

movimiento de la que el sujeto forma parte y sobre la cual actúa o proyecta actuar (Rovere, 2006), incorporando, entonces, la dimensión de futuro y de potencia.

En el caso de las PSET creemos necesario remarcar esta dimensión de la *praxis*⁷ como elemento constitutivo del concepto de territorio porque emergió como uno de los ejes de debate en los distintos equipos entrevistados. La delimitación de este espacio (el territorio) es realizada por el mismo sujeto a partir de la necesidad de incluir los factores relevantes para su accionar (Rovere, 2006). Trasladar las preguntas problematizadoras a un territorio concreto, implica reconstruir, en la práctica, la integralidad de ese objeto complejo y totalizado, que siempre es contextual, situado temporal y espacialmente. Los equipos del CIDAC trabajan a partir de la delimitación de áreas problema, dentro de un espacio geográfico local y de redes de relaciones (ambos de bordes difusos y flexibles), a partir de los cuales se construye el territorio concreto en el que despliegan sus acciones. De aquí que encontremos en las entrevistas realizadas una preocupación, más o menos intensa, con mayor o menor explicitación y profundidad en el análisis según el caso, por la mirada política necesariamente involucrada a esas dimensiones de futuro y de potencia⁸ antes mencionadas. También encontramos matices y perspectivas de abordajes diversas en las caracterizaciones que fueron realizando, tanto estudiantes como coordinadores, en consonancia con los procesos diferenciales de inserción territorial de cada uno.

La *territorialización* de la universidad (y de las prácticas en este marco) implica reconocer y reconocerse en la trama de actores que conforman ese espacio de intervención, con intereses y miradas propias que se encuentran, no sin conflictos y tensiones, con los intereses y proyecciones de los otros que forman parte del espacio compartido. Incorporar la mirada del actor social, que explora, analiza y decide, trascendiendo la compartimentalización de la mirada científica, reconociendo así la multidimensionalidad de la realidad social (2007, Mathus) es parte necesaria de este proceso. Nos llama a poner el foco en las *interacciones* que suceden en el trabajo territorial, teniendo en cuenta los distintos niveles en los que se articula, de acuerdo al alcance de la acción propuesta. Dice Petz: “Pensar la universidad en relación con, es pensar a la universidad como actor social interviniente, como parte del territorio constituido y entrelazado por diferentes actores” (Revista Redes, buscar cita). El concepto polisémico de **intersectorialidad**, que se refiere a relaciones entre sectores (lo público y lo privado), áreas de intervención (salud, educación, justicia), acciones de gestión asociada o problemáticas que demandan abordajes transversales, puede sernos de utilidad a la hora de pensar esas interacciones. A su vez, nos obliga a revisar el rol de la universidad una y otra vez. “Tal vez, el rol de la universidad como actor social pasa por generar los ámbitos de convergencia de sindicatos, organizaciones y Estado en función de problemáticas concretas” (Petz, año). En todos los casos concretos, la intersectorialidad se piensa en referenciar situaciones complejas que requieren que el territorio sea considerado como el marco que da origen a una acción multidimensional, integral, que se desarrolla en espacios determinados.

La dificultad que reside en la generación de acciones convergentes es la necesidad de acuerdos en la definición del problema, la planificación, su desarrollo y su evaluación, *partes de un proceso que se encuentran contempladas en la resolución que sirve de marco a las prácticas socioeducativas territorializadas y que merecen atención y reflexión*. Entonces, allí, el desafío de la interdisciplinariedad adquiere nuevas aristas, vinculadas a

⁷ Entendemos la *praxis* como la unidad entre reflexión y acción.

⁸ Ver texto Horacio.

los conceptos de *intersectorialidad* y al de *democratización epistemológica*, trabajado en otros textos.

Interdisciplina, intersectorialidad y territorio

La necesidad del *abordaje interdisciplinario* parte de la definición del territorio como complejo, totalizado y contextualizado, un objeto “no obediente”, que no es un mero producto que responde a las opciones conceptuales, sino que irrumpe desde lo concreto en el ámbito del saber cuestionando los modelos construidos y mostrándose resistente. Es de naturaleza no lineal y tiene límites imprecisos, requiere de una aproximación pragmática, más amplia, que considere los distintos ángulos y facetas que por sí solas no dan cuenta de su integralidad. Al considerar lo social como objeto de análisis y de intervención, desde este enfoque, una vez más, se privilegia el lugar de la *praxis*. Consideramos como una dificultad recurrente, en nuestras prácticas concretas, salirnos de los sesgos disciplinares que vamos adquiriendo en el transcurso de nuestra formación y encaramos como un desafío pendiente una mayor integración en las propuestas (tanto de equipos de extensión, como de seminarios con PSET), de las distintas carreras de nuestra Facultad.

Al respecto y vinculado a las prácticas de extensión y al trabajo territorial, **Matias Larsen** considera que:

“Cuando hay que hablar de extensión se parte de la base que la realidad es indisciplinada. ¿Qué significa eso? Ninguna problemática social, ninguna realidad social, ninguna demanda van a responder a las disciplinas existentes en la esfera académica. Como sentido común parece una obviedad pero hay que recalcarlo un poco. Porque uno estudie psicología no todos los problemas van a estar orientados y van a hacer únicamente abarcables desde la psicología. Porque uno estudie ciencias de la educación no va a ser todo abarcable desde ese lado. No, la realidad es indisciplinada, los problemas tienen cincuenta millones de aristas y uno las abarca de la mejor manera que puede. El entendimiento de esto, de esa indisciplinaridad y como premisa como para no intentar disciplinar la realidad es importante. Porque uno trata de abarcarlo, capaz de hacer... ¿la academia qué hace? Institucional y formalmente como organización busca recortar la realidad para que sea más asequible digamos. Por así decirlo. Entonces esos recortes se llaman disciplinas, se llaman carreras, se llaman plan de estudio. Es algo lógico, la manera de organizar el conocimiento, la manera de organizar la información. Ahora la realidad es otra cosa. La realidad es todas esas cosas no compartimentadas. Entonces partir de la premisa de la realidad indisciplinada como se hace desde el trabajo territorial, o las discusiones parten de esa premisa también,(...). Todo lo que sucede a partir de ahí ya involucra otro tipo de preguntas. Involucra otro tipo de reflexión, (...) de qué manera trabajamos en red o solucionamos tal cual problema, hasta qué punto realmente llegamos a hacer algo, hasta qué punto no tenemos forma. Digamos entender los límites y el rol propio, y también entender la iniciativa y los alcances que uno puede hacer también. (...) es pensar el lugar que le toca y pensar cómo solucionarlo. O qué aportar a solucionarlo. Y las disciplinas pueden aportar, pueden aportar, pueden poner su granito de arena (...) cada disciplina aporta algo a una realidad indisciplinada”

A su vez agrega que:

“Parte de la cuestión no disciplinar también es entender la cintura política, entender los juegos políticos y las connotaciones políticas que hay en todo lo que uno hace porque eso también hace a la diplomacia, al vínculo, al cómo acercarse y al cómo no acercarse”

La *intersectorialidad* requiere el esfuerzo de generar acuerdos, no sólo con aquellos que tienen miradas diferentes pero comparten marcos institucionales, sino también de buscar la convergencia de saberes diferentes, profesionales y no profesionales, de planificar acciones a partir de lógicas administrativas, conceptuales y metodológicas diversas, con aquellos con quienes compartimos objetivos referidos a problemáticas de un territorio en común.

La generación de esos acuerdos que sirvan de base al despliegue de las prácticas territorializadas, dio lugar en la experiencia de muchos de los equipos, a la reflexión sobre la **construcción de los vínculos** de confianza, intersubjetivos e interinstitucionales, necesarios para la realización de las acciones en territorio. Esta vinculación sólo puede pensarse en términos de proceso. Aparece, en las reflexiones de los entrevistados, la *negociación* como parte integrante del proceso de construcción de vínculos, y la pregunta por la potencia política de los conceptos utilizados y construidos en el marco de esas relaciones.

En relación al proceso de construcción de vínculos y la interpelación de la extensión y las prácticas territoriales al academicismo **Matias Larsen** plantea que:

“(...) ahí está el trabajo territorial y en esta interpelación que me parece una palabra con mucha potencia porque involucra la reflexividad propia y también el racconto que puede recibir de otros, involucra un diálogo hablar de interpelación, es una redefinición constante y una discusión constante sobre el rol de la universidad digamos. Los que estamos haciendo trabajo en territorio estamos trabajando con colectivo de la sociedad, estamos trabajando en organizaciones comunitarias, estamos trabajando con gente. Nosotros puntualmente estamos trabajando con gente que tiene que llevar el pan a su comida, a su casa todos los días, y no son ratas de laboratorio, no son objetos de estudio, son sujetos, son gente, son trabajadores. Entonces de qué manera uno piensa que la universidad puede aportar a eso sin faltar el respeto, sin perder la vista de un diálogo, sin dejar de ser un interlocutor válido, sin plantearse un lugar de superioridad en cuanto a saber. Es un ejercicio interesante digamos. Más tomando en cuenta de que cada organización y cada sujeto con el que uno habla tiene un interés, siempre. Hay un interés colectivo particular, el CIDAC tiene un interés en qué se entiende por universidad, tiene un horizonte. Cada organización también lo tiene, cada sujeto también lo tiene, un sujeto social, un sujeto colectivo también lo tiene. Entonces todo entra en juego ahí. Es importante entender eso del juego, la organización, con las organizaciones en la trama territorial digamos de cómo se construye el vínculo. Y ahí está interesante también, porque eso no es algo que puedes leer en un texto, es algo que se hace desde la práctica y de la reflexión sobre la práctica.”

Matias Larsen continúa reflexionando acerca de la interpelación del trabajo territorial, entendida por él como reflexión crítica:

“En ese sentido, (...) es que el trabajo territorial interpela también lo que se entiende por investigación. Lo que hace es desempolvar los conceptos y darle dinamismo, en algún sentido los dinamiza. Y también los politiza. A mí me parece interesante pensar ese proyecto, ese tipo de proceso que se da en la construcción de un sujeto de investigación, de un objeto de investigación, qué se piensa, qué se pregunta y cómo. El trabajo territorial al ponerte en contacto con los sujetos que también construyen categorías y construyen conceptos, te los politiza, te territorializa los debates”.

Por último, menciona una experiencia del Equipo del cual es coordinador respecto a la utilidad de los conceptos con los cuales se trabaja:

“Nosotros veníamos hablando cuando empezamos, y pienso el caso particular. Trabajamos economía popular, o economía social y solidaria. Perfecto, hay un montón de cosas escritas sobre el tema. especialmente a partir del 2002, en el momento más crítico que tuvo la sociedad argentina en el 2001 surgieron un montón de tipos de emprendimientos y organizaciones autogestivas ligadas a la subsistencia, ligadas a lo que se podría llamar economía social. (...) hubo un montón de universitarios y de intelectuales que capaz que se pusieron a escribir sobre eso. ¡Buenísimo, está re bueno! Ahora nosotros cuando caminamos la Comuna 4, cuando caminamos la Comuna 1 retomamos todo eso y lo pensamos críticamente. Y encontramos que no hay muchos que hablen de economía social. Hablan de trabajo, hablan de cooperativa, hablan de sustento, pero ninguno dice la palabra economía social. Interpela los conceptos. No digo que en los barrios no se hable significa que no retomemos y que no lo utilicemos. Sino pensarlo críticamente a la hora de pensar cuál es el uso y si sirve como herramienta hablar en esos términos y de esa manera, sea en investigación, sea para práctica de extensión. Va por ahí la interpelación digamos. Sigue siendo interpelación, interpelamos los conceptos también. Como pensar cuáles son los conceptos y las categorías más apropiadas para aprender una realidad específica. Y cuál es la utilidad que queremos que tenga. Si esa utilidad que queremos que tengan, si sólo la manejamos nosotros en un escritorio o en un aula, pierde cierta utilidad. Si logramos que sean apropiadas por el conjunto de los compañeros con los que estamos trabajando, sean estudiantes, graduados, cooperativistas, trabajadores o militantes, tienen otra utilidad y tienen otra potencialidad. Porque estás construyendo otra cosa. Nosotros hemos tenido charlas debate sobre cuál es la diferencia entre economía social y economía popular. Cuál es el lugar del Estado, quién es el sujeto de la economía social. Y esas no son discusiones académicas, esas son discusiones políticas. Entonces entender el vínculo ahí, de que la investigación es importante territorializar y politizar los conceptos, y... vi que eso se logra a partir del trabajo de extensión.”

Intersectorialidad, redes y territorio

Una de las maneras en las cuales se puede abordar el trabajo territorial es a partir de la perspectiva de redes, que sirve como marco para pensar las relaciones en el territorio. Desde esta perspectiva, se reconocen los distintos niveles de interacción presentes en las relaciones territoriales, la diferenciación entre los niveles micro, *mezzo* y macro en los cuales estos se articulan aparece como necesaria a la hora de encarar la reflexión sobre las prácticas concretas. De esta manera, podemos reconocer en las prácticas de los equipos de extensión que participaron de las entrevistas, que muchas de sus acciones movilizan relaciones que se establecen a nivel micro (intersubjetivas y grupales) y otras que se desarrollan en articulación interinstitucional, que podrían ser ubicadas en el nivel medio de este esquema analítico. Las instituciones (y los espacios de gestión asociada, de ejecución de políticas públicas, coordinadoras, mesas de gestión, etc.) aparecen así como mediadoras, en el ámbito de lo local, entre en nivel macrosocial y la cotidianeidad de lo microsociales. La expresión, en estas experiencias de convergencias intersectoriales se encuentra contenida en este nivel de intervención. Podemos mencionar algunos ejemplos de intervención llevados a cabo que pueden ubicarse en este nivel: la creación del Instituto de Formación Profesional (IFP-CIDAC) es una de ellas.

“...hoy hay en el CIDAC un Instituto de Formación Profesional funcionando, financiado por el Ministerio de Trabajo, que era uno de los requisitos que tenía el Ministerio de Trabajo cuando financió la construcción del CIDAC, pero en donde este área, la Formación para el Trabajo, un poco vivió ese instituto como si fuera algo así como un hijo, porque la verdad lo pergeñamos, lo pensamos mucho, lo diseñamos, lo criticamos, lo queremos dar vuelta, es parte de lo que... en donde pusimos toda nuestra energía. (...) había como tres patas, tres puntales que tenía nuestro trabajo en términos teóricos o conceptuales: uno tenía que ver justamente con esta concepción del trabajo y de la formación para el trabajo, como trabajo amplio, como trabajo solidario y colectivo, ¿no? y como te formás para un trabajo de este tipo. Otro tenía que ver, precisamente, con este trabajo colectivo, con la economía solidaria, con la economía social, etc y otro tenía que ver con el modo en que nosotros entendemos la relación, la vinculación, de la universidad con su territorio, con su sociedad, con su comunidad. Y en ese tejido de esos tres ejes nuestros es que fuimos tratando de armar, incluso, propuestas curriculares para el IFP en base a, o bien, necesidades de lo territorial y de lo comunitario o bien, por lo menos, puestas en consideración tomando en cuenta qué saberes había y que había que aprovechar. (Anahí Ghelman, coordinadora del equipo Formación para el trabajo).

También podemos mencionar aquí la implementación de una política del Ministerio de Educación de Nación, el Centro de Actividades Infantiles (CAI) en la sede de Barracas y las distintas Diplomaturas dictadas en articulación con el Ministerio de Trabajo y de Desarrollo Social de Nación. En estas experiencias se partió de una política pública existente que se buscó vincular con las necesidades expresadas a nivel comunitario por los actores del territorio. Un ejemplo de articulación concebida en otro sentido, “desde abajo hacia arriba”, es la conformación de la Mesa del Sur, y de las Ferias de la Economía popular, colectivos desde los cuales se inició la búsqueda activa de políticas públicas orientadas hacia el sector que pudieran dar respuesta a las necesidades relevadas de

formación y financiamiento y el establecimiento de vínculos con las dependencias del estado correspondientes, lo que dió lugar a distintas acciones tendientes a acercar esos recursos a los miembros de esta red. Esta experiencia aparece relatada con mayor detalle en otro apartado, pero destacaremos aquí lo siguiente:

“Esa mesa de trabajo (Mesa del Sur) nuclea todas las organizaciones y se mantiene de noviembre de 2012 hasta la actualidad. Es la mesa que organiza ferias por su propia cuenta, que organiza charlas debate, que se acerca y participa de otros espacios. Actúa más como bloque. Si yo tuviera que pensarlo diría que... es un espacio que por un lado coordina actividades, por otro lado centraliza y construye demanda y propuesta, y problemas, también construye problemas, claramente. Por otro lado, es un espacio donde llegas a una veintena de organizaciones a la vez entonces es promotor de las actividades del CIDAC y de lo que hacemos como universidad. Y al mismo tiempo también es un espacio articulador con las políticas públicas del Estado nacional, que es como otra veta que tenemos acá, no porque queramos trabajar solamente con nación sino porque nunca tuvimos ni... ni ningún tipo de diálogo ni ninguna posibilidad, en realidad ningún tipo de respuesta por parte del estado porteño, digamos. Hay que laburar con el estado porque el Estado es garante de derechos, el Estado es un montón de cosas que tiene que estar ahí presente, entonces trabajamos con todo. De quiénes sí recibimos respuesta fue de Nación, por eso trabajamos más con ellos”. (Matías Larsen, coordinador del equipo Economía popular, trabajo y territorio).

Aquellos dispositivos que abordan, por ejemplo, las trayectorias socio-educativas de los niños y niñas, observan y trabajan sobre las redes microsociales (familiares, docentes, vecinos/as, amigos/as, compañeros/as). Allí encontramos los espacios de apoyo escolar y psicopedagogía como ejemplos de acciones en los que predomina este tipo de abordaje, sin negar que puedan utilizar algún tipo de articulación en niveles de mayor agregación. Entonces, por un lado, la perspectiva de red permite visibilizar relaciones sociales en un territorio determinado y trabajar desde ellas. Las redes movilizan información y recursos a partir de sus componentes individuales y colectivos, nodos y relaciones, y desde allí, se pueden crear alternativas para afrontar problemas. Por otro lado, la perspectiva de red es una herramienta metodológica que permite generar organización y sostenerla en el tiempo desde un funcionamiento heterárquico (Ussher, 2015).

“En lo particular de mi formación (justamente como estudiante de Trabajo social) el establecer red, es condición sine qua non para el Trabajo social. (...) en realidad primero fue el armado de red. Todo lo que tenía que ver con las cuestiones vinculadas a esto que te mencionaba antes, las agrupaciones sociales que por ahí eran las que ya tenían vinculación con el CIDAC, otras que al CIDAC no lo conocían, no tenían ni idea que había algo de la Facultad funcionando acá en el territorio; y a partir de ahí, en esas primeras reuniones organizativas se trabajó en la promoción del “boca a boca” que se iba dando entre los vecinos, entre los cooperativistas. Se empezó a divulgar más esta cuestión de que se estaba tratando de organizar una feria de la zona para poder vender todo lo que se estaba produciendo”. (Cristina Pisani, Equipo de Economía social, trabajo y territorio).

Establecer los mapas de vínculos y relaciones que se movilizan o buscan movilizar en las intervenciones propuestas desde los distintos espacios y dispositivos, orienta a la hora de establecer las estrategias y las tácticas de abordajes posibles y deseados, así también como los alcances, las limitaciones y los obstáculos que aparecen en la problematización de los aspectos de la realidad sobre los que se busca intervenir.

LM: La cuestión territorial ¿no? cada vez más empezamos a interiorizarnos de que esta es una zona que está, justamente, intervenida, atravesada, por un montón de programas, algunos que tienen que ver con la universidad y otros que no, que tienen que ver con lo público en general o con diversas administraciones, con organizaciones locales. Entonces, en un espacio en el que se identifican algunas necesidades o problemáticas específicas, y que además, hay mucha intervención y también... mapear qué tipo de intervención es la que hay y qué es lo que nosotros pensamos que podíamos ver...

FJ: Y además, empezar a entender esas dinámicas, como se trabaja desde Ciudad, cómo se trabaja desde Nación, y ese entramado superpuesto, en un mismo lugar y con la misma gente. Pienso en ese momento que uno recién como ingresando al campo, uf, es todo un universo a descubrir, que...

LM: Claro, ahí está la Antropología, mapear esas dinámicas, me parece que es donde nosotros más podemos ingresar. Entendiendo lo educativo como esas redes por donde transitan estos pibes que no viven en un contexto, a veces, el más favorable...

FJ: Y realmente, es como empezar a hacer carne, todo eso que uno a veces, lo tiene, entre comillas súper claro, desde lo teórico....pero que verlo insertado en el barrio, en el territorio, es como bastante distinto, porque las pujas, los intereses empiezan a ser visibles y no es lo mismo tenerlo delante en un papel que estar viviendo todo... (Laura Monti, Fernando Juanolo, Equipo Educación y diversidad sociocultural).

Territorio y formación

Creemos que el proceso de enseñanza debe dar cuenta de esta complejidad y pensamos que los seminarios con PSET *deben* proponer a los estudiantes un recorrido secuenciado en aproximaciones sucesivas al objeto a partir de núcleos problemáticos, un “ir y venir” reflexivo entre los contenidos presentados en los núcleos y los aspectos epistémico-metodológicos, posicionándolos como sujetos activos en la construcción de conocimientos pertinentes, es decir, socialmente significativos.

Esos esquemas y conocimientos tienen que tener un sentido de intervención⁹, que permita reconocer espacios que no se agoten en un mero razonamiento explicativo de causa y efecto, sino que reconozcan que la realidad social es una construcción histórica de múltiples actores. Deben permitir dar cuenta de las determinaciones culturales, sociales, institucionales, económicas, y del espacio de autonomía de los sujetos frente a su circunstancia, lo indeterminado de la historia, que es el campo de acción (Zemelman,

⁹ Citar resolución

2004).

En la experiencia concreta, la propia intervención o aún, la voluntad de intervenir, es una herramienta de producción de conocimiento. La acción desde las circunstancias, que está siempre en el presente, exige información determinada, para leer los desafíos del contexto, y la capacidad de generar y plantear un problema. Todo análisis del presente es análisis de una coyuntura, abierto a su desenvolvimiento. La idea de la coyuntura nos permite vincular la idea de presente con la del movimiento. Una lectura del contexto requiere entonces, reconocer la complejidad de lo social, que consiste en un conjunto de articulaciones de relaciones y niveles (subjetivo, institucional, estatal, supraestatal). Supone, también, el manejo del concepto de concreción histórica, reconocer la historicidad inscrita de los contextos (Zemelman, 2004; Rovere, 2006).

Desde esta perspectiva podemos afirmar, también, que no hay problemas si no hay sujetos que se problematizan, es decir, que los problemas no existen independientemente de la existencia de los sujetos. Esto pone de relieve la naturaleza subjetiva del concepto de problema. La problematización no se realiza en el vacío, sino que es la consecuencia de hechos que ocurren en algún momento y en algún lugar, y es percibida por sujetos igualmente ubicados en un espacio y en un momento histórico. ¿Qué es un problema? Una brecha entre una realidad o un aspecto de la realidad observada y un valor o deseo de cómo debe ser esa realidad para un determinado observador, sea este individual o colectivo. Cómo y por qué recortar de la realidad ciertos problemas y no otros, es una pregunta que se refiere tanto al contexto como al sujeto que pregunta. Entonces, proponer la construcción del problema con otros actores con los cuales compartimos espacios, implica reconocer las diferencias y las semejanzas en esos posicionamientos y en las proyecciones de transformación en juego.

Algunas consideraciones en relación a los sujetos

Cuando recuperamos las dimensiones de futuro y de potencia como parte constitutiva de la problematización y proyección de acciones, y considerando lo dicho en relación a la definición de igualdad política como un *a priori*, creemos necesario retomar lo dicho por Lidia Rodríguez¹⁰ para poner en debate las concepciones de sujeto heterogéneas que hemos ido recuperando en el trabajo empírico. Cuando hablamos de la dimensión política de las prácticas estamos mirando las relaciones entre sujeto y proyecto. Encontramos que las denominaciones de “sectores subalternos”, “poblaciones” y “sujeto o sector popular” aparecen de manera alternativa y a veces intercambiable en las entrevistas. La polisemia del término hace necesario explicitar algunas cuestiones, que hacen a la direccionalidad inscrita en las prácticas relevadas. Lo popular o subalterno puede ser definido por la estadística, desde una perspectiva sociológica sobre los sujetos, pero también puede hacer referencia a un sujeto político enmarcado “desde diferentes lugares de enunciación” (sujeto en lucha, sujeto de la transformación, el que requiere políticas de inclusión, etc.). Al mismo tiempo, puede referir a un horizonte de sentido dado por un proyecto político de justicia e igualdad donde se puede ser parte (Rodríguez, 2013).

En la definición del problema y de los sujetos con quienes nos relacionamos hay que tener el ejercicio de reflexión para no reproducir procesos de subalternización (Menéndez, Sinisi, Rodríguez). Una definición exclusivamente sociológica podría tener ese riesgo. Una

¹⁰ Citar

negación de las condiciones objetivas de los sujetos podrían llevarnos a un diagnóstico inicial erróneo. ¿Cómo estamos definiendo a ese sujeto y cómo estamos definiendo al proyecto común? Creemos necesario formularnos estas preguntas una y otra vez.

Una experiencia concreta

Recuperamos aquí el relato de una experiencia concreta para hacer el ejercicio de identificar allí la complejidad de las relaciones puestas en juego y los procesos de problematización y definición del campo de acción en el cual se negociaron las intervenciones efectivas.

En el año 2012, el equipo de Economía popular, trabajo y territorio convocó a las organizaciones, con las cuales venía vinculándose, a participar del Consejo Consultivo Social¹¹, a realizarse en el CIDAC ese año. En el eje de Trabajo y Formación de dicho Consejo se sumaron a debatir cooperativas y emprendimientos textiles, artesanos, feriantes, cooperativas de alimentos, cooperativas de construcción así como también organizaciones y emprendimientos del barrio de Barracas, a partir de la convocatoria del CIDAC. Cabe destacar que también participaron el equipo de Formación para el Trabajo y algunos comuneros. Las discusiones que surgieron, giraron en torno a problemáticas y dificultades vinculadas a aspectos impositivos, jurídicos, administrativos, de producción, compra de insumos, la necesidad de conformar redes de comercialización; a su vez se discutió el rol del Estado respecto a este “sector de la economía”. Allí es donde aparece la propuesta de organizar un encuentro para profundizar esas discusiones. En estos espacios de convergencia intersectorial se van generando los acuerdos en la definición de la problemática a trabajar en conjunto, así como también las acciones posibles a coordinar. En los meses siguientes, se realizaron reuniones organizativas de dicho encuentro (conjuntamente con las cooperativas y organizaciones que participaron del consejo consultivo). En ellas se discutió colectivamente el por qué del encuentro, cuáles eran las expectativas, sus objetivos centrales, los ejes de debate, cómo íbamos a hacer la convocatoria y a quiénes invitaríamos a participar.

De las mismas se concluyó en la necesidad de construir un colectivo de la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires, que se conformara como actor político en el territorio en lo que respecta al desarrollo de la Economía Social y Popular, incorporando cooperativas y emprendimientos que trabajaban en alimentos, construcción, artesanías, etc. La idea de generar este espacio sería para discutir las problemáticas más frecuentes con las que se encuentra este tipo de formas de trabajo para pensar en una acción conjunta y de posible demanda al Estado, como podría ser avanzar en el “armado y militancia” de una ley que abarcara las necesidades de los “trabajadores del sector” y sus respectivos emprendimientos. En este sentido se propusieron algunos ejes que se consideraban centrales para discutir: acceso al trabajo en igualdad de derechos para los trabajadores de la Economía Social y Popular (derechos sociales y laborales, vacaciones, ART, prestaciones de salud, etc.); en relación a la organización del trabajo: el desarrollo del “compre social” y el armado de una red de comercialización, el acceso al crédito y la regulación impositiva de la ESyP; la institucionalización de los emprendimientos.

¹¹ Es un espacio institucional de participación abierta y de diálogo entre las organizaciones e instituciones de la zona de abordaje y los equipos del CIDAC.

El día Sábado 17 de Noviembre de 2012, se llevó a cabo en el CIDAC el Encuentro de Economía Social y Popular de la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se organizó en talleres de discusión según los ejes propuestos. Luego se pasó a una instancia plenaria donde se definió conformar una Mesa de Trabajo sobre Economía Social y Popular de la CABA que se posicionara como “actor político” proponiendo llevar adelante acciones que fortalecieran al conjunto, configurando de esta manera un espacio que trasciende las posibilidades individuales de cada organización. Se definió que la programática de trabajo a futuro se centraría fundamentalmente en avanzar en “la conquista de derechos en tanto trabajadores” y elaborar propuestas en relación al rol del Estado en lo que respecta a la Economía Social y Popular.

Los ejes a partir de los cuales se propuso la mesa llevar estas acciones y profundizar la discusión fueron la equiparación de los derechos de los trabajadores autogestionados a los del resto de los trabajadores (salud, vacaciones, aguinaldo), armado de redes de comercialización y de producción; monto máximo de cooperativas y trabajadores “efectores” (monotributo social) ajustado a los aumentos salariales del Ministerio de Trabajo; rol del estado; regulación del mercado privado, contratación directa, cobrar impuestos a partir de que cada trabajador pueda llegar a salario mínimo, vital y móvil; centralizar las problemáticas en un mismo ámbito institucional con representación de las organizaciones, capitalización/ financiamiento de las organizaciones.

Un aspecto de fundamental importancia para todos los participantes del encuentro, fue la necesidad de “llevar las discusiones a acciones concretas, que la mesa fuera un espacio propositivo y no solo de discusión”. En esta dirección se acordó colectivamente que el tema a tratar en los próximos encuentros sería “ las ventanillas del Estado”, poniendo en común los conocimientos y experiencias de cada organización, con programas destinados a La ESyP que tienen los distintos organismos estatales

En esta red que se configuró de esta manera, podemos encontrar la presencia de la universidad, las organizaciones y el estado, tratando de hacer converger en acciones comunes, lógicas y saberes distintos en función de problemáticas concretas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVICH, A.L. [et.al.] (2012). *Aprender haciendo con otros: una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Coordinado por Ana Luz Abramovich ; Natalia Da Representacao ; Marisa Fournier. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ÁLVAREZ, C. (2012). *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Cantabria, España, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 2 · 2012, pp. 383-402.

BOURDIEU, P. (1999) “Efectos de lugar” en *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

CARBALLEDA, A. (2015) “El territorio como relato. Una aproximación conceptual”. En *Margen – Revista de trabajo Social* nº 76.

CASTORIADIS, C. (1998): *Hecho y por hacer*, Buenos Aires, EUDEBA.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

GOULDNER, Alvin. (1979) “Sociología y subsociología”. En: *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu. 27-63.

JUANOLO, Fernando; KROJZL, Juan; MONTI, Laura; PAOLETTA, Horacio; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, Lucía; RÚA, Maximiliano; YABOR, Josefina. (2016) Las negociaciones del “club”, Construyendo prácticas “compartidas” en dos instituciones del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, En *Revista: Redes de Extensión / 2* (2016). Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA. [27-34]

LISCHETTI, M (2013). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

MATHUS, C. (2007) *La teoría del juego social*. Universidad Nacional de Lanús.

OSLENDER, U. (2002). “Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una espacialidad de la resistencia”. En *Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona.

PETZ, I. (2015) “Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes” en *Redes de extensión 1*, FFyL, Buenos Aires.

PETZ, I. Y TRINCHERO, H. (2013) “El academicismo interpelado.” En Lischetti, Mirtha (coord.) *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, praxis, e innovación*. Editorial FFyL UBA. (pp. 53-82)

RODRIGUEZ, L. (2013) La elección categorial: alternativas y educación popular. En: Rodríguez Lidia (direc.): Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Ed. APPEAL. Buenos Aires.

ROVERE, M.R. (2006) *Planificación estratégica de recursos humanos en salud*, 2da edición. Washington DC. OPS.

TOMASSINO, H. yRODRIGUEZ, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y Fundamentos. En: *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Coordinado por Mirtha Lischetti, Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.

USSHER, M. (2015) SALUD MENTAL Y TERRITORIO. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA. 25 al 28 de noviembre de 2015.

WILLIAMS, Raymond: (1997) Las estructuras del sentir, en: *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, 1997, pp. 150 - 158.

ZEMELMAN, H. (2004): “Memoria y pensamiento” en *La escuela como territorio de intervención política*. Silvia Vázquez compiladora. CTERA, 2004.

ZEMELMAN, H. (2005) “Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social” y “Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye” en *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Anthropos, Barcelona, (en co-edición con la Universidad de Chiapas).

