

ELDA M. MONETTI
MABELA RUIZ BARBOT

(Compiladoras)

PENSAR LA DEMOCRATIZACIÓN DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD



Colección
**ESTUDIOS SOCIALES
Y HUMANIDADES**

ELDA M. MONETTI
MABELA RUIZ BARBOT
(Compiladoras)

**PENSAR
LA DEMOCRATIZACIÓN
DESDE LA CONSTRUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO
EN LA UNIVERSIDAD**



Colección
ESTUDIOS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad / Eliane Gerber Comba... [et al.]; contribuciones de Sandra Della Giustina... [et al.]; compilación de Elda Monetti; Mabela Ruiz Barbot.- 1ª ed.- Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-284-4

1. Antropología de la Educación. 2. Democracia. I. Gerber Comba, Eliane. II. Della Giustina, Sandra, colab. III. Monetti, Elda, comp. IV. Ruiz Barbot, Mabela, comp.

CDD 378.001



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Argentina

Tel.: 54-0291-4595173 / Fax: 54-0291-4562499

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro
Universitario
Argentino**

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi.

Corrección: Franco Magi.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin

Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Bahía Blanca, Argentina, octubre de 2021.

© 2021 Ediuns.

PROYECTO: «En red: experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior» financiado por la Segunda Convocatoria de Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES).

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES: Universidad Nacional del Sur (Argentina) y Universidad de la República (Uruguay).

COORDINADORA DEL PROYECTO

DRA. ELDA MONETTI

Profesora Asociada ordinaria. Departamento de Humanidades — Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.

COMPILADORAS

ELDA MONETTI
MABELA RUIZ BARBOT

AUTORAS

ELIANE GERBER COMBA
SANDRA FRAGA
ELDA MONETTI
GRACIELA PLACHOT
MABELA RUIZ BARBOT
VIVIANA SASSI

COLABORADORAS

SANDRA DELLA GIUSTINA
LOURDES TOTH
DANIELA FUHRMAN
VALERIA CAVALLI

AGRADECIMIENTOS

Este libro que hoy presentamos es una construcción colectiva que no podría haber salido a la luz sin el apoyo, y en algunos casos el acompañamiento, de varias personas e instituciones. Sin pretender ser exhaustivas queremos hacer público nuestro sincero agradecimiento a:

- Los/las responsables del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES) por el apoyo y el financiamiento del proyecto.
- Las autoridades del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.
- Los docentes, estudiantes y participantes externos, de la UNS y UDELAR, miembros de los espacios de enseñanza en que se realizó la investigación.
- La colaboración de los estudiantes Georgina Civaroli y Marcelo Heredia como miembros del equipo de investigación.
- Berta Aiello por su detallada lectura y corrección del escrito.
- Nuestras familias, que pacientemente nos acompañan en la ardua tarea de investigar las problemáticas educativas.



ÍNDICE

PRÓLOGO. <i>Elda M. Monetti y Mabela Ruiz Barbot</i>	8
CAPÍTULO I.	
UNA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA EN RED PARA PENSAR LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.	
<i>Elda M. Monetti</i>	11
CAPÍTULO II.	
SOCIEDAD, UNIVERSIDAD Y DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.	
<i>Elda Monetti, Mabela Ruiz Barbot, Graciela Plachot, Viviana Sassi, Eliane Gerber, Sandra Fraga</i>	20
CAPÍTULO III.	
CUENTOS DE UN AULA ATREVIDA: EL CURSO-TALLER DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS COOPERATIVOS.	
<i>Graciela B. Plachot, Sandra Fraga</i>	49
CAPÍTULO IV.	
CONSTRUIR LO COMÚN ENSEÑANDO PAISAJISMO: ENTRE LOS OTROS, EL ESPACIO Y LAS PREGUNTAS.	
<i>Mabela Ruiz Barbot, Eliane Gerber Gomba</i>	83
CAPÍTULO V.	
CUANDO EL CAMPO PROFESIONAL IRRUMPE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE GESTIÓN Y EXTENSIÓN AGROPECUARIA.	
<i>Elda M. Monetti, Viviana Sassi</i>	127

CAPÍTULO VI.

**LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

Elda M. Monetti, Mabela Ruiz Barbot.....154

SOBRE LAS AUTORAS Y COLABORADORAS..... 173

PRÓLOGO

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a manifestaciones inéditas en los escenarios sociales y culturales —tales como el fenómeno de la globalización, el desarrollo tecnológico creciente, la consolidación del Estado neoliberal con sus consecuencias de exclusión de vastos sectores de la población, la emergencia de los nacionalismos, entre otras— que han generado nuevas configuraciones y que impactan directamente en las instituciones educativas.

La ampliación de derechos en cuanto al ingreso, la permanencia y egreso del sistema de educación superior, el acceso y la circulación de la información, la velocidad con que se produce y reproduce el conocimiento científico y las nuevas maneras de alcanzarlo, así como la dinámica en las demandas laborales producto de las innovaciones tecnológicas representan verdaderos desafíos. Constituyen transformaciones que incitan a pensar respuestas posibles ante su emergencia, que aparecen signadas por la ausencia de concepciones a largo plazo, un futuro cambiante y nuevas configuraciones subjetivas.

Las universidades no se exceptúan de este clima de época en el que el reto parece plantearse como un cambio sin precedentes que obliga a revisar los supuestos en los que se sustenta la educación universitaria en su conjunto.

Una de las temáticas en cuestión es el rol de la universidad como única institución que produce conocimiento legítimo (De Sousa, 2007), lo cual acontece junto con la revalorización de los conocimientos producidos en otros ámbitos que van desde las actividades concretas de las profesiones hasta los conocimientos locales, las tradiciones orales, los conocimientos cotidianos (Barnett, 2001; UNESCO, 2005). En este sentido, los cambios producidos por las tecnologías de la comunicación e información han creado una nueva dinámica que apunta a la interdependencia cada vez

mayor entre la formación, los adelantos científicos y tecnológicos, y las expresiones culturales (Monetti y Della Giustina, 2017).

En este contexto, a principios del año 2016, enmarcados en el programa «Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR», un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República llevamos a cabo un proyecto de investigación dentro del eje denominado «Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones». Este libro presenta los resultados de dicho estudio.

Hablar de resultados no implica solamente presentar conceptualizaciones teóricas, datos recogidos y análisis realizados, sino que esperamos que también sea posible leer en estas páginas la experiencia vivida del trabajo de nuestra red interuniversitaria. Esta red está conformada por investigadoras provenientes de los campos de la psicología, la sociología y las ciencias de la educación, cuya labor se desarrolla en dos universidades latinoamericanas. Tenemos la certeza de que este libro hubiera sido imposible de realizar sin los intercambios y el sostén de la red. En este sentido, Najmanovich (1995, p. 28) señala que:

En el universo en red, la certeza es menos importante que la creatividad y la predicción menos que la comprensión. El punto de partida no es ya nuestra extrañeza en el mundo, sino un sentimiento de profunda pertenencia, de legitimidad del otro, de su racionalidad, de su accionar y de la apertura a un diálogo...

Este libro está compuesto por seis capítulos. En el primero de ellos se presenta el diseño del proyecto de investigación llevado a cabo. El marco teórico es el contenido del segundo capítulo, mientras que en los tres siguientes se desarrolla el análisis e interpretación de los casos estudiados. Finalmente, las conclusiones de la investigación se describen en el capítulo sexto.

Elda M. Monetti
Mabela Ruiz Barbot

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa: Barcelona.
- De Souza Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Monetti, E. y Della Giustina, S. (2017). *Un dispositivo de formación universitaria centrado en la democratización del conocimiento*. Ponencia presentada en III Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Superior y I Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. Montevideo. UDELAR-NEEIS.
- Najmanovich, D. (1995). *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de París. UNESCO.

CAPÍTULO I

UNA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA EN RED PARA PENSAR LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

ELDA M. MONETTI

*Todo conocimiento es una configuración actual del mundo
producida en la red de interacciones e intercambios.*

NAJMANOVICH (2008)

PRESENTACIÓN

Hace varios años que nuestras investigaciones están centradas en la educación universitaria, pero desde el año 2014 compartimos estos intereses con colegas de otras universidades con quienes conformamos, en un primer momento, la red Universitaria de Experiencias Significativas en Educación (RUESE)¹. Participaron de esta red profesores pertenecientes a tres universidades argentinas —la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Lanús— y una uruguaya, la Universidad de la República. Al término de esa realización, continuamos trabajando en conjunto con la institución uruguaya, en el marco de un nuevo proyecto de investigación, cuyos resultados se presentan en este libro.

A modo introductorio, este capítulo se inicia con algunas consideraciones acerca del trabajo colaborativo en red, como modalidad elegida

¹ Para mayor información sobre la RUESE, véase Monetti (2016).

para investigar las experiencias de formación centradas en la democratización del conocimiento en ambas universidades latinoamericanas.

En los apartados siguientes, se explicitan las decisiones más relevantes en orden a la investigación encarada y su diseño (fundamentos, metas, objetivos y acciones planificadas), como fruto de los acuerdos alcanzados entre los equipos de las universidades participantes. Pensamos que todo diseño de investigación selecciona un camino a seguir indicando una dirección inicial, que, no obstante, se torna pasible de cambios, en virtud de los cuales se pueden suscitar ajustes y/o alteraciones del rumbo fijado.

UNA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA EN RED

La construcción colaborativa del conocimiento es la constante que atraviesa la red interuniversitaria que hemos conformado. ¿Qué significa esto? Es un trabajar con otros en la búsqueda de una meta común, apoyarse entre sí, compartir, debatir y sostener puntos de vistas diversos para alcanzar acuerdos en los que las diferencias, más que constituirse en obstáculos, producen formas divergentes y creativas de pensamiento que enriquecen a sus miembros y que no pueden obtenerse en un trabajo individual. Siguiendo a Najmanovich, podemos afirmar que «ya no tiene sentido hablar de origen o de antecedentes pues en una red no hay posibilidad de ubicar ni fijar tal cosa, sólo hay afluentes, recorridos, inicios múltiples, entrecruzamientos» (Najmanovich, 2005, p. 6).

Como ya hemos señalado (Monetti y Mancovsky, 2015; Monetti, 2016), la dinámica de trabajo en red se caracteriza por la generación de sinergias². Esto alude a la integración de elementos que resulta en

² Sinergia: Acción coordinada de cosas o personas que colaboran para realizar determinada función o tarea, completándose o potenciándose unas a otras (Moliner, 1998).

algo mayor que su simple adición (lo que se sintetiza en la frase: «El todo es más que la suma de las partes»).

La sinergia se manifiesta en el aprovechamiento y maximización de las cualidades de cada uno de los miembros de la red, de manera tal que las fortalezas de uno se replican en los otros, sus debilidades disminuyen gracias a las fortalezas de los demás. Se experimenta también en las reuniones presenciales y las comunicaciones concertadas por la red. Estos momentos son escenarios del despliegue de procesos de empatía y de comunicación abierta y fluida, que revierten en el sostenimiento de los objetivos perseguidos y el disfrute de los tiempos compartidos. Asimismo, la diversidad de trayectorias académicas y pertenencias institucionales de los sujetos que componen la red brinda oportunidades de intercambios enriquecidos. Finalmente, el trabajo en red produce efectos³ no esperados, como pueden ser la participación en otras actividades, ya sea jornadas o congresos, la invitación a coordinar cursos de posgrado sobre temáticas relacionadas, entre otras.

En el próximo apartado se presentan las decisiones metodológicas producto del trabajo en red realizado.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en que se encuadra este trabajo surge a principios del año 2016 en respuesta a la convocatoria del programa «Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR», respuesta que, a su vez, constituye una continuidad del trabajo que veníamos realizando como red interuniversitaria un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad de la República.

³ Siguiendo a Barbier (1993), los resultados de una acción son aquello que intencionalmente se busca, mientras que son efectos lo no buscado, de forma consciente o inconsciente, pero igualmente producido por una acción.

Las ideas fuerza que recorren nuestra producción son la inclusión y la democratización del conocimiento presentes en las prácticas de formación universitaria que se producen en nuestras universidades. En general, consideramos que, más que ubicarnos en señalar la falta o la carencia en la formación, es necesario dar visibilidad a aquellos procesos y acciones que posibilitan aprendizajes anclados en la realidad social. En este sentido, enfatizamos lo posible y lo realizable, desde todas las voces que conforman el espacio pedagógico.

A partir de estas conceptualizaciones que enmarcan nuestra tarea, nos preguntamos: ¿cómo es posible pensar la democratización del conocimiento en la universidad? ¿Es la universidad un espacio donde se convalidan saberes científicos, de divulgación y/o aquellos construidos por diferentes grupos sociales fuera de la universidad? Dirigimos estas preguntas a uno de los espacios que la universidad ofrece: el de la formación. Indagamos sobre la relación que existe entre enseñar y aprender en la universidad, sobre los saberes que se construyen y circulan dentro de ese ámbito, así como la forma en que se relacionan con el entorno social, cultural, económico y productivo. Nos interesa especialmente reparar en el lugar que ocupan dichos saberes como posibilidad de democratizar el conocimiento.

Los objetivos generales de la investigación son:

- Fortalecer la interacción y producción de conocimiento desde la red de instituciones universitarias de los países del Mercosur existente, en torno a experiencias que promueven la democratización de la educación superior.
- Generar conocimiento válido acerca de las prácticas pedagógicas democratizantes que posibilite la revisión de las modalidades de enseñanza naturalizadas en la educación superior.

A partir de este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Continuar con el fortalecimiento de la red interuniversitaria.
- Caracterizar y analizar aquellas experiencias y prácticas significativas que tiendan a promover la democratización en la educación superior.
- Comprender las políticas institucionales en tanto promueven u obturan, recursivamente, las experiencias y prácticas de enseñanza democratizantes.
- Analizar los acontecimientos pedagógicos universitarios que han atravesado las trayectorias académicas de los docentes que participan de estas experiencias, dejando huella en ellos y significando sus prácticas.
- Identificar los sentidos que construyen los docentes y estudiantes de estas experiencias democratizadoras de enseñanza en el nivel superior en su recorrido de formación universitario.
- Producir recomendaciones para la promoción de prácticas democratizantes en las instituciones universitarias.

Los resultados esperados son:

- Dar visibilidad a experiencias, políticas y proyectos que promueven prácticas educativas que tienden a democratizar el sistema educativo, con especial referencia a la extensión de derechos sociales.
- Releva las experiencias de enseñanza a fin de utilizarlas como casos que potencien la reflexión en la formación inicial y continua de los docentes.
- Fortalecer los lazos entre instituciones universitarias del MERCOSUR en torno a la investigación educativa en el nivel universitario como forma de posibilitar la ampliación de los derechos sociales y a la educación en particular.
- Formar recursos humanos en el ámbito de la investigación educativa.

- Contribuir a la generación de políticas y proyectos educativos en la región y en los países miembros.
- Generar procesos de mejoramiento de las prácticas educativas en la educación superior de los países del MERCOSUR que conforman esta red, con especial referencia a las que favorecen la democratización del nivel superior.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio tuvo una duración de dos años. Metodológicamente se trabaja desde un enfoque cualitativo: el estudio de casos, y con una mirada interdisciplinaria donde convergen la sociología, la psicología, la pedagogía y la didáctica, entre otras. Se busca la comprensión en profundidad del objeto de investigación, a saber, las cátedras o asignaturas, dentro del plan de estudio de las carreras universitarias, centradas en la democratización del conocimiento.

En una primera aproximación a su conceptualización, el concepto de democratización del conocimiento alude a la igualdad de posibilidades de acceso y permanencia en la universidad, así como a la construcción del conocimiento que se produce y transmite en la misma. Se sustenta en la idea de participación de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, cuya intencionalidad es la transformación y construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Desde este encuadre, se hace necesario explicitar algunos supuestos que operan como hipótesis de trabajo, aun cuando durante los análisis se intentará ponerlos entre paréntesis:

- La voz de docentes, estudiantes y otros actores sociales permite el acceso a la caracterización de las formas de democratización de la educación presentes en la educación superior en sus dimensiones: institucional, política y subjetiva, entre otras.

- Los saberes no preexisten al sujeto, son una construcción social reconocida y legitimada por los grupos sociales que los producen.
- Las instituciones educativas configuran un ámbito social, en tanto objeto y espacio simbólico y material, en el que lo instituido y lo instituyente producen su propia singularidad.
- El sujeto necesita de los otros, de lo intersubjetivo para ser sujeto y para desarrollar prácticas democratizantes.
- El objeto de estudio de esta investigación constituye un fenómeno humano complejo que puede ser analizado en distintos planos (personal, grupal, organizacional, institucional, social) y desde múltiples perspectivas teóricas.

Los casos en estudio implican un recorte de la educación superior. Están delimitados por el propósito de caracterizar y analizar aquellas experiencias y prácticas significativas que tiendan a promover la democratización del conocimiento en la universidad y que signifiquen un proceso socioeducativo de democratización.

Se busca abordar la particularidad a través de estudios de casos instrumentales, cuya profundización permite captar su complejidad y contexto, dado que en los procesos educativos participan docentes, estudiantes y actores sociales, en espacios universitarios similares.

Los criterios de selección de los casos se definen, en primer lugar, como aquellas experiencias que se ubican en una materia del plan de estudios de una carrera universitaria. Por otro lado, son experiencias de formación universitaria en las que se reconoce la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad. Ligados a las tradiciones y creencias de diversos grupos sociales, poco a poco se van ubicando en un plano de igualdad (en términos de construcción subjetiva), dentro de los ámbitos de formación universitaria, para generar un espacio de intercambio científico y de saberes sociales y culturales, y muy especialmente para constituirse en objeto de enseñanza y formación.

Para la selección de los casos, se realizan entrevistas con informantes calificados de distintos servicios universitarios y departamentos, y se analizan documentalmente programas de estudio. Como resultado de estas acciones se eligen tres casos: uno en la Universidad Nacional del Sur (Argentina) y dos en la Universidad de la República (Uruguay).

En Argentina el estudio se centra en una cátedra de cuarto año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNS, mientras que en el país hermano se focalizó la investigación en una oferta formativa del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), con sede en Montevideo, que luego se acredita en varias carreras, y un taller transversal de la carrera de Paisajismo del Centro Universitario Regional Este (CURE) en Maldonado, ambas pertenecientes a UDELAR.

Técnicas tales como la observación y participación en el aula, las entrevistas espontáneas y semiestructuradas a docentes, estudiantes y actores sociales, y la lectura de documentos compusieron la instrumentalización de la investigación y la producción de datos.

En este sentido, se realizaron observaciones de los espacios de enseñanza y aprendizaje. La participación implicó un estar allí, en cada aula de cada caso, conversando con docentes, estudiantes y actores sociales al finalizar, cada día, las actividades de formación, involucrándonos en una observación de mediana participación. Unos y otros, investigadoras y sujetos de la investigación, resultamos mutuamente afectados, alterados en la interacción y por la relación singular que se desplegó en cada caso. Es así que nuestra participación en el campo, como investigadoras, configuró una potencialidad a ser observada, reflexionada. Entendimos nuestra acción de investigación no solo como instancia de producción de conocimiento, sino también como un proceso de aprendizaje de la democratización de la educación superior, una inmersión en la lógica de acción de los sujetos de la investigación y el reconocimiento de sus perspectivas. El involucramiento de los docentes en su deseo de escuchar, de saber

y/o conocer nuestra mirada en torno a la enseñanza y la producción de conocimientos con otros se puso en juego de manera permanente, constituyendo un dinamizador inquietante de la investigación, al mismo tiempo que de su hacer en el aula universitaria.

El análisis de los datos se efectuó por medio del análisis de contenido. Asimismo, se realizó una descripción densa de cada uno de los casos, desde el momento sociohistórico que los atraviesa, las condiciones socioinstitucionales que los producen y las voces de los actores educativos que lo construyen.

BIBLIOGRAFÍA

- Monetti, E. (2016). Prácticas y experiencias significativas para la inclusión. RUESE. Consultado en <http://www.uns.edu.ar/contenidos/407/638#publicaciones>
- Monetti, E. y Mancovsky, V. (2015). *Una experiencia de trabajo en Red: El proyecto PASEM*. Comunicación al Simposio «El trabajo en redes en torno a experiencias significativas de enseñanza que potencian la formación docente inicial y continua». VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Najmanovich, D. (2005). La organización en redes de redes y de organizaciones. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado en http://conceptos_sociales.unam.mx/conceptos_final/458trabajo.pdf
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Biblos.

CAPÍTULO II

SOCIEDAD, UNIVERSIDAD Y DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

ELDA MONETTI
MABELA RUIZ BARBOT
GRACIELA PLACHOT
VIVIANA SASSI
ELIANE GERBER
SANDRA FRAGA

PRESENTACIÓN

La democratización del conocimiento en la universidad constituye el tema central que recorre las páginas de este libro y el objeto de nuestro estudio. En cuanto tal, se hace necesario explicitar su definición conceptual, así como la de aquellas nociones con las que se vincula.

En primer lugar, se plantean las características de la sociedad actual en el mundo globalizado para luego centrarnos en su relación con el conocimiento. En segundo lugar, recorreremos los postulados acerca de la universidad. Finalmente, definimos el significado de democratización del conocimiento en la universidad para esta investigación, luego de describir las múltiples connotaciones que asume.

LA SOCIEDAD EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

La globalización y la incidencia del conocimiento en los procesos productivos son innegablemente rasgos identificadores de este tercer

milenio. Aunque normalmente la globalización se caracteriza como un suceso de claro corte económico, debido a la apertura de los mercados a escala mundial y a la interdependencia de los mismos, difícilmente sea posible ceñirlo a este solo aspecto. La cultura que genera, los modos de hacer política, la educación, las comunicaciones, las tecnologías, etcétera, también son parte de este fenómeno paradigmático, dado que afecta a un sinfín de ámbitos de desarrollo intersubjetivo y marca una nueva configuración a las interrelaciones entre sujetos, comunidades, naciones y grupos, signadas por lo económico.

Una variada literatura define los nuevos contextos como *learning society* o «sociedad del conocimiento» (Krüger, 2006), configuración social que conlleva un conjunto de transformaciones políticas, económicas y culturales que parecen estar cambiando la base material de nuestra sociedad. Esta noción fue utilizada por primera vez en 1969 por el universitario Peter Drucker y, en el decenio de 1990, fue profundizada en una serie de estudios publicados por investigadores como Robin Mansell y Nico Stehr (UNESCO, 2005, p. 21).

Según Krüger (2006), la expresión «sociedad del conocimiento» — que suele adoptar otras denominaciones como «sociedad de la información» o «sociedad en red» — ocupa un lugar central en la discusión actual en las ciencias sociales, ya que se trata de un concepto que connota las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual y sirve para el análisis de estas transformaciones.

En el año 1995 el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encomendó a un grupo de intelectuales presididos por el pensador francés Jerome Bindé la elaboración de un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual. Este grupo identificó diez tendencias principales que propenden a agudizarse en las primeras décadas del siglo XXI y, por lo tanto, se convierten en verdaderos desafíos tanto para las políticas actuales como para la educación:

1. El auge de la tercera revolución industrial, la continuación de la globalización y sus crecientes efectos. Al concentrar la

riqueza en sectores cada vez más reducidos, se está generando una sociedad dual, disociada, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de estas, en la que se conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población. De esta suerte, genera tendencias disociadoras. El reto es qué hacer para transformarla en una globalización incluyente y liberadora, en vez de excluyente y dominadora. En otras palabras, ¿cómo hacer para que se inspire no en la acumulación de utilidades sino en la solidaridad humana? (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 104).

2. La polarización extrema, fruto de la implementación de políticas neoliberales, que agrava situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión social. Pese a los progresos logrados en los últimos años mediante la promoción del paradigma del desarrollo humano sustentable, la mitad de la población mundial, en su mayoría mujeres y niños, lucha por sobrevivir con menos de dos dólares diarios. ¿Será posible pensar la globalización desde un lugar diferente al esquema de la acumulación —desde la ética, la igualdad y la justicia social, por ejemplo—, a fin de construir un tejido social que propenda al bienestar de toda la población y no solo de unos pocos?
3. La emergencia de nuevas amenazas a la paz, la seguridad y los derechos humanos, con la aparición y globalización de nuevas formas de violencia y de conflictos que superan las fronteras de los Estados: racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o étnica, discriminación, ultranacionalismo, terrorismo, violencia virtual en el cyberespacio. Frente a esta tendencia, el desafío es promover un paradigma de cultura de paz y seguridad humana —que excede la noción moderna de Estado capaz de garantizarla—, la solución pacífica de los conflictos, la convivencia, el «aprender a vivir juntos» y la promoción de todos los derechos humanos.

4. La agudización de los problemas provenientes del crecimiento de la población mundial, la transición demográfica, la urbanización masiva, con sus consecuentes efectos sobre la salud y la mortalidad mundial. Aparece un nuevo fenómeno, la secesión urbana —producto de la exclusión y la pobreza al interior de las ciudades— problemas ambientales, el acceso a los recursos naturales y culturales, etcétera. Es un reto para la educación llegar a todos y generar espacios de capacitación permanente desde un paradigma que tienda a reconstruir la civilidad y la convivencia urbana.
5. La rápida degradación del medio ambiente, provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo.
6. Los avances de la sociedad de la información y el crecimiento de la brecha digital, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y quienes no lo tienen.
7. La creciente deshumanización de la globalización, lo que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial.
8. Un mayor protagonismo en el papel de la mujer y una nueva perspectiva hacia la igualdad de género, que no necesariamente guarda relación con la riqueza de un país. En la actualidad persisten desigualdades entre los géneros en casi todas las regiones del mundo, donde la mujer sigue siendo relegada moral y físicamente de las decisiones vinculadas a lo económico, político, religioso e incluso cultural.
9. La globalización y las redes informáticas que, si bien favorecen el diálogo intercultural, el pluralismo, la diversidad y la creatividad cultural, conllevan el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras.

Algunos estiman que a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles uno pesimista, que sería «el choque de civilizaciones», como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implica la de un clima cada vez más consolidado de [...] pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 107).

10. Finalmente, los progresos de la ciencia y la tecnología encierran y auguran grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades, pero también suscitan una serie de cuestionamientos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la clonación de seres humanos, etcétera. «El reto es darle mayor relevancia a la bioética, es decir al tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. Como nunca antes será cierto el aforismo de Rabelais «Ciencia sin conciencia es la ruina del alma» (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 107).

EL LUGAR DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En la sociedad actual, el conocimiento es considerado como un rasgo fundamental. Desde las últimas décadas del siglo pasado, se lo asocia a las transformaciones sociales que se producen en la sociedad moderna (Giddens, 1997; Drucker, 2004; Barnett, 2001; UNESCO, 2005). Sin embargo, junto con esta revalorización del conocimiento como eje central de la sociedad, aparecen ciertas cuestiones diferenciadoras en relación con su construcción, validación y legitimidad.

La producción del conocimiento ha remitido principal e históricamente a las tareas de investigación realizadas en la universidad, cuyos resultados se comunicaban a la sociedad mediante procesos de difusión, transmisión o distribución del conocimiento científico

y tecnológico. No obstante, las características de la sociedad actual llevan a reconocer que las diferentes instituciones, comunidades y movimientos sociales son también productores de conocimiento — mayormente en términos de normas y expectativas sociales—, cuya difusión aparece como necesaria, aunque más dificultosa. Al decir de Gibbons y otros,

[...] en la sociedad del conocimiento aparecen nuevos actores; proliferan los lugares donde se crea el conocimiento, aumentando así tanto las posibilidades como la necesidad de que se lleve a cabo tal difusión o distribución. La comunicación se hace entonces más densa, en concordancia con la evolución de la complejidad general de la sociedad (Gibbons y otros, 1997, p. 56).

Desde otra perspectiva, se acepta que la gran red global suele estar mucho más interesada por la dinámica del *fluir* de conocimientos que por la calidad de los mismos. Cada palabra escrita e indexada en las redes sociales se convierte en metadatos o *tags*¹. Esto implica que, en el momento de publicarse un nuevo conocimiento en Internet, y aun cuando sus autores no lo sepan, comienza a tener un valor de mercado que se irá incrementando a medida que se reproduce ese saber a escala global. El valor de la palabra es ahora mercancía. Y es precisamente el *fluir* del conocimiento lo que asegura el movimiento de la maquinaria de producción de saberes.

En este marco comunicacional, repleto de conocimientos científicos que discurren por las mismas redes que las noticias, los conocimientos producidos por grupos que no necesariamente responden a los parámetros del conocimiento científico, las informaciones intras-

¹ Metadatos o *tags* son palabras convertidas en etiquetas que representan un dato. La acción de etiquetar datos es especialmente importante para lograr visibilidad en los sitios web 2.0. De esta forma las bases de datos en sitios web pueden extenderse de una forma descentralizada.

centes y todo tipo de material de divulgación generan nuevas subjetividades: quienes antes eran lectores, oyentes, espectadores o estudiantes son ahora también productores de conocimiento. Al respecto, Gibbon y otros afirman que:

[Las nuevas subjetividades] han sido socializadas en diferentes subsistemas, disciplinas o ambientes de trabajo, pero que posteriormente aprenden diferentes estilos de pensamiento, modos de comportamientos, conocimientos y competencia social que no poseían originalmente. La hibridación refleja la necesidad de las diferentes comunidades para hablar más de una lengua con objeto de comunicarse en las fronteras mismas y en los espacios existentes entre los sistemas y los subsistemas (Gibbon y otros, 1997, p. 56).

En forma paralela, cae el postulado de la modernidad de la fe ciega en el conocimiento científico como única fuente que permitiría mejorar la calidad de vida del mundo. Asimismo, se ha puesto en duda la noción de conocimiento verdadero concebido como aquello que refleja con la mayor precisión la realidad que se busca dar cuenta (Pozo, 2009).

Como resultante del contexto descripto, es posible admitir que el conocimiento que la sociedad exige aceptar presenta las siguientes notas distintivas:

- se caracteriza por su carácter relativo; es decir, es una construcción social que presenta una manera de interpretar el mundo por los sujetos que viven en un momento sociohistórico;
- lleva a aceptar la incertidumbre frente a la posibilidad de construcciones diversas y en muchos casos antagónicas que conviven (Morin, 2008);
- implica la necesidad de replantear la forma de concebir y construir el conocimiento científico.

LA UNIVERSIDAD Y EL CONOCIMIENTO

Las acciones de la universidad, desde su origen, se han centrado en la producción y transmisión del conocimiento validado y legitimado por una comunidad académica. Si bien persiste esta asignación de sentido en el imaginario social, en la actualidad se viene cuestionando su lugar de institución por excelencia para la producción de conocimientos. Este movimiento está acompañado por la revalorización de los conocimientos producidos en otros espacios, que incluyen desde las actividades concretas de las profesiones, hasta las tradiciones y los conocimientos locales, orales y cotidianos, entre otros.

En este sentido, se destaca la nueva dinámica impuesta por las tecnologías de la comunicación y la información que se orienta a la interdependencia cada vez mayor entre la formación, los adelantos científicos y tecnológicos y las expresiones culturales. De igual modo, el surgimiento y afianzamiento de movimientos sociales en expansión —como el feminismo, el ambientalismo, el indigenismo, las comunidades lésbica, gay, bisexual, transexual y transgénero (LGBTB)— conforman otros ámbitos que visibilizan y legitiman saberes diferentes.

LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA

En la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa medieval, al concluir el ciclo histórico de las invasiones bárbaras, surge la universidad como institución abocada a la educación superior. En calidad de nueva corporación, la *universitas* se concibe como el gremio, corporación o fraternidades de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes (Relancio, 2007).

Durante la modernidad, con la conformación de los Estados nacionales y la emergencia de la burguesía como clase social, las universidades se refundan bajo el mito del «templo del saber», eviden-

cian una mayor vinculación con los circuitos económicos y políticos, y se constituyen en un canal de ascenso para la nueva clase social: «[...] en el saber es donde la burguesía cree poder encontrar las modalidades funcionales, ya sea para su propia reproducción y selección interna, ya para el propio control que ejercerá sobre el orden social» (Bonvecchio, 1999, p. 29). En su redefinición, las universidades afrontan el desafío de combinar tres funciones:

En primer lugar, se trataba de formar para el saber, y más precisamente para el saber de alto nivel [...] que condujera hasta la más alta enseñanza, como se llamó durante mucho tiempo, o hasta la “enseñanza superior” [...]. Punto culminante de las instituciones de formación, la universidad asumió también una segunda función, menos evidente, pero cuya combinación con la primera fue una condición constitutiva del espacio universitario: la formación para el saber de alto nivel ha sido concebida desde el siglo XVIII, en efecto, como inseparable de la formación del saber mismo (Renault, 2008, pp. 31-32).

Una tercera función, concebida como la natural combinación de las dos anteriores (enseñanza y producción de saber), y que viene a avalar su reconocimiento e impronta social, se define por la extensión o proyección al pueblo de la cultura universitaria.

En Latinoamérica, las primeras instituciones universitarias son fundadas por la Iglesia católica con el espíritu de las universidades medievales, al estar abiertas a todas las clases sociales y por su enseñanza filosófica y teológica. Posteriormente, y una vez constituidos los Estados nacionales, pasan al ámbito estatal, con la tarea de preparar los profesionales que necesita la administración pública y la sociedad, y dejan de lado la investigación (que se reserva a las academias)². En su estructura imitan el modelo napoleónico, es decir,

² La universidad moderna, que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer

deconstruyen la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyen por un conjunto de escuelas profesionales separadas, con estudiantes provenientes de sectores medio y alto.

Lejos de dar respuesta a la realidad latinoamericana y hacer frente a las problemáticas que surgen de los nuevos cambios experimentados en la composición social —como la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletariado industrial—, las universidades latinoamericanas se adscriben en torno a las ideologías producidas en Europa, dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural:

[...] el saber se tornó absoluto: comprendía en su propio comportamiento la totalidad de la existencia, las etapas de la historia, las diferencias de la naturaleza, los estadios de la sociedad, las formas de conciencia. El saber vuelve a ser el supremo principio de unificación, pero ya no en el orden social sino en la abstracción de la teoría, donde todo parece fácilmente realizable (Tünnermann Bernheim, 2003, p. 34).

La Reforma de 1918 impulsada por la universidad argentina de Córdoba representa la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana, incorporando la extensión universitaria como asesoramiento técnico o gestión cultural y, posteriormente, la administración, el gobierno y la gestión universitaria. Estas proposiciones, junto a la de democratización de la universidad³, principalmente a través de la autonomía y al cogobierno, representan el logro neto de este movimiento.

universitario, surge del modelo que Guillermo de Humboldt diseñó, a petición del emperador, para la Universidad de Berlín (Tünnermann Bernheim, 2003, pp. 33-35).

³ Cabe aclarar que, en este contexto, la democratización de la universidad se refiere a darle participación política al estudiante en el gobierno universitario, a las posibilidades de movilidad de los sectores medios y de compromiso social, pero desde una mirada elitista de producción de conocimiento.

En la actualidad, lejos de existir una mirada monolítica, hay consenso en el discurso universitario respecto de que la identidad de la universidad se funda sobre las funciones de investigación, enseñanza y extensión. Esta tercera misión puede ser comprendida como:

[...] la función más eminentemente política de la universidad, a través de la cual se incide, de manera más directa e inmediata, en la reformulación de la agenda social, y afecta entonces también de manera más directa e inmediata [...] a su propia redefinición en el campo del poder (López, 2010, p. 4).

Está pensada sobre la necesidad de una articulación entre la universidad y la comunidad (intra y/o extrauniversitaria), con concepciones que varían respecto de la sociedad, la universidad, el papel que debe jugar esta última en el desarrollo social, y los contenidos y las formas que median en esta articulación.

Reconociendo sus raíces en el pensamiento de la Reforma de Córdoba de 1918, en Uruguay, la Universidad de la República, desde el año 2006 al 2014, se plantea un nuevo desafío denominado la Segunda Reforma Universitaria, que, desde una perspectiva desarrollista, busca la democratización del conocimiento, situando al conocimiento en el componente fundamental (Arocena, 2011; Bentancur, 2015). En esta perspectiva, la extensión adquiere una impronta singular: su curricularización. Se promueve la integración de las tres funciones universitarias, entendiendo la extensión como:

[la] cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter “horizontal”, donde se combinan los saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados (Arocena, 2011, p. 21).

La extensión, así, pasa a estar presente en el acto educativo de las disciplinas y prácticas de los estudiantes y docentes, al igual que la investigación que adquiere una relevancia mayor en estas prácticas. En síntesis, se concibe la extensión como un proceso educativo transformador donde todos pueden aprender y enseñar, que contribuye a la producción de conocimiento nuevo vinculando críticamente el saber académico con el saber popular, que aporta a superar problemas comunitarios, que orienta líneas de investigación (Tommasino y Rodríguez, 2013). De esta forma, emerge lo que se ha dado en llamar la integralidad, que no solo postula la integración de funciones y disciplinas, sino de actores sociales y universitarios.

LA UNIVERSIDAD EN CRISIS

Entre otros factores, el embate del neoliberalismo de las últimas décadas ha alterado significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad (De Souza Santos, 2007), colocando a las universidades en una situación compleja. Por una parte, al decir de Boaventura de Souza Santos (2000), atraviesan una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. A los fines del presente trabajo, interesa particularmente la crisis de hegemonía, pues es la que pone en tela de juicio la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite, a la vez que denuncia a la universidad como una institución dotada de reconocimiento social, relativamente aislada de las demás instituciones sociales. Estas características descansan en una serie de presupuestos cuya vigencia es cada vez más problemática. Por otra parte, un nuevo paradigma sobre la función de la educación superior en la sociedad ha venido surgiendo poco a poco durante los últimos veinte años.

Aparentemente ha desaparecido la magnanimidad de un von Humboldt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento

por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de la educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos (Gibbons, citado en Malagón Plata, 2005, p. 90).

Esto significa que, si bien aún retienen su función de «conciencia de la sociedad», la función crítica de las universidades ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento (Gibbons, 1998). En este sentido, su pertinencia será juzgada en términos de productos, en cuanto contribuyan al desempeño de la economía nacional y al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad en general.

Estas transformaciones tienen un sentido contradictorio y las implicaciones son múltiples, entre las que se incluyen cuestiones de naturaleza epistemológica dado que atañen al conocimiento universitario. Esto es, los saberes producidos en las universidades a lo largo del siglo XX son conocimientos predominantemente disciplinares, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. En la actualidad se vivencia una transición hacia la producción de conocimientos contextualizados, en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar.

Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios [...] es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en

más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (De Souza Santos, 2007, p. 44).

A modo de síntesis, puede sostenerse que los retos que la educación superior debe enfrentar en el mundo contemporáneo, constantemente actualizado y cambiante, se bifurcan. Por un lado, existen los derivados particularmente del proceso globalizador y sus consecuencias. Por otro, están los que suscita la naturaleza específica del conocimiento actual que, al transmutar en cortos períodos de tiempo, plantea cada vez más la necesidad de trabajar desde la inter y transdisciplinariedad, como modo de superar la fragmentación frecuentemente asociada a un alto nivel de especificación, diversidad y cuantía de información.

Estos retos fundamentan la necesidad de la creación de un perfil profesional con conciencia social, parte de un proceso educativo dinámico y dinamizante. Dinámico por naturaleza, configurable a las necesidades cambiantes y volátiles de una sociedad cuyos niveles de actualización son vertiginosos; dinamizante por requisito, para promover en el profesional la curiosidad, la pregunta y el compromiso con la realidad latinoamericana para construir un orden social más justo.

LOS PARADIGMAS EN PUGNA

La universidad como productora y transmisora del conocimiento científico, tecnológico y artístico considerado de avanzada no permanece indiferente a los cambios de la época.

Pozo y Monereo plantean las diferencias que caracterizan al conocimiento académico vigente de aquel que la universidad actual enseña. Frente a un conocimiento que califican como «inabarcable, de duración limitada, de fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y

en constante transformación» (2009, p. 22) oponen una concepción acumulativa y fragmentaria de los saberes que enseña la universidad.

Pensar la universidad en clave de la relación entre enseñanza y aprendizaje implica reconocer la situación en que esos procesos tienen lugar. Hoy las instituciones universitarias se encuentran en una especie de pasaje desde un paradigma clásico, basado en la racionalidad y la fragmentación de los procesos cognitivos, hacia un nuevo paradigma anclado en la sociedad global, la revolución de los procesos de creación de saberes y el reconocimiento de la diversidad (Rama, 2006). En esta transición y transformación aparece una idea que emerge con mucha nitidez: la desaparición de los monopolios de las universidades como modalidades dominantes de la creación del saber. Como afirma Rama (2006), la universidad ya no es el templo del saber y ha perdido la potestad de encapsular los saberes previa valoración. Esa idea de inmovilización, de conservación del saber se va desmaterializando no solo metafóricamente, sino de manera concreta con la aparición de ofertas académicas en línea, que permiten la formación académica desterritorializada, tanto de grado como de posgrado. Esta nueva internacionalización del saber y el trabajo académico, dinamiza la producción de conocimientos en diferentes formatos que parecen orbitar fuera del ámbito académico, muchas veces inaugurando nuevos mercados culturales.

Frente a este contexto, las universidades, acicateadas por la conciencia del paraíso perdido de la verdad absoluta, lentamente comienzan a abrir sus puertas a nuevos actores y saberes, provenientes de ámbitos pocas veces involucrados en el acontecer académico. El saber de la vida comienza a ingresar a las aulas provocando efectos liberadores, descontracturando conocimientos estancos, al incorporar las voces de la diversidad, los saberes de los «expertos» y el pulso de la ciudadanía. Sin embargo, el fluir de ese inmenso caudal de conocimiento desborda a las instituciones universitarias al fragmentar hasta el infinito el espacio disciplinario, torna obsoletos periódicamente una amplia cantidad de conocimientos adquiridos y

abre nuevos espacios para la proliferación de centros de producción, renovación y transferencia de saberes (Rama, 2006). Se trata de una realidad muy compleja en la cual la apropiación de los saberes tiene un componente anclado en espacios que van más allá del académico.

La concepción del aula tradicional deja de ser el espacio de generación de saberes frente a los espacios productivos, de investigación o de experimentación. Esos requerimientos del proceso de aprendizaje golpean contra la universidad cerrada, contra la institución tradicional construida a partir de la existencia de fronteras frente a la realidad, contra el templo del saber... (Rama, 2006, p. 213).

En este marco, se producen nuevos desafíos para los sujetos que participan en las prácticas de enseñanza. En el caso de los profesores, de a poco van bajando de las tarimas para encontrarse, ya no *frente* al aula, sino *en* un aula junto a los estudiantes. Esta situación cambia la mirada y el alcance de la práctica docente. Hay modificaciones tanto en la relación intersubjetiva de profesores y estudiantes como en las decisiones sobre las propuestas de clase, el tipo de saberes a propiciar, la validación de conocimientos y el grado de autonomía de las producciones académicas que integren los marcos teóricos.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La formación de profesionales para que puedan desempeñarse en el mundo de la vida no solamente como profesionales, sino como ciudadanos responsables, es otra de las tareas propias de la universidad que ya caracterizaba «el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX» (Mollis, 2003, p. 206). La coexistencia de sus misiones o funciones hacen de la universidad una organización multifuncional. A pesar de ello, es innegable que su principal fuerza pro-

ductiva es el conocimiento (Clark, 1983). Específicamente, se ocupa de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan.

La noción de *formación* denota significados diversos de acuerdo a la perspectiva teórica en que se enmarque (Monetti, 2015). Se presenta, entre otras acepciones, como aquello que designa una dinámica personal de desarrollo y transformación o como una práctica que delimita una lógica institucional de funcionamiento propia. En el primer caso, se relaciona con la idea de «ponerse en forma», «adquirir una forma». El acento está puesto en la dinámica de un desarrollo personal, el sujeto no la recibe, nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo por mediaciones (Ferry, 1997). Estas mediaciones pueden ser otros sujetos, las lecturas, las relaciones con otros, un curso, etcétera.

Si pensamos la formación desde una perspectiva filosófica, está asociada a la concepción humanista heredada del Renacimiento europeo y que Hegel retomará en la idea de *bildung* o formación cultural. Desde esta postura, la formación se convierte en un proceso necesario de hominización. El ser humano se presenta como inacabado y al objetivarse, crea el mundo de la cultura y se recupera, mediante su experiencia, como «sujeto enriquecido» (Camarena, 2000, p. 20). Supone asumir al hombre inacabado, como proyecto y con la capacidad de autoformarse, es decir, transformarse a sí mismo.

En el uso diario, la noción de formación suele estar asociada a la educación o la capacitación, sobre todo a nivel profesional (Moliner, 1997). La formación de una persona, por lo tanto, está vinculada a los estudios que cursó, al grado académico alcanzado y al aprendizaje que completó, ya sea a nivel formal o informal. En general, se hace referencia a un sujeto y su relación con un saber, un hacer, una profesión, que no se posee o que ya se tiene y es necesario transformar. La formación puede ser básica, la cual se refiere a completar un nivel

educativo (primario, secundario, etcétera) o avanzada, aquella que se logra al obtener un título universitario o un posgrado, entre otros. Los conocimientos que se adquieren con la práctica a partir de la experiencia laboral también se incluyen en la formación.

Asimismo, la noción de formación remite a un tiempo y lugar institucionalizado. Así uno de los significados de la formación se revela cuando se utilizan frases como «la formación inicial», «la formación permanente» o «los estudiantes reciben una formación muy importante». En estos casos, más que hablar de formación, se designan los soportes y condiciones de la formación. El énfasis está puesto en su organización, es decir, en un espacio y tiempo que se ofrece con el objetivo de provocar transformaciones en los sujetos que la transitan. La formación es aquí vista como un sistema que se lleva a cabo en instituciones educativas creadas a tal fin.

La formación es un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto, 2011, p. 25).

Al analizar la acción educativa, Barbier (1999) establece una diferenciación entre tres culturas o mundos que denomina de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización. Cada uno de ellos responde a una lógica y a una hipótesis propia y se centra en una relación particular del ser humano con sus actividades.

El mundo de la enseñanza trabaja sobre la hipótesis de la comunicación y la apropiación de saberes y conocimientos. Define los primeros como enunciados proposicionales acerca del mundo y la realidad. Los conocimientos son aquellos producidos por la experiencia cognitiva en las relaciones de sujetos y objetos, como repre-

sentaciones y discursos acerca del mundo y la realidad. Los saberes y los conocimientos son socialmente valorados y susceptibles de ser transmitidos. En el mundo de la enseñanza predomina la lógica de la transmisión (Barbier y Galatanu, 2000). Es un espacio de puesta en exposición de saberes bajo una forma apropiable (Barbier, 2005). En estas situaciones, los sujetos ocupan lugares identificados con una terminología que subraya la diferencia en el grado de posesión del saber como docente-alumno. La intencionalidad de la educación es la de reducir la distancia entre lo que el educando sabe (o no sabe) y lo que debería saber.

El mundo de la formación se estructura en torno a la noción de capacidad. La hipótesis que predomina es la de la transferencia. Su objetivo es que el sujeto transforme sus capacidades para poder utilizarlas en situaciones reales. La intención dominante es la producción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes, comprendidas en el tríptico saber, saber-hacer y saber-ser, las que podrán transferirse a la acción en otros espacios y ser evaluadas por otros sujetos. En las situaciones de formación, el docente, más que comunicar saberes, organiza situaciones de aprendizaje. El acento está puesto en el aprendiz, el cual es valorado en función de la actividad que realiza en lugar de la posesión de saberes.

La tercera cultura se refiere a la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo del trabajo. La hipótesis dominante gira en torno a la posibilidad de transformación de manera conjunta del sujeto y de la acción. En este sentido, se busca la construcción de competencias en un contexto de transformación continua de las actividades.

Estas tres culturas y sus lógicas no son autoexcluyentes, de manera que al analizar los espacios de formación pedagógica didáctica del docente universitario es posible encontrar formas de combinación o ensamblaje. Es decir, momentos en los que predomina la transmisión de saberes (mundo de la enseñanza) con instancias en las que se acentúa la producción de capacidades o la formación en competencias.

LA UNIVERSIDAD Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La democratización alude, en sentido amplio, a la participación en la toma de decisiones de los sujetos en igualdad de condiciones en los múltiples espacios, prácticas e instituciones que forman parte de la vida en común (Arocena, 2014). Se sustenta en el supuesto, implicado en la noción de derecho, de la igualdad entre todas y todos. En el ámbito universitario, se constituye en un principio político (Brusilovsky, 1998) que refiere a los aspectos vinculados con la vida interna de la institución, como puede ser su forma de gobierno y la constitución de la cátedra (banderas levantadas por la Reforma del 18) y a la relación de la universidad con la sociedad. En este último caso, surge la idea de democratización del conocimiento, la cual ha fluido por vertientes diversas: por un lado, referida al ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, por otro, a las políticas y acciones que utiliza la universidad para posibilitar la participación de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, así como el hacer accesible al mundo no universitario el conocimiento que genera.

La globalización de la economía y las políticas neoliberales imperantes en las últimas décadas en la América Latina fueron generando históricamente mayores niveles de exclusión social, de pobreza, de desempleo y de restricción de derechos de la sociedad en su conjunto, lo que produjo el incremento de la problemática y el deterioro de la política educativa en los distintos niveles. Se ha generado entonces el debilitamiento o pérdida directa, en muchos casos, de los derechos educativos, económicos, sociales y culturales de los niños, jóvenes, adultos y ancianos, socavando la esencia misma de la democracia.

Desde una mirada ético-política, se afirma que la educación superior es un derecho universal de todos los sujetos, que implica la oportunidad de acceso y permanencia en la institución. En este sentido, la mayoría de los países latinoamericanos han incorporado el derecho

a la educación superior como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas.

Al mismo tiempo, se reconoce, desde una mirada macrosocial, que la formación del sujeto redundará en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto, dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y, en general, aumenta la calidad de vida.

En este contexto, la noción de democratización refiere a la igualdad de oportunidades y de posibilidades de acceso, permanencia, egreso y reingreso en la educación superior, lo cual se entreteje con la vida interna de las instituciones y de los ciudadanos que forman. Emerge dentro del campo de la educación superior en relación con decisiones políticas que se asientan en el reconocimiento de la educación como un derecho de todos los ciudadanos, en un contexto de masificación de la matrícula universitaria.

El ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad son temáticas presentes en la agenda universitaria mundial. En América Latina se enfatiza su importancia debido, en primer lugar, a la universalización de la educación superior y su masificación como producto de múltiples factores (Rama, 2006).

Así, la noción de democratización está asociada a la idea de acceso a la educación universitaria, cuestión que en un principio pareció resolverse —tanto en Argentina como en Uruguay— con mantener la gratuidad, el acceso irrestricto, la ampliación de la oferta educativa y la descentralización universitaria. Prueba de ello, es el aumento significativo en la matrícula universitaria: «entre 2001 y 2011 se sumaron 395.000 estudiantes al sistema universitario argentino, lo cual implica un crecimiento del 28% en el mismo período, los egresados aumentaron un 68% pasando de 65.000 a 109.000 egresados anuales» (Grimson y Tenti Fanfani, 2015, p. 233). En la Universidad de la República (Udelar),

[...] la matrícula universitaria tuvo un crecimiento sostenido durante el período 1960-2012. Así, la matrícula entre 1960 y 2012 se multiplicó por 7,1 [...] Por otra parte, durante la primera década de este siglo, el egreso de estudiantes de grado en la Udelar creció aproximadamente un 56%. En 1992-1996, el promedio anual de egresos de grado fue de 2.862, en 1997-2001 fue de 3.506, en 2002-2006 de 4.102 y en 2007-2011 superó los 5.000 (Lizbona y Rumeau, 2013, pp. 16-17).

Siguiendo a Chiroleu (2013), se observa que la masividad de la educación superior supone una cierta democratización, aunque la desigualdad, la selectividad y la exclusión subsisten o actúan bajo nuevas formas. Diversas investigaciones siguen indicando que los sectores sociales de mejor posición económica y cercanos a la cultura universitaria continúan teniendo más posibilidad de acceder y permanecer en la universidad (Miranda, 2014). La democratización de la educación superior sigue siendo, por lo menos en nuestro continente, una misión inconclusa y urgente, puesto que es indispensable para lograr el desarrollo humano, la igualdad y la disminución de las asimetrías.

El segundo significado de la noción de democratización del conocimiento se manifiesta dentro de las producciones del campo de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CTS)⁴ y las Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (PCTI) en Latinoamérica. En todo el mundo (Latour y Woolgar, 1986; Vaccarezza, 2011), las investigaciones y propuestas plantean que la ciencia, la tecnología y la innovación son procesos y construcciones sociales, cuyo desarrollo no se explica úni-

⁴ El campo de CTS en Latinoamérica refiere a un espacio multidisciplinario cuyo objeto de estudio son las relaciones entre la ciencia la tecnología y la sociedad. Aborda las problemáticas de la política científica y tecnológica, la gestión de la tecnología, los procesos de innovación y cambio técnico en la empresa, así como del desarrollo de las disciplinas y las comunidades científicas, en especial contemplando la situación de la periferia respecto a los centros mundiales de la ciencia (Vaccarezza, 2011).

camente por los valores de verdad, eficacia y eficiencia. Desde estas perspectivas, el conocimiento que se elabora no es aséptico, ni produce por sí solo progreso y bienestar. Sus objetivos y construcciones conceptuales están ancladas en un posicionamiento político-social del que forman parte. Los vínculos entre el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el poder económico y político es una afirmación que ya no se pone en duda (Vacarezza, 2011). En los países desarrollados, las temáticas de investigación seleccionadas son producto de un «tejido de relaciones» (Dagnino y Thomas, 1999, p. 53) en el que están representados los intereses económicos y políticos de los productores, los consumidores, las agencias de financiamiento, entre otros. Las áreas relevantes para la investigación y la innovación se perciben como el resultado de una selección natural o lógica, producida científicamente, pero esta idea de tejido da cuenta del carácter históricamente determinado y socialmente construido de sus resultados (Dagnino y Thomas, 1999). Es este tejido de relaciones el que define las políticas y la asignación de recursos a determinadas áreas de investigación, dando prioridades y relevancia a aquello que considere pertinente estudiar.

Esta mirada sobre la ciencia y la tecnología como construcciones sociales toma un giro distintivo en Latinoamérica. En principio, no solamente la situación política, económica y social de estos países es totalmente diferente de la de los países desarrollados, sino que se evidencia una dependencia que se profundiza por el fenómeno de la globalización. Esto trae aparejado que en nuestros países se instalen temáticas de investigación y desarrollo tecnológico que en general responden a las necesidades de los países en desarrollo (Jover, 2007). En este sentido, las Naciones Unidas han observado:

Al definir agendas de investigación, y en las discusiones sobre el dinero, los productos cosméticos innecesarios y los tomates de maduración lenta, van más arriba en la lista que los cultivos resistentes a la sequía o una vacuna contra la malaria. Desde los nuevos medicamentos hasta mejores semillas, lo mejor

de las nuevas tecnologías tienen un precio para aquellos que pueden pagar. Para los pobres, permanecen lejos de su alcance (UNESCO, 2005, p. 6).

Es en este contexto que en Latinoamérica surge la noción de democratización del conocimiento científico y tecnológico en la universidad. Esta es una de las principales instituciones productoras de estos conocimientos. Se sustenta, por un lado, en la idea de que las investigaciones científicas respondan a problemáticas ancladas en las realidades sociales de los países en que se desarrollan, aunque no sean necesariamente rentables, y por el otro, que la tecnología se acerque a los países subdesarrollados en que están insertas. Desde esta perspectiva, el propósito es disminuir las desigualdades en el uso del conocimiento, así como la participación de la sociedad en la definición de las problemáticas y líneas de investigación. Si bien la ciencia y la tecnología son instrumentos de transformación social, «no cualquier estilo científico y tecnológico es compatible con un determinado estilo de sociedad» (Albornoz y López Cerezo, 2010, p. 12), en especial en los contextos latinoamericanos con una fuerte inequidad social y divergencias en las condiciones políticas y económicas. Esto implica que la aplicación de modelos creados en países desarrollados no es viable.

La democratización del conocimiento en la universidad, desde esta mirada, abarcaría tres acciones (UNESCO, 1999; López Cerezo, 2007):

- poner a disposición de los ciudadanos los conocimientos que la universidad produce, es decir, producir la alfabetización científico-tecnológica;
- orientar hacia la demanda social las políticas de ciencia y tecnología;
- abrir dichas políticas a las opiniones y la participación de los ciudadanos.

A partir del recorrido teórico expuesto, es posible afirmar que la noción de democratización del conocimiento en la universidad refiere a una diversidad de significados.

Como ya indicamos, en una primera aproximación a su conceptualización en el marco de esta investigación, este concepto alude a la igualdad de posibilidades de acceso y permanencia en la universidad, así como a la construcción del conocimiento que se produce y transmite en la misma. Se sustenta en la idea de participación de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, cuya intencionalidad es la transformación y construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

La globalización y el lugar que ocupa el conocimiento en la sociedad actual atraviesan la universidad latinoamericana, se entrelazan en su cultura institucional y emergen, tensionan o minimizan su presencia. La idea de democratización del conocimiento se constituye en un concepto y práctica relevante en la universidad, en este momento histórico, signado por las crisis, las desigualdades sociales, el derecho a la educación, el uso extendido de las TIC, la ubicuidad, la vertiginosidad y provisionalidad de la producción de conocimiento científico, las demandas, innovaciones e incertidumbres del mundo laboral, las nuevas configuraciones subjetivas, entre otros factores.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M. y López Cerezo, J. A. (2010). Presentación. En Albornoz, M. y López Cerezo, J. A. (editores), *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(27), 85-102. Consulta: 15 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=924/92431880005>

- Arocena, R. (2011). *Una perspectiva de la segunda reforma universitaria*. Montevideo: Udelar.
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Tomano, A. (2013) *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N° 1. Montevideo: Udelar. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bentancur, N. (2015) La «segunda reforma» de la universidad de la república (Uruguay, 2006-2014): ideas y programas de un modelo desarrollista. En *O Espaço Europeu de Educação Superior*. Editora CRV.
- Bonvecchio, C. (1999). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966). *Revista del IICE*, 12(7), 31-41.
- Burbules, N. (2011). Entrevista a Nicholas Burbules. En Gvirtz, S y Necuzzi, C. (compiladoras), *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANSES.
- Chiroleu, A. (2013) Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), abril-junio, 2013, 279-304.
- Dagnino, R. y Thomas, H. (1999). La Política Científica y Tecnológica en América Latina: nuevos escenarios y el papel de la comunidad de investigación. *Redes*, 6(13), 13-48. Disponible en RIDAA-UNQ. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/995>
- De Souza Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Drucker, P. (2004). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.
- Espósito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Ediciones Novedades Educativas.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jover, J. N. (2007). Democratización de la ciencia y geopolítica del saber: ¿quién decide? ¿quién se beneficia? En Jover, J. N. (compilador). *Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela, La Habana, pp. 77-109.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Lizbona, A. y Rumeau, D. (2013). La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos (1960-2012). Artículo en el marco del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) con motivo de la celebración del 50º aniversario de la publicación del Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay de la CIDE. Montevideo.
- López, M. (2010). Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 7(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.807>
- López Cerezo, J. (2007). Democracia en la frontera. *Revista CTS*, 8(3), 127-142.
- Miranda, E. M. (coordinadora) (2014). *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Unquillo: Narvaja Editor.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis M. (coordinadora), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO,

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 10 de marzo del 2012 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/presentacion.pdf>
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Naciones Unidas (1999). Human Development Report, Nueva York: Oxford University. Consultado en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/260/hdr_1999_en_nostats.pdf
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En Pozo J. y Pérez Echeverría, M. (coordinadores), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo J. y Pérez Echeverría, M. (coordinadores). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Relancio, A. (2007). Las universidades medievales. En *Ciencia y Cultura en la Edad Media*. Actas VIII y X. Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia, Canarias.
- Renault, A. (2008) ¿Qué hacer con las universidades? Buenos Aires: UNSAM-Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (compiladores), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 23-47.
- Tommasino, H. y Rodriguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la 19 Universidad de la República. En *InteIntegralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión Nro. 1*. Montevideo: Udelar.

- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana frente a los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina. México: Colección UDUAL.
- UNESCO (1999). *La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco de acción*. Santo Domingo: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de París. UNESCO.
- Vaccarezza, L. (2011). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revist@ do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina*, 1(1), 42-64. Consultado en <https://core.ac.uk/download/pdf/231245388.pdf>
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia*. México: Paidós.

CAPÍTULO III

CUENTOS DE UN AULA ATREVIDA: EL CURSO-TALLER DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS COOPERATIVOS

GRACIELA B. PLACHOT
SANDRA R. FRAGA

COLABORADORAS:
LOURDES TOTH, DANIELA FUHRMAN Y VALERIA CAVALLI

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta el caso del Curso-Taller sobre Cooperativismo y Asociativismo. La descripción del caso da paso a un análisis de las dimensiones que configuran en sus interacciones formativas, lo que las autoras denominan «el aula atrevida». Cuatro «atrevimientos» componen las categorías de análisis: atreverse a des-posicionarse y ponerse a disposición; atreverse a ser discente-participante, atreverse a la construcción de conocimientos y saberes entre funciones universitarias y atreverse a evaluar. Desde estas posiciones, los hallazgos sintetizan lo atrevido del aula que, en la búsqueda de lo común en lo diverso, instaura un lugar curricular de democratización del conocimiento.

EL CASO Y SU CONTEXTO

El Curso-Taller sobre Cooperativismo y Asociativismo constituye una de los programas de trabajo impulsadas desde la Unidad de Estudios

Cooperativos¹ (UEC) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM²) de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR). Se acredita en los servicios universitarios en carácter de electivo, sujeto a la aprobación de cada facultad según su especificidad. La flexibilidad en los diseños curriculares actuales en la UdelaR facilita esta movilidad del estudiante potenciando la construcción de itinerarios de avance académico con experiencias formativas por fuera de la propia oferta de cada plan de estudios. Hasta ahora las facultades de Agronomía, Ciencias (Geografía), Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Psicología, Ingeniería, Veterinaria, Comunicación, Medicina, Arquitectura y Humanidades han validado la experiencia del taller en sus planes de estudio. En todos los casos, los procesos de acreditación fueron impulsados por los propios estudiantes en sus respectivas facultades, estando abierta por tanto la posibilidad de otras carreras. Se conforma así el espacio formativo con la participación de estudiantes de educación superior de todas las orientaciones y trabajadores asociados a cooperativas y experiencias asociativas en general. Opera como responsable un equipo de docentes estable e interdisciplinario, conformado por un coordinador y ocho colaboradores. Se cuenta además con la presencia de docentes invitados (nacionales y extranjeros). Integran en distintas instancias a organizaciones representativas del cooperativismo, la Economía Social y Solidaria (ESS) y de procesos asociativos.

Desde 2006 se viene realizando con diferentes formatos que aportan insumos para su organización y diseño en un proceso de

¹ La UEC es una línea de trabajo histórica del SCEAM, desde los diferentes ámbitos de trabajo universitario, buscar aportar al desarrollo del cooperativismo y asociativismo. <https://www.extension.udelar.edu.uy/sces/#>

² «Corresponde al SCEAM promover las tareas docentes de extensión y actividades en el medio que se llevan a cabo en la UdelaR. Estas acciones se conciben en interacción dialógica con la sociedad, como parte de la docencia universitaria e inseparable de la enseñanza y la investigación». <https://www.extension.udelar.edu.uy/mision-y-vision/>

construcción continua. Propone un espacio de formación integral y participativa. Se entiende por integralidad en la formación universitaria la articulación de cuatro dimensiones que se complementan:

- integración de las funciones de extensión, investigación y enseñanza;
- enfoques y abordajes interdisciplinarios;
- diálogo de saberes con los diversos actores sociales ubicados en lugar de sujetos promotores de cambio y transformación de su propia realidad;
- aprehensión sensible de la realidad desde la articulación del sentir, pensar y actuar en cada sujeto participante.

Los objetivos formativos buscan acercar a los estudiantes-participantes a una experiencia práctica de formación integral universitaria en el campo de la cooperación, el cooperativismo, el asociativismo y la ESS. Para ello apela a promover el estudio y reflexión de las temáticas específicas posibilitando a través del trabajo de campo un acercamiento a prácticas de investigación, enseñanza y extensión. Se proponen espacios pedagógicos de formación, debate y nuevas búsquedas en los que participantes y docentes se aproximan a la construcción de un abordaje integral, interdisciplinar y participativo (Programa Curso-Taller de Cooperativismo, Asociativismo y Economía Solidaria, 2018).

Si bien el diseño curricular es anualizado, se estructura en la combinación de diversas instancias de elaboración colectiva en frecuencia semanal (30 clases de 3 horas cada una). Presenta dos tramos diferenciados en la organización de los contenidos y de los dispositivos pedagógicos con un receso en el mes de julio entre ambos. De abril a junio se realizan encuentros teóricos en la construcción de un tronco curricular común a todos los participantes. Esto permite abordar cuestiones temático-conceptuales generales y la propuesta de trabajo metodológico. Posteriormente a este espacio se desarro-

lla un dispositivo que se denomina «Asamblea». En este espacio el grupo diversifica y tematiza (políticas públicas, vivienda y economía social y solidaria) espacios de continuidad para el segundo semestre. Cada campo temático preserva la integración interdisciplinar para el diseño y desarrollo de una propuesta de investigación-extensión, producto relevante en la evaluación de la propuesta. La misma contempla además la valoración de la apertura a la labor interdisciplinar y activa en las diversas etapas de los estudiantes, la disposición al trabajo colectivo y al diálogo e intercambio de saberes. La aprobación requiere un 75 % de asistencia a las instancias presenciales.

En diálogo de saberes se instrumentan salidas de campo y mesas temáticas. Las salidas consisten en visitas a diversas modalidades asociativas a modo de reconocimiento e intercambio. Las mesas temáticas se enfocan a debatir colectivamente sobre las temáticas de las experiencias grupales definidas para cada taller. Se prevé además la participación en jornadas de difusión e intercambio con la academia, el movimiento asociativo y público en general para exponer los resultados de los trabajos de los grupos, en las que se comparten vivencias e ideas con los interesados.

Para nuestro estudio se seleccionó el taller temático Políticas Públicas y Economía Social y Solidaria a cargo de dos docentes del equipo de la UEC. Participaron de la experiencia de formación estudiantes de grado y posgrado y actores de la sociedad civil. En lo interdisciplinar se combinan la formación en Psicología, Economía, Contabilidad y Bibliotecología. El diálogo de saberes se conforma en la participación de un integrante sindical y un cooperativista de un emprendimiento social. El grupo quedó definido así por 11 participantes.

ESCENAS FORMATIVAS DE UN AULA ATREVIDA

Bordoli y otros (2015) en su trabajo sobre las prácticas de enseñanza del Programa del Maestro Comunitario (PMC) proponen la presencia

de tres gestos en la interacción formativa. Dan cuenta de los modos únicos de las relaciones pedagógicas. De concepciones, formas de percibir y comprender al otro. Gestos de atreverse, de recibir y de reconocer. Atraverse será para los autores dar un salto al vacío con convicción y decisión. Saltar para romper moldes establecidos para educar y experimentar. Educar en terrenos diferentes requiere valor para enseñar en otros lugares. El PMC permitió a los maestros retomar en su tarea de enseñar el enamoramiento tan necesario de su hacer, oculto tras la rutina de lo instituido.

El aula atrevida universitaria de este caso invita a posiciones docentes valientes, inciertas, silenciosas y mediadoras. Saltan al vacío, enseñan en territorios diferentes con participantes heterogéneos. Construyen saberes complejos. Intentan evaluar procesos y desarrollar productos.

Las voces de los docentes, los estudiantes y trabajadores nos invitan a recorrer un viaje de aventuras en la enseñanza superior, donde hay un programa que se torna eje desde el cual entrelazar diversas relaciones pedagógicas. Intentan configurar nuevos saberes y sentidos a los modos de aprender y de enseñar, vincularse y hablar de quienes integran el taller. Se trataba de un grupo diverso, en el cual sus participantes presentaban a la vez múltiples procedencias y lugares desde los cuales posicionarse: universitarios-docentes, universitarios-estudiantes, universitarios-trabajadores, universitarios-cooperativistas, trabajadores-cooperativistas. Las observaciones describen la distribución de la clase en ronda, el compartir comida y hacer bromas. La dinámica de taller genera un ámbito ameno para que se dé la circulación de los distintos conocimientos. Como señala una de las docentes, Camila, su trabajo adoptó la modalidad de taller porque buscaron la coherencia pedagógica con las temáticas abordadas. ¿Cómo posicionarse en este lugar?

PRIMER ATREVIMIENTO: SOBRE LAS DES-POSICIONES Y DISPOSICIONES DOCENTES

Gerardo y Camila fueron los docentes que coordinaron el taller. En ambos juegan trayectos formativos, experiencias vitales, sentidos y modalidades del ser docente universitario que subyacen a las posiciones habitadas en el dispositivo y en las que confluyen distintos momentos sociohistóricos y universitarios.

Gerardo, un docente con una identidad universitaria consolidada y cambiante. Se reconstruye como docente cada vez en el camino formativo desde su práctica de enseñanza. Docente que dejó atrás las aulas masivas de ingreso, caminó en recorridos heterogéneos que hoy lo llevan a apostar con una batería de herramientas al trabajo docente en grupo. Optó por dejar de «dar» o «dictar» clases, alejarse de las formas tradicionales y situarse en una posición activa, dialógica, de producción colectiva de conocimiento. Así nos cuenta que:

Al final del ciclo estudiantil, estaba en la Escuela de Servicio Social en ese momento [...] siempre estuve cerca de equipos, de colectivos docentes y me fui integrando ahí [...] ciclo básico que era el ciclo inicial de la Facultad de Ciencias Sociales [...] muy masiva, [...] nos obligaba a crear distintas estrategias para poder abordar ese trabajo con 500, a veces 1000 [alumnos] [...] después empecé a integrarme acá en la Unidad de Estudios Cooperativos, [...] era distinta la docencia combinada con el trabajo de campo en distintas cooperativas, colectivos, también el público diferente, no solo universitarios, sino también trabajadores sociales, distintas experiencias colectivas, es un poco el *métier*, ¿no? De educación de adultos, [...] fui nutriendo una forma de hacer docencia, digamos, cada vez más alejada de las formas tradicionales del aula y en términos de dar clase, “dictar clase”, como se decía en otros momentos, para pensar en una enseñanza activa, fuertemente involucrada entre los parti-

cipantes, con espacios dialógicos, con construcción colectiva de los conocimientos, a partir de problemas.

Algo del no conformarse con las formas tradicionales, de andar acompañado y continuar la búsqueda parece ser parte de la práctica de este docente. Docencias que se hablan en el nosotros, que han perdido el aislamiento y la sabiduría asimétrica, se arriesgan a la flexibilidad y los colectivos, se colocan «entre» los sujetos, saberes y funciones universitarias:

[...] nosotros teníamos la particularidad en un equipo allá de la Facultad que buscamos alternativas que no nos conformamos con la idea de que no había otra forma de hacer que clase tradicionales, ahí hacíamos mucho de dinámicas, de trabajo con grupos, de movimientos [...] adaptaciones que nos hizo también ser muy flexibles a la hora de pensar las estrategias a impulsar con distintos colectivos.

Camila, por su parte, transita sus primeros pasos en la docencia entre acompañamientos e invitaciones. Su trayecto universitario en el grado se vincula con la formación en Ciencias Sociales. De figura joven, sensible, trato agradable, ocupa una posición de escucha atenta, activa, haciendo preguntas y señalamientos a los otros. Estas preguntas quizás sean el eco de sus propios cuestionamientos, certezas e incertidumbres que, por momentos, desde su relato, la ubican en el espacio docente, en tanto que en otros momentos se posiciona como estudiante. Desde su trayecto de grado, comparte la importancia de la formación en espacios colectivos y de militancia. Algo de su ser docente parece estar muy atento, próximo a sus huellas de estudiante que transforma en lugares sensibles a las necesidades de los estudiantes hoy, en su práctica docente. Inicio de docencias desde el acompañamiento del otro inaugurando marcas que definirán su identidad por fuera de lo que ella llama tradicional. Así lo narra:

[...] además de la carrera de grado, desde la militancia, después como becaria, pero más en un rol más de funcionaria. Y después, [...] yo hice el curso de cooperativismo como estudiante en el 2014, [...] gano un llamado como docente y empiezo la docencia desde un lugar de acompañamiento, digamos, de estudiantes en centros educativos, vinculado con el proceso educativo. Entonces ahí es un lugar docente, claramente, pero no desde el lugar, clases magistrales y no un grupo a cargo, sobre todo iba rotando y sobre todo acompañamiento a algunos estudiantes. Casi en paralelo me invitan después de que yo termino el curso de cooperativismo, sigo en contacto con los docentes porque me interesa el tema, me invitan a sumarme al equipo docente en 2015, así que era acompañar un taller junto con alguien y participar en las instancias que a mí me parezcan. Entonces, en 2015, paralelo a que trabajo en Programa de Apoyo al Aprendizaje (PROGRESA), mi otra experiencia docente, acompañó el taller de educación con “Fulano” y bueno ahí se acerca más a lo que es tener un grupo a cargo, un seguimiento, más una constancia, que capaz que en Progres a lo tenía menos.

Trayectorias de docentes, que dan cuenta y cuentan espacios político-pedagógicos universitarios y de su posición pedagógico-política.

Visibilizar lo político en lo pedagógico no significa posicionarse en una mirada política partidaria ni tampoco confundir neutralidad con laicidad. La universidad se posiciona ante situaciones polémicas y fundamentalmente, ante desigualdades sociales e injusticias en el mundo de la vida. La educación universitaria promueve “el abordaje y la discusión colectiva de lo que es polémico”, hace público lo público, produce democráticamente “opiniones políticas, sociales, filosóficas, etc., que habilitan la construcción permanente del sujeto y la sociedad” (GRE, 2011).

El taller de cooperativismo se enmarca desde sus orígenes en el cruce de la sociedad y la universidad. Entre lo político y lo pedagógico. Entre actores sociales, estudiantes, militantes, huelgas y acciones de la universidad. Una universidad que pudo escuchar, abrirse, dejar entrar y salir. Entre sujetos y propuestas, la huelga extensionista de 2001 da paso a otras alteridades y se delinear bocetos de estos talleres que desafían fronteras en su dispositivo. La formación se diversifica, los diseños curriculares se transversalizan, se trata de fronteras disciplinares que en clave de integralidad apuestan a otros saberes, otros estudiantes y requieren otros docentes. Gerardo cuenta que:

La propia existencia de la unidad estuvo originada por el sector cooperativo [...] no fue una decisión exclusiva de la universidad, sino que fue a presión de lo que estaba en ese momento emergiendo [...], las modalidades de federaciones unidas plantearon a la universidad la necesidad de contactar con investigación y estudio, una unidad que estudie los problemas de las cooperativas y atiendan.

[...] hay un quiebre ahí en 2001 donde se integra un grupo de estudiantes fuertemente de la FEEU³, fue el momento aquel de lo que se denominó como huelga extensionista, en aquella movilización del Movimiento Estudiantil a que se hiciera algo distinto. En una de las luchas presupuestales [...] se veía la posibilidad de salir de la huelga tradicional, pensar en actividades en el medio [...] hubo un grupo de estudiantes que tomó la unidad de estudios cooperativos como un espacio de incidencia y generó un equipo de apoyo a la unidad [...] de alguna manera ahí ese grupo fue el que permitió reperfilear un poco el curso, a pensar alternativas de formación fuertemente ligadas a los proyectos de extensión.

³ Federación de Estudiantes Universitarios de Uruguay

La historia fundacional de la unidad reinvierte la universidad en su misión de relación y diálogo con la sociedad. Al decir de Fraga:

[en] una Universidad en diálogo con las organizaciones sociales, estrechando redes de sostén mutuo, donde sea posible el encuentro de saberes y la producción de conocimiento conjunto, con el objetivo de contribuir a los procesos de cambio de la sociedad de la cual somos parte (Fraga, 2017, p. 23).

Aún hoy, a más de una década de su origen, el dispositivo propone el desafío de la interacción de estos actores. Dispositivo de posiciones diversas que hacían figura en los encuentros del taller en muchas ocasiones, en donde los estudiantes iban ocupando diferentes posiciones: más de cooperativistas, más de universitarios, más de trabajadores. Consideramos que ello era posible por la dinámica propuesta en las des-posiciones y disposición docente de Gerardo y Camila y la persistente intención de ubicar al equipo de participantes-estudiantes como protagonistas de la escena. Escena guiada por los docentes en una ruta flexible de lugares móviles. Posiciones de estudiantes que se construyen desde y con las posiciones de los docentes que se alteran, se afectan y se mueven de lo discursivo en un dispositivo ¿atrevido? Dispositivo que se atreve a romper el formato escolar-universitario, a la acción intergeneracional, a convocar desde lo desigual y lo diferente.

Las docencias parecen situarse, al decir de los sujetos, en la mediación y el diálogo, orientan y facilitan, docencias que se alejan de portar saberes constituidos, se des-posicionan de la asimetría y la trasposición didáctica de un saber acabado. Se sitúan en aclarar e incorporar dimensiones conceptuales acompañando a un otro estudiante que construye colectivamente el conocimiento. Gerardo y Camila cuentan:

[...] cambia bastante el perfil del docente discursivo, del profesor en el sentido tradicional y pasa a ser una cuestión de

diálogo, de intercambio, [...] donde ya ahí el rol es mucho más facilitador, hay instancias donde son más de orientador.

[...] rompiendo el formato escolar de clases magistrales, [...] un grupo de estudiantes más pasivo, presenciando la clase, esto de un docente como portador de conocimientos, [...] conocimientos a transmitir desde el lugar docente. Desde el trabajo con la UEC hay una visión de que los estudiantes construyen colectivamente el conocimiento, entonces no solo tienen un rol pasivo en el sentido de que hacen trabajos, participan, sino que muchas veces el rol de docentes es de facilitador, de dinamizador, hacer unas aclaraciones más metodológicas, incorpora alguna dimensión conceptual pero no es el que sabe. [...] De hecho en mi lugar fue muy claro cuando pasé de un momento a otro del rol estudiante al rol docente y no tenía un acumulado en los temas en los que empecé a trabajar, fue más eso, asumiendo la clase desde otro lugar, de dinamizar, de hacer unas puntualizaciones, pero no tener el saber yo.

Las posiciones de estudiantes y docentes, al decir de los entrevistados, son habilitadas por el dispositivo y las relaciones pedagógicas que allí se establecen, entre los estudiantes-trabajadores-docentes y los saberes. Saberes que se saben e ignoran, pedagógicos y didácticos, académicos, populares, gremiales, cooperativos, militantes, que entran en tensión. Son docentes, al decir de Fraga (2017), dispuestos a estar en lo que sucede además de planificar sus aulas. Pueden mirar, escuchar y dar paso a las experiencias de estudiantes y cooperativistas. Atienden no solo lo que se dice y explícita, sino también lo que acontece y sucede; el enseñar y el aprender se da en un ida y vuelta, donde se juegan los encuentros de saberes vinculados con cierta experiencia que se comparte. Este devenir de la experiencia es lo que va dando forma al encuentro, guion que da contenido al currículo abierto del programa del curso-taller. Espacio en el que

se van hilando los saberes, construyendo historias conjuntas que se atan y desatan al estar con otros, un otro cuya presencia y/o ausencia comunica (Fraga, 2017). Camila nos relata:

[...] entonces costó romper más el rol pasivo que había *a priori*, de ir esperando a que me den una clase [...] pero se paraban desde lugares distintos, los aportes eran distintos, se generaron tensiones, los dos años se generaron tensiones con el tema de la participación de los trabajadores no universitarios, digamos, de las distintas lógicas, no una visión más universitaria de cómo estructurar un proceso de investigación.

Camila cuenta escenas de tensión en espacios formativos que se atreven a llamar y conversar desde la alteridad, el otro y sus saberes. Aprendiendo y enseñando entre alteridades: cuando el otro irrumpe y cuestiona los sentidos de lo universitario y de lo formativo. Efectos de intencionalidades pedagógicas que, traducidas en decisiones didácticas, diagraman momentos formativos diversos. Son momentos que los estudiantes viven y registran, experiencias que hablan de otros aprendizajes en hojas de ruta de currículo abierto. Aprender con el otro estudiante y el otro cooperativista, reconocer quizás al extranjero en el sí mismo, portar lo propio a los otros, estar juntos produciendo desde saberes que se entrecruzan y que integran saberes experienciales. Los docentes están «al firme». El «estar docente» parece hablar de un espacio continente, confiable, donde la disposición como cualidad psíquica promueve la participación (Mazza, 2020). Al respecto una estudiante expresa:

La segunda parte del curso que nos juntamos en subgrupos, ahí estaba más bueno porque variaba un poco, cada uno traía más o menos desde el lugar en el que estaba [...] nos juntábamos todos, cada uno trabajaba en lo que estaba mejor, si era de la universidad o si era un cooperativista, quizás más desde la

experiencia o de algún caso concreto. Los profesores estuvieron [...] para mí al firme también aportando, y la forma de aprender se daba en una forma dialéctica (estudiante de Psicología).

SEGUNDO ATREVIMIENTO: SOBRE LOS DISCENTES; DE ESTUDIANTES Y ACTORES SOCIALES A PARTICIPANTES DEL ESPACIO FORMATIVO

La forma de participar de los estudiantes parece dar lugar a su experiencia de vida, sus características y a trascender lo disciplinario hacia un lugar multirreferencial en donde lo interdisciplinario se va construyendo en el andar, involucrando también la historia personal, social, de formación.

Esto podría estar relacionado con la ruptura de la enseñanza tradicional que los posiciona y habilita desde otro lugar. Aula atrevida que integra el conflicto entre sujetos posicionados en lugares diferenciales. Los sujetos se miran, latentemente, desde preconceptos entre unos y otros (universitarios-no universitarios). Se trata de preconceptos social e históricamente construidos. Un espacio áulico, no obstante, que busca romper prejuicios, aunque sin explicitarlo, sin ponerlo en común, en palabras y narración que posibilite pensarlos, interpretarlos, resignificarlos, trascenderlos. En una entrevista realizada a una estudiante, ella afirma:

En un principio la participación fue muy pareja, todos estábamos muy activos participando, después, supongo que por problemas de carga horaria que tuvo el curso, fue más abarcativo de horas de lo que pensábamos en un principio. Yo supongo que la gente que trabajaba, sobre todo los cooperativistas, fueron abandonando, o sea que dejaron de participar porque no siguieron con el curso. [...] Teníamos lugar para decir lo que pensábamos (estudiante de Psicología).

En general, hay una participación activa de todos, aunque en la redacción y organización de las preguntas algunos se mantienen callados, los docentes en ese caso permanecen en silencio. Da la impresión de estar observando un equipo de trabajo. El docente aporta elementos teóricos que enriquecen la discusión y el pensar del equipo. Hay una propuesta de trabajo en donde el docente se posiciona como guía, provocando el pensamiento y la producción. Esperan a que el otro traiga su saber, sus saberes. Esperan que los «cursantes» sean los protagonistas del aula. Mientras tanto, los docentes están atentos, escuchan, animan a hacer entre todos, promueven la autonomía y el trabajo colectivo. También producen la síntesis de lo producido por los otros. Se respetan los tiempos de los estudiantes, el deseo y la curiosidad por el saber:

Me sorprendí con la dinámica del curso. Al principio dije en qué baile me metí... me enfrenté a muchos desafíos. Después estuvo muy bueno. Nunca me había enfrentado al trabajo en grupo. En mi facultad particularmente algún que otro trabajo en grupo hacés, pero más que nada te juntás a hacer ejercicios. Uno nunca aporta en clase. Los docentes proponen y te enseñan. Me enfrenté a un montón de desafíos personales para salir un poco de esa estructura cuadrada de la educación, para pasar a proponer, y trabajar en grupo. En este semestre me desarrollé mucho más que en los 4 años de facultad. Porque generé confianza en lo que yo puedo hacer por mí misma en el grupo y compartiendo con otra gente (estudiante de Ciencias Económicas).

Es espacio de formación en tanto habilita una dinámica de desarrollo personal con otros, un espacio relacional que produce experiencia, que forma y transforma (Larrosa, 2009). El estudiante se forma a sí mismo por la mediación de otros sujetos, de las relaciones que se ponen en juego en el aula, en la producción de conocimiento que va

construyendo con otros y entre otros, a través de lecturas, de entrevistas, de conversaciones, de producciones en grupo.

Este tipo de propuesta promueve el aprendizaje colectivo —entre estudiantes, entre estudiantes y trabajadores—, donde todos podían aprender de todos, habilitando una horizontalidad que promoviera la construcción colectiva de conocimiento. Valorando a cada sujeto participante del encuentro, se transitan aprendizajes vinculares y comunicacionales, efectos y afectos del estar juntos para pensar y hacer que no siempre están explícitos en los objetivos formativos y que replican ecos de lo múltiple del espacio, donde lo que se aprende es más de lo que se enuncia.

Aprendí de todo, del vínculo, de los otros, de las trabas que nos ponemos para construir con otros, saberes, la forma de construir conocimiento y la forma de crearlo con gente de diferentes procedencias (estudiante de Psicología).

Las posiciones de los estudiantes ocupan otros lugares que nos interpelan a preguntarnos por las transiciones entre los modelos pedagógicos, las rupturas y las alternativas en dispositivos que se alejan de la enseñanza tradicional. Las posiciones de los actores sociales ocupan el lugar del enigma, enigma que también produce rupturas en la enseñanza universitaria. Posiciones imprecisas, no dichas ni explicitadas, confusas y difusas. Desde la observación, no se sabe ni queda claro cuál es el lugar en que se sitúan los actores sociales en el aula ni el lugar en que los sitúa el dispositivo de enseñanza e investigación. ¿Ambos discentes con docentes diferentes? Así lo cuentan los discentes:

Fulano (cooperativista) es el que se ha encargado de comunicarse con los entrevistados, parece que es más que nada porque los conoce, porque es del ambiente (estudiante, observación).

Se hicieron entrevistas y realmente los compañeros universitarios acompañaron toda la idea que se fue creando, fue democrático el aporte de conocimiento, de algunas cosas. Yo hacía contactos (cooperativista).

Resta poner en común sus posibles y múltiples posiciones, hablarlo, configurarlo entre ellos, docentes, cooperativistas y estudiantes. Skliar (2010) se hace la pregunta del cómo estar juntos en las instituciones educativas. El aula atrevida del curso-taller propone en su diseño un estar juntos de diferentes sujetos, disciplinas. En la existencia del docente, convoca al lugar de discente a participantes (cooperativistas y estudiantes de grado) que habitan diferentes espacios materiales y simbólicos. Diversos en experiencias vitales y curriculares. ¿Cómo es posible que estén allí, que sean allí, en ese espacio que los convoca, sin caer en el riesgo de volver a los modelos tradicionales del aula universitaria?

Sujetos docentes y sujetos dicentes en vínculo. Al decir sujeto, tomamos la concepción de Levinas (2000), quien plantea la importancia de la mirada que convierte al otro en sujeto. ¿Qué vemos cuando miramos al otro? En los participantes del curso, se observó que por momentos las miradas de unos hacia los otros parecían producir ciertos desencuentros, dados de pronto por no haber podido trascender los discursos: «Rostro y discurso están ligados. El rostro habla. Habla en la medida en que es él, el que hace posible y comienza todo discurso [...] el discurso y más exactamente la respuesta o la responsabilidad es esa relación auténtica» (Levinas, 2000, p. 73).

Son interacciones que se construyen en relaciones vinculares. Tomando los postulados de Larroca (2009), vínculos como aquellos que se construyen y devienen entre dos sujetos en una interrelación pedagógica, la cual también es productora de subjetividad.

La subjetividad o sea el ser sujeto se cumple en la relación con el otro, y es algo que se construye a lo largo de un proceso de

carácter vincular en donde el vínculo es la unidad necesaria para que haya sujeto (Larroca, 2009, p. 191).

Para los estudiantes de grado el dispositivo fue habilitador de procesos de formación e investigación, en su dialéctica. Desde sus diferencias participaron y construyeron. Intercambiaron saberes, de conversaciones entre disciplinas, de creación a partir del conflicto, de despliegue de prácticas de investigación, de producción de conocimiento. Posiciones que en parte devinieron de las miradas entre los sujetos participantes de dichos encuentros. Miradas que en este estar juntos del aula atrevida hablan de un estar con el otro, de verse, reconocerse en y desde «las trabas», desde el conflicto en la creación. Formarse con y entre otros diferentes.

[Aprendí] del vínculo, de los otros, de las trabas que nos ponemos para construir con otros, las cosas que puede dar el otro, ese fue mi viaje. Desde donde vos creés que te sabés mover [...] [Me llevo] experiencias, saberes, la forma de construir conocimiento y la forma de crearlo con gente de diferentes procedencias [...] Todo el curso fue muy valioso. No me puedo quedar solo con el contenido, porque creo que en realidad el contenido era todo, justamente aprender a construir con otros algo (estudiante).

No obstante, encontramos diferentes miradas entre los universitarios y no universitarios, así como de los docentes hacia ellos. Surgían, en algunos encuentros, tensiones entre estudiantes universitarios y no universitarios-cooperativistas, ambos discentes en el espacio. Este estar juntos también produce y da lugar a la confrontación y el conflicto. Conflictos necesarios para la creación de nuevas representaciones, de conocimiento, de otros vínculos entre sujetos posicionados en espacios simbólicos diferentes en la medida que dichos conflictos se trabajen, se expliciten, se signifiquen. Conflictos que potencialmente llevarían a romper prejuicios, miradas enclasan-

tes del otro (Bourdieu, 1998). Para los participantes no universitarios, el saber académico parecía estar posicionado en un lugar de superioridad, al mismo tiempo que observaban a los estudiantes de grado posicionados en el logro de los créditos para aprobar el curso. Por su parte, los universitarios parecían no reconocerse solamente en lo académico, aludiendo al hecho de ser también ellos trabajadores, lo cual observaban que no era tomado en cuenta por los participantes no universitarios. Al respecto, una de las estudiantes plantea:

A los compañeros que no eran universitarios me costó mucho entenderlos. Se ponían en una postura de “ustedes los estudiantes”, pero nosotros también muchos somos trabajadores (estudiante).

Mientras que un cooperativista señala:

Los estudiantes van por los créditos, vamos a decir la verdad. [...] El curso debería ser más largo o los estudiantes no deberían estar preocupados por los créditos y esas cosas (cooperativista).

El lugar en el cual se coloca o se deja al otro y a uno mismo entra al aula configurada desde las diferencias. Deja entrar el conflicto en su potencialidad, potencialidad que se desplegaría en la medida que docentes, estudiantes y cooperativistas se «hagan cargo de los conflictos», de las diferencias puestas en juego. Esas diferencias constituyen identidades individuales que se interpelan unas a otras, ya que, como señala Dubet (2017), las identidades individuales nunca son independientes de los marcos imaginarios y simbólicos de las identidades colectivas y la deconstrucción no les quita consistencia, resistencia, ni opción de retorno. Con todo, ya sean «construidas» o «deconstruidas», las identidades no son ilusiones.

Hacerse, deshacerse y rehacerse desde el conflicto constituye la dimensión más humana de la existencia individual y colectiva, dicen Skliar y Téllez (2008), y, agregan, devenimos humanos en los conflictos. Profundizar en ponerlo en palabras y ponerlo en común quizás sea un aspecto pedagógico-didáctico a repensar en las formas y los tiempos del taller. Poner en diálogo preconceptos, prejuicios, habilitaría una nueva forma de estar en el aula, donde docentes, estudiantes y cooperativistas se hagan, deshagan y rehagan desde el conflicto. Conflicto que potencie la creación de conocimiento y no la ruptura de participación en dicha producción.

Para que la posibilidad de hacerse, deshacerse y rehacerse de unos y otros se dé, poner en común la intencionalidad formativa del taller tanto para estudiantes como para cooperativistas, el hospedaje del otro desde su extranjería y sus saberes, el despliegue del conflicto de saberes, de miradas y significaciones sobre el otro, la escucha del otro como constructora de lo propio, serían dimensiones a conversar en este tipo de aula universitaria. Es necesario ampliar la conversación en una transparencia de intenciones formativas y de los sentidos de las experiencias. ¿En qué lugar se sitúa el otro-cooperativista? ¿En qué lugar se sitúa el otro-estudiante? ¿Qué lugar ocupa y des-ocupa el docente? ¿Qué sentido tiene el taller? Gerardo y algunas estudiantes cuentan al respecto:

Creo que también tiene que ver con las expectativas, algunos están por los créditos, otros para que esto sea un hecho político de trabajo (estudiante de Ciencias Económicas).

Yo creo que capaz la forma de presentar el trabajo no va a ser igual, ni va a tener la misma dificultad para quienes pasaron por facultad y para alguien que nunca pisó facultad (estudiante de Psicología).

Creo que están abiertas las posibilidades para todos. El desafío central es lograr escribir colectivamente (docente).

Se pone en juego la mirada que tenemos del otro y de uno mismo. Poner en palabras da cuenta de las posibilidades de producir y leer los lugares en que se van situando unos y otros, pero también de interpretar, repensar, deshacer y rehacer esos lugares. Y ello significa vivir experiencias de formación y transformación de sí y con el otro, vivir procesos de subjetivación que nos hagan «abrir la cancha». De eso dan cuenta los discentes, estudiantes de grado y cooperativistas:

[El curso me aportó] un montón de cosas, locas ideas, abrir más la cancha para el año que viene. Una idea es hacer algo con lo que está pasando, capaz que con universitarios, sindicalistas, gremialistas, pensar sobre las cosas que están pasando, eso es lo que me interesa, todos somos seres políticos [...] Analizamos paso por paso lo que pasa, hemos logrado algo, algo se pudo hacer (cooperativista).

La verdad [es] que a mí me costó mucho hacer el cambio de cabeza, después que me saqué las trabas a mí me sirvió mucho, como persona [...] me parece superinteresante porque te desafía a vos mismo, si te involucrás con tu formación es la forma de aprender. A mí me cambió mucho la cabeza, yo me siento más segura de mí misma [...] más confianza en mí misma, en el trabajo con otros, ceder para trabajar con otros (estudiante).

Por otra parte, la teoría y la práctica en su dualismo histórico, en su separación imaginaria, tenderían a articularse en la medida en que se den procesos de narración, conversación e interpretación de lo que les pasa a unos y otros en el aula universitaria. Oímos a un cooperativista decir:

Yo veo un bache grande entre los universitarios y los trabajadores. Hay un vacío entre los trabajadores y los estudiantes, esa era la experiencia de unir la cosa, pero hay mucha cosa que no se pega. No se pega porque hay diferentes diálogos, sintonías. [...] Noso-

tros queríamos desarrollar el curso con diálogo, en reuniones, discutir democráticamente. El curso es bueno, los compañeros, nosotros las dejamos que fluyan ellas, como éramos minoría, entonces, todo bien, pero faltan esas cosas. Yo traje lo práctico, no lo teórico, uno sabe manejarse, moverse (cooperativista).

En la medida que narra lo que le pasa, se abren las posibilidades que lo práctico y lo teórico se articulen, siempre que se sitúen en la necesidad de formarse, de alejarse de sí mismos para ser otros. Cuando el sujeto queda fijo en lo que es, en la mismidad de lo que viene siendo, en su historia, su nombre y territorio —trabajador versus estudiantes— (Gatti, 2007), no habilitará su experiencia de formación, no se situará en agente, en su transformación. Si alguien se va del aula universitaria, ya sea trabajador o estudiante, en ella no se sigue narrando y significando colectivamente lo que sucede. En la medida en que el sujeto ponga en común lo que lo atraviesa, lo que le pasa y siente, lo que le afecta y altera, y lo que perturba al grupo de la formación, se construirán saberes y conocimiento. Y aquello que busca constituirse en saber de la experiencia. Sin sujetos-otros, sin diferentes, ¿la formación se vuelve «calma»?

Son lógicas dadas entre los diversos saberes que se ponen en juego, el saber en el taller, en los espacios de encuentro virtuales, en las reuniones de trabajo de los estudiantes, para la producción de conocimientos. Camila torna visible las tensiones:

[...] cómo visualizaban la construcción del conocimiento, yo creo que ahí había como una tensión, desde un lugar que pensaba en el conocimiento como una cosa elevada, digamos, abstracta, que se llega luego de seguir determinados pasos y los estudiantes se aferraban como a seguir esos pasos para llegar a construir.

Los docentes del taller explicitan tensiones siempre presentes que sin embargo no visualizamos. Tal vez enunciar las tensiones de lo diferente ayude al grupo a transitar complementariedades y con ello a sostener la experiencia de la tensión de lo diferente, para la construcción de un espacio y de un texto de voces diversas que invitan a repensar la «calma» de las experiencias formativas. ¿Las queremos en calma? Al respecto, Camila rescata que:

[...] un trabajador no universitario dejó el grupo, y ahí, estoy pensando cuál fue el conflicto, hubo un conflicto en un momento que creo que desató, [...] habían también cuestiones de improntas personales, habían dos casos y el otro caso el trabajador siguió, de hecho tuvo un rol muy importante en el grupo, de proponer los temas, de proponer las estrategias, movilizó, bueno yo creo que ahí hubo como dos resoluciones digamos bien distintas de las tensiones.

Tensiones sentidas y percibidas por todos que no pudieron ser resueltas por los integrantes del taller produciendo desencuentros. Tensiones que interpelan la reflexión de las prácticas pedagógicas, ayudan a sentir «vivo» el enseñar y el aprender, sacuden la calma de lo que funciona.

TERCER ATREVIMIENTO: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ENTRE SABERES Y FUNCIONES Y HACIA LA BÚSQUEDA DE LO COMÚN

Esta aula universitaria busca construir conocimiento poniendo en diálogo saberes científicos y saberes populares, saberes disciplinares y prácticos. Un diálogo entre sujetos posicionados en distintos espacios estructurales y simbólicos que despliega un camino hacia la democratización del conocimiento. Entre la donación, la tensión y el

conflicto entre saberes y sujetos, lo común busca abrirse espacio. Se va constituyendo un aula en común donde la interacción simbólica y el conflicto toman lugar hacia la posibilidad de construir conocimiento. Se expresan pensamientos, preconcepciones, maneras de verse unos y otros sujetos. Se busca un referente o construir una referencia, poner en palabras lo que sucede en el encuentro, en lo latente del diálogo entre unos y otros sujetos, universitarios y no-universitarios, alguien o algo que posibilite la puesta en común de lo que le pasa a cada quien, lo que siente y altera a uno y a otro. E ir a más, dar un paso pedagógico-didáctico, poner en común la intencionalidad formativa del taller tanto para estudiantes como para cooperativistas. Como ya se mencionara, el hospedaje del otro desde su extranjería y sus saberes, el despliegue del conflicto de saberes, de miradas y significaciones sobre el otro, la escucha del otro como constructora de lo propio, serían dimensiones a conversar en esta aula universitaria.

Camila describe parte de lo propuesto y parte de lo logrado del dispositivo de formación del curso-taller:

El curso se propone salir un poco del espacio del aula, tener una pata un poco más desde la extensión, pero eso en general me parece que no se ha logrado demasiado bien, en lo que yo conozco del curso, se siguen dando en los espacios del aula. La producción del conocimiento sigue estando centrada en la investigación, la extensión siempre queda relegada. También es difícil por los tiempos, por el proceso que lleva. Pero lo que creo que sí es interesante es la circulación del conocimiento, no está en esto que decía hoy, tanto del docente transmitiendo, sino que se genera entre los estudiantes mismos, entre los participantes que hacen el curso, que van como diseñando una forma de acercarse a ese conocimiento y de construir conocimiento nuevo y el rol docente es quizá sugerir algún material, orientar la discusión cuando se está un poco perdida, y ahí se genera a veces como un reclamo, de eso también es una tensión, de pedir un poco más de presencia docente y pedir

un rol más magistral del docente, directivo y bueno de la idea de querer correrse de ese lugar del docente.

El diálogo de saberes se constituye en eje de esta propuesta, generando ciertas tensiones de acuerdo a las prioridades de los participantes, el conflicto se torna en motor de la generación de procesos de conocimiento entre la universidad y los sectores de la sociedad civil. El lugar de la incertidumbre y del conflicto parecería ser un lugar que la dimensión pedagógica de la integralidad habilita. Tommasino (2010) propone comprenderlas como aulas de intemperie, espacio para la interrogación y el desafío constante de la realidad. Constituye un lugar donde se actúa el conflicto de poderes entre los diversos saberes, las diferentes posiciones que se asumen para enseñar, para aprender y para producir en el «entre» de las funciones y los saberes. Se torna en significativo el momento en el cual se juegan estos conflictos entre los estudiantes y trabajadores, y el reclamo de la anuencia docente. Este momento de la producción colectiva de conocimientos llama y convoca a la asimetría docente conocida, donde, desde la sordera de lo recurrente y conocido, el equipo docente se anima a mediar y transitar con el otro participante otras diadas de formación en los cruces de las funciones que la permea. Camila dirá:

[...] la enseñanza y la investigación están muy ligados y bastante logrados en el curso, sobre todo el tema de la investigación desde un lugar diferente, siempre insistimos con la construcción colectiva de conocimiento, de hecho yo creo que el objetivo del curso termina pasando más en vivenciar esa experiencia de construcción colectiva de conocimiento que por saber de cooperativismo y economía solidaria.

De esta forma, Camila trae la investigación desde otro lugar, otra posición validada por la universidad, el lugar del encuentro a través de la producción de conocimientos con otros, producción colectiva,

encuentro de saberes. Desde estas propuestas novedosas, desafiantes, se invita a reconfigurar y transformar la educación superior. Sigue contando:

[...] saberes distintos, universitarios, no universitarios, también actores que están en un lugar distinto, y también porque la investigación creo que es un tema en la universidad y en la academia, [...] se le da la importancia, la lógica justamente academicista, elitista, de quien tiene el saber, pesa mucho. Entonces quizá la extensión está en un ámbito que está más abierto, bueno como es el ambiente pobre dentro de las funciones universitarias, “hagan lo que quieran, trabajen con otros actores, mientras no nos toquen la investigación con determinados procedimientos”, y me parece que un curso así se mete también con la investigación, decir, bueno, la investigación también se puede construir con saberes no universitarios, también se puede construir con un montón de personas.

Desde su relato, ella nos muestra una enseñanza donde la integración de las funciones universitarias se hace con otros, con espacios que dialogan con la incertidumbre que ellos mismos tienen a la hora de tornarse en guía y portavoces del taller. El inaugurar espacios de formación singulares que tienen estas características enfrentan a docentes, estudiantes y cooperativistas a lo novedoso y, por lo tanto, a la incertidumbre, al no saber cómo se hace, cómo se engrana este nuevo universo pedagógico, que posiciona a sus participantes frente a lo desconocido y entre desconocidos, a la inseguridad que genera el transitar por nuevas experiencias de formación.

En estas docencias extensionistas, la investigación se abre paso en la enseñanza. La producción de conocimiento emerge de una construcción en común entre saberes constituidos experienciales y prácticos, no sin conflicto. No sin retiradas, incertidumbres y «aguantes».

Algo que me quedó del trabajo colectivo fue una sensación, un sentimiento de que el producto no es tuyo porque es un trabajo colectivo y no sos vos la que le da la forma. Tampoco es totalmente tuyo porque vos decís: “Yo esta parte no la tengo clara”, lo que pasa que lo que se creó no es exclusivamente de uno (estudiante).

La investigación abre paso a lo común, se expresa como impropiedad, como aquello que no es apropiable (Laval y Dardot, 2015). En los pensamientos, sentimientos y palabras, en imágenes colectivas que hablan de una producción de conocimiento que no es de un sujeto, es de todos, de un colectivo.

Parecería entonces, que la articulación de funciones en la producción del conocimiento colectivo juega en dimensiones, al decir de Camila, cargadas de «tolerancia al caos y a la incertidumbre, la certeza claramente no estaba, al principio no estaba, [...] en ese proceso de caos, se iba como dibujando en un momento, para dónde iba». Esta tolerancia juega desde la posición docente, no se la verbaliza a los estudiantes, se espera que ellos la resuelvan, se sostiene desde un rol activo en el cual poder habilitar escuchas, miradas, resonancias, realizar señalamientos, acompañando desde otros lugares. Son docentes que no marcan el camino, sino que lo acompañan, son brújulas. Ella refiere:

Estoy viendo hacia dónde va, cuando tenga algo que decir, que me parezca que puede facilitar, lo voy a hacer, pero bueno no en ese rol directivo. Lo cual posibilita la construcción de conocimiento colectivo [...] la idea del conocimiento en este curso [...] como algo que se construye y no como algo que está ahí afuera y se encuentra, esto también me dejaba la idea de ojos que están mirando algo externo o sobremirado y no tanto un diálogo de las dos partes que se va generando.

Los docentes sitúan a la investigación, la producción de conocimiento, en un fluir entre la docencia y la extensión. Esta manera de investigar rompe con el paradigma positivista y emerge en la búsqueda de lo común, de una construcción en común entre saberes constituidos (teoría), saberes experienciales y saberes cotidianos (prácticas), en donde se tiende a romper el dualismo entre teoría y práctica para pasar a considerarlas en su confluencia o en la confluencia de saberes y experiencias.

ATREVERSE A EVALUAR: SOBRE LOS RUIDOS Y DESENCUENTROS DE LA EVALUACIÓN

Esta aula híbrida y atrevida parece academizar el evaluar, sin aún encontrar la clave de diversificación en tanto singularización de procesos, sujetos y trayectos formativos. Evaluación que en los productos pedidos homogeniza formatos. Otro texto para la tensión formativa se inscribe a la hora de evaluar el proceso y operacionalizarlo en productos calificables, evaluación que en este taller implicó el desarrollo de una investigación con su correspondiente informe final.

Se interpela a los docentes sobre el nivel exigido para la evaluación final del curso y se cuestiona el sentido de cada uno para estar allí:

Yo te fui sincero desde el principio, yo vine a buscar gente de la universidad para la cooperativa. El curso tendría que salir de la universidad, darse en una cooperativa o en un sindicato. Tiene el universitario que salir de la universidad. Tiene que salir de esa cabeza que se de en otro lado. La universidad tiene que comunicarse con el mundo, hay mucho universitario que se recibe y se va, se pierde, hay que apoyarlo, darle y darle hasta cambiar. Capaz que si la cooperativa se mantiene se puede hacer algo con los docentes fuera de la universidad (cooperativista).

Esta tensión entre la formación académica y sus exigencias de producción con relación a otras formas de producir, de pensar, de organizarse, fue difícil de acompañar, mediando el docente estos lugares para intentar ligar lo diverso.

Vemos además diferencias claras en los sentidos de por qué participar del curso, nos preguntamos cómo hacer para sostener la presencia en el curso de aquellos que, quizás, no estaban animados a estar allí por la producción académica que se proponía. ¿Cómo generar nuevos intereses a lo largo del curso, reconociendo las diferencias de expectativas y estimulando a participar desde los diferentes saberes y experiencias? ¿Cómo evaluar desde esta diversidad de sentidos?

Hay algo de pertenencias, de dicotomías no resueltas. Considerando la evaluación, aquí es quizás donde se hallan más diferencias entre universitarios y no universitarios: lo académico y la vida cotidiana, el conocimiento de los otros no académicos, otros saberes que se ponen en juego en los «entre»: entre los sujetos de la formación, entre los sujetos cooperativistas, sindicalistas, entre los estudiantes de la universidad, entre los modos y modelos de producción, entre los pliegues. Las exigencias académicas y laborales, personales. Desde estos «entres» se produce colectivamente y desde estos «entre» se desconocen por momentos las singularidades. La academia se esfuerza por flexibilizar y diversificar, pero por momentos aún no logra el diálogo de lo diferente a la hora de solicitar insumos para la evaluación.

De todas maneras, esta producción colectiva se dio en momentos, y el proceso estuvo más bien tensionado entre el saber universitario y el no universitario, encarnándose en aquellos sujetos que ocupaban uno u otro lugar, entre quienes aportaban al trabajo académico y quienes aportaban otros saberes. Esta separación generó dificultades en la comunicación y en la producción, en lo que se propone pensar como parte de la evaluación de un proceso. Estudiantes y cooperativistas hablan de expectativas y de renunciadas.

Esperaba más que nada empaparme más sobre cooperativismo y ver si estando ahí se me ocurría algún tema que diga “esto” o “por acá”, la verdad que aprendí bastante, sobre todo de Economía Solidaria, rindió bastante el curso [...] Hubo gente que participaba mucho en el aula, hubo gente que con la presencia aportaba. Hubo gente más notoria por la presión de la palabra (estudiante posgrado).

Más o menos estuvimos coordinando y después dejamos que las compañeras siguieran, después Pedro abandonó y quedé yo solo por los cooperativistas. Yo sigo hasta lo último, yo aguanto (cooperativista).

También aparecen discrepancias en cuanto al manejo de herramientas de formatos académicos, normas APA, formas de producción del informe, escenas que ponen en juego nuevamente diferencias en formas de funcionamiento de colectivos múltiples que se tensan en la propia producción de conocimientos. Son miradas que se ponen en juego entre los saberes de unos y los otros, pero que en los formatos parecen responder más al saber académico que al diálogo de saberes.

Asimismo, es sabido que existen formas indirectas de discriminación: alcanza con exigir tal o cual nivel escolar, tal o cual competencia social, tal o cual presentación personal, tal o cual capacidad física para excluir de hecho a una parte de la población (Dubet, 2017). Desde aquí nos preguntamos: ¿qué diálogos y haceres se tejen en la evaluación entre los saberes y los modos de producción y comunicación?

Consideramos que esta forma de percibir la discriminación fue similar a la que sintieron algunos estudiantes-cooperativistas cuando en el trabajo final se vieron exigidos a cumplir determinadas pautas académicas en la entrega, ante las cuales, algunos de ellos, no se sentían preparados, ya que su formación quizás no estaba dada por la educación superior. Ante lo cual consideramos que sería interesante cuestionar más profundamente: ¿qué tipo de evaluación sería la más adecuada para este tipo de experiencias educativas en donde se

integran personas con distintas formaciones para que esto no genere frustración y abandono en alguno de los participantes?

LA ATREVIDA PRESUNCIÓN DE CONCLUIR: EL AULA ATREVIDA

Lejos de concluir, los hallazgos de este estudio promueven la invitación a atreverse. Los currículums universitarios se diferencian significativamente de otros niveles educativos. Las tradiciones epistemológicas disciplinares y profesionales, el cogobierno y la articulación de los fines y la relación fundante del vínculo entre universidad y sociedad hacen de estos diseños oportunidades únicas de creación y acción (Collazo, 2017). La autonomía de cátedra y la posibilidad de que los docentes diseñen sus programas y propuestas abren la posibilidad al desarrollo de aulas muy diversas, entre ellas: esta aula atrevida.

El curso-taller se atrevió a construir el conocimiento a través de las múltiples miradas y saberes de los participantes. Algunas veces las diferencias de saberes y procedencias se potencian en la conversación colectiva. Otras percibieron un clima tenso e interpelante, donde la mediación de los docentes se volvió fundamental. Tensiones que se juegan entre normas y creencias. Algunas silenciadas, otras enunciadas desde el inicio y otras que se van construyendo y reconociendo conjuntamente al andar.

El dispositivo enuncia la presencia de múltiples alteridades y saberes, la experiencia narra desconcierto, incertidumbre, caos, encuentros y desencuentros para aprender y para enseñar. También habla de miradas diversas y potentes en y para la producción de conocimiento, de entrecruzamientos de disciplinas, de saberes científicos, populares y cooperativistas. Cuenta de la puesta en acción de un dispositivo que pone a conversar teorías, espacios simbólicos, prácticas, cotidianidades, la vida en dicha producción. La multiplicidad de saberes estaba dada, en parte, por las diferentes procedencias de sus integrantes en lugares que se desarman de la tradicional diada docente-dicente. La

condición de trabajadores, docentes y estudiantes hibridiza posiciones en la configuración pedagógica del aula y en la conversación de la construcción del conocimiento. Conversan y producen en conversación el conocimiento desde las alteridades de sus existencias y saberes. Entre el caos y las posiciones des-colocadas del aprender y del enseñar el dispositivo pedagógico cuenta de intencionalidades formativas que inauguran otros tiempos y sucesos de lo formativo pero que en la evaluación parecen no poder resolver el entrecruce de intereses diversos.

Las observaciones y las entrevistas puestas en diálogo contaron escenas pedagógicas que en los bordes de la articulación de las funciones universitarias inevitablemente desarticulan viejas posiciones del enseñar y del aprender, para asomarse a la construcción de identidades situadas en el diálogo, la conversación formativa y las mediaciones. Estas interacciones construyen conocimiento entre múltiples saberes y sujetos diversos, permiten pensar ciertas cualidades atrevidas de formación que en su entramado bocetan la democratización del conocimiento. Democratización del conocimiento que en un principio parece instalar la legitimidad de los saberes populares en la producción de conocimiento, instalar los saberes cotidianos en la universidad. Una universidad que tiende a instalarse en los saberes de la vida y producir, también, desde allí.

El acto educativo anuncia un porvenir, lo que aún no es, lo que no tenemos. Al decir de Nuñez (2007), se inscribe más allá de cualquier finalidad, trasciende objetivos. La educación es un tiempo que solo podemos imaginar desde una confianza en ese otro que es el educando. La autora sugiere «hacer de la educación un anti-destino, práctica que juega caso por caso contra la asignación cierta de un futuro que se supone ya previsto» (Nuñez, 2007, p. 5). El aula atrevida parece hacer suyo este desafío en sus intenciones y diseño pedagógico. Deviene un lugar curricular, una experiencia subjetiva desde donde se implementa. Representa un lugar y se transforma desde allí en un lugar (Pinar, 2014). Desde el afuera de las facultades y entre los de afuera de la universidad. Se curriculariza y con ello curriculariza

la extensión en planes de estudios muy diversos para los estudiantes de grado y en la vida de los participantes cooperativistas.

La obra de Pinar (2014) en el campo de lo curricular es entendida como uno de los quiebres fundamentales en la definición del currículum. Su pensamiento aporta la apertura de la comprensión en discursos-textos que según la orientación del investigador presentan énfasis diversos. Identifica así once tipos de textos entrelazados en el estudio del currículum contemporáneo: histórico, político, género, fenomenológico, pos-estructural-posmoderno-deconstructivo, racial, autobiográfico y biográfico teológico, estético, institucional e internacional. El concepto del currículum como *currere*, verbo-acción que hace a un lugar de experiencia biográfica de los sujetos es sin duda uno de los aportes más valiosos de su trabajo. Estas ideas presentan un dialógico soporte a los hallazgos del estudio. El aula del taller de cooperativismo habilita *curreres*, en tanto caminos autobiográficos de formación para cada participante, y se construye con ellos y para ellos en un lugar curricular único. Admite en su análisis múltiples discursividades de las expuestas por el autor, entre ellas la política, fenomenológica, biográfica y autobiográfica e institucional, entre otras.

El taller en las posiciones de Gerardo y Camila parece ser un lugar para los estudiantes y los cooperativistas que se rediseña en el conflicto. Cuestiona sus sentidos y mantiene en las tensiones abierta la puerta a su fundamentación. Interpelan las voces y los silencios, las modalidades centradas en el enseñar y las centradas en el aprender, pidiendo una forma para la formación que tenga lo viejo para contar, dando lugar a lo nuevo para crear.

Tal vez se trate de interrumpir las miradas que en la formación se van construyendo, con miradas que se pregunten y cuestionen por qué se va construyendo esa formación. A algo de esto invita el aula universitaria atrevida del taller de cooperativismo desde sus intenciones pedagógicas y en sus posiciones de enseñar y aprender de los «entre» docentes, participantes, funciones y saberes. Identidades deconstruidas y colectivas de estudiantes que se vinculan a otros

docentes deconstruidos y colectivos, contactados con lo incierto, conversadores de sus experiencias, que se ven y se cuentan como «otros docentes» no tradicionales, los docentes que invitaron y habitaron este espacio atrevido de formación. Gerardo y Camila, junto a sus compañeros de equipo, se asoman a los bordes de lo formativo animándose a perder las fortalezas de lo esperable de enseñanzas unidisciplinarias, asimétricas y para universitarios. La universidad y la formación necesitan de otros que se animen a ser atrevidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordoli, E., Dabezies, L. y Aguilar, R. (2015). *Programa de Maestros Comunitarios. Gestos, movimientos y propuestas que inscriben otra forma de relación pedagógica*. En Martinis, P. y Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im) posible: experiencias pedagógicas entre dos orillas (77-94)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Collazo, M. (2017). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didákomai - Revista Del Instituto De Educación*, (1), 5-23. Disponible en <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/4>
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gatti, G. (2007). Algunas anécdotas y un par de ideas para escapar de las ficciones modernas acerca de la identidad colectiva. *BER-CEO*, (153), 13-26. Logroño. España.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) (2011). *Aportes al debate actual sobre la Educación en Uruguay*. Montevideo: GRE.
- Fraga, S. (2017). *En clave de integralidad: aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10502>

- Larroca, J. (2009). Para pensar los vínculos. En *Técnicas Psicoterapéuticas*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Mazza, D. (2020). Serie «Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas». Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Centro de Innovación en tecnología y pedagogía, Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina Buenos Aires.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum. Lectura del Estudio introductorio de José María García Garduño*. Madrid: Narcea.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), enero-abril.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tommasino, H., Cano, A., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales en la reforma universitaria. La experiencia de la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Universidad de la República. Montevideo.
- Universidad de la República (2018). Programa del Curso-Taller de Cooperativismo, Asociativismo y Economía Solidaria 2018. SCEAM/ UEC, UdelaR. Recuperado de: <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/03/Programa-Curso-Taller-Cooperativismo-Asociativismo-y-Economi%C3%81a-Solidaria-2018-1.pdf>
- Universidad de la República (1958). Ley Orgánica UdelaR N° 12549 Montevideo: UdelaR.

CAPÍTULO IV

CONSTRUIR LO COMÚN ENSEÑANDO PAISAJISMO: ENTRE LOS OTROS, EL ESPACIO Y LAS PREGUNTAS.

MABELA RUIZ BARBOT
ELIANE GERBER GOMBA

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta el caso del Taller de Diseño de Paisaje y Proyecto Final de Paisaje Rafael Cortazzo (Taller RC), de la Licenciatura en Diseño de Paisaje (LDP) de la Universidad de la República (Udelar). Antes de su desarrollo, situamos el posicionamiento epistemológico y metodológico de las investigadoras, el análisis de la implicación y el trabajo en la reflexividad en el apartado «En la implicación y reflexividad, las investigadoras». El estudio de caso se inicia con una introducción descriptiva: «El caso y su contexto», y luego, bajo el título «Enseñando Paisajismo. El dispositivo de enseñanza», se despliega el análisis y discusión, que incluye las siguientes dimensiones:

- *Hacer espacio al otro: un trabajo pedagógico-artesanal.* Hace referencia al despliegue de una enseñanza centrada en la implementación de una tarea bien hecha, donde el amor y el placer en y por lo que se hace entran en acción, un hacer «desarrollado en alto grado»: la docencia universitaria.
- *Acontecer pedagógico.* El aula opera pedagógicamente desde la lógica del acontecimiento. Los docentes enseñan desde lo que irrumpe, pasa y va pasando en el encuentro con cada grupo de estudiantes, en el encuentro con el producto proyectual (diseño

de paisaje) y los saberes que cada estudiante trae para poner en común, para dialogar.

- *La pregunta como herramienta.* Lo que destaca en esta aula universitaria, de manera permanente, son las preguntas, la instalación de la interrogación, la problematización, la interpelación, el trabajo con el pensamiento, la explicitación de lo vivido y pensando durante el proceso de creación. Las preguntas producen que el estudiante vuelva sobre sí mismo en relación con el proyecto que él mismo va delimitando.
- *Una intencionalidad: formar para la autonomía.* La intencionalidad de la formación en el Taller RC se centra en coconstruir, entre docentes y estudiantes, un ser y un estar creador, crítico, reflexivo y autónomo. Formar profesionales, universitarios, ciudadanos para que construyan mundo, no necesariamente para que se adapten a él.
- *En el espacio: los actores sociales.* El Taller RC entrelaza las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. Hay un diálogo entre la facultad y el medio, con la demanda social, un diálogo de saberes entre académicos, estudiantes y actores sociales que busca crear, no sin conflictos, conocimiento.

Por último y a modo de cierre, en «La democratización como construcción de lo común», se hace referencia a la posibilidad de hablar un mismo lenguaje, a la puesta en común de las voces y pensamientos docentes, sus acciones e intenciones en el enseñar. Lo que hay que hacer y no hacer en la enseñanza de taller, para qué enseñar a nivel universitario y en diseño de paisaje. La propuesta pedagógica actúa como referencia simbólica entre los docentes y en cada uno de ellos. Propuesta pedagógica que entra en el ámbito de la impropiedad y, por tanto, en lo común del taller, en donde convergen los docentes en sus diferencias.

EN LA IMPLICACIÓN Y REFLEXIVIDAD, LAS INVESTIGADORAS

La implicación personal supone a veces asumir riesgos, sufrir enfermedades, etc.; y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol..., pero también posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad... Son aspectos que suelen destacarse y que no pueden obviarse hasta el punto de suponer que la exigencia de asepsia que demanda la metodología pueda acabar rechazándolos como espurios. Pero sobre todo el método involucra a la persona: las relaciones sociales establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica.

VELASCO Y DÍAZ DE RADA (1997)

Poner en común nuestro proceso de implicación en el caso observado forma y toma parte de nuestro ser investigadoras. La perspectiva metodológica en que nos situamos al investigar en educación y a nivel social es de implicación. Es decir, partimos del hecho de que «sobre nosotros mismos hablamos» cuando investigamos, que «el mundo ‘objetivo-científico’ se fundamenta en el mundo de la vida, base previa y originaria de toda evidencia» (Bolívar, 2002, p. 3). Y, por lo tanto, entendemos que no hay separación tajante entre el observador, lo observado y el campo que se observa; como plantea Devereux (1977), el dato fundamental de toda ciencia social es lo que le sucede al observador. El investigador se posiciona desde su historia científica, social, universitaria, personal, desde lo que ha vivido. Al decir de Honneth (2007), el reconocer precede al conocer, involucra afectos, ubica la posición del investigador en la implicación y la reflexividad.

En esta investigación, antes que ningún otro dato, buscamos experiencias que hablen de la democratización de la enseñanza en el nivel superior no solo con relación al acceso o la permanencia de los estudiantes en la institución educativa, sino respecto a la democra-

tización del conocimiento. Partimos del supuesto de la legitimidad de los saberes que se producen fuera y dentro de la universidad y de reconocer dicha legitimidad. Es a partir de esta postura de reconocimiento que se abre nuestra posibilidad de conocer y, por ende, de investigar: estar situado —por lo pronto, tentativa o ilusoriamente— en una relación democrática con el conocimiento. Implica estar situadas en una perspectiva similar, cercana a la de quienes investigamos. Tarea difícil, compleja, perturbadora la nuestra, pero no invalidante. Ello ha atravesado la forma que ha adquirido y en que se expresa nuestro caso. Es decir, el primer acto de investigación es un involucramiento emocional del investigador «que toma conocimiento de los estados (o tonos) de sensibilidad no de manera neutral, sino afectado por ellos en la relación consigo mismo» (Honneth, 2007).

Se abre, luego, la posibilidad de reflexión, pero en el primer momento hay algo o alguien que nos conmueve, provoca, inquieta, aflige, rechaza, entusiasmo, afecta como investigadoras. Operan sensaciones y deseos que se articulan en nuestro interior, algo que nos toca, nos con-tacta. Se expresa así «una experiencia cualitativa originaria» (Dewey, citado en Honneth, 2007), una relación no tanto epistémica, sino ética con el caso en estudio.

Como docentes universitarias e investigadoras de y en la educación superior, desde el primer día que entramos al salón del Taller RC, su propuesta pedagógico-didáctica nos atrapó, perturbó, alteró, entusias mó. Cuando los docentes del taller nos vieron, estando cada uno con un grupo de estudiantes o en dupla docente, se levantaron, tomaron sus taburetes, los trajeron hasta otra mesa que armaron en el momento, se sentaron alrededor de ella ofreciéndonos a nosotras otros taburetes para sentarnos con ellos. Así comenzamos a conversar. Nos preguntaron cuál era nuestra propuesta, nos dijeron que les interesaba tener una mirada externa sobre la enseñanza en el taller, intercambiamos pareceres sobre la enseñanza en la universidad, acordamos la forma de nuestra observación y participación en el taller. Este movimiento en la propia aula, donde nos valimos

de la conversación más que de la entrevista, nos situó en un espacio alejado de la enseñanza tradicional, en un aula en la cual intentamos hacer el doble juego de observación y participación, de familiarización y distanciamiento. Familiarización o inmersión que se produjo de inmediato, diferenciación difícil de construir cuando como educadoras o docentes compartimos miradas, perspectivas, maneras de enseñar, de formar y formarse con quienes estábamos investigando.

El distanciamiento analítico (Rubio, 1999) tentativamente lo fuimos construyendo desde un pensar y dialogar entre las investigadoras que observamos este taller y entre las investigadoras que componían más ampliamente esta red; desde la literatura bibliográfica y nuestro referencial teórico; desde la escritura o grabación de lo observado como diario de campo, desde la reflexión sobre nosotras mismas observando y participando. Nos sentíamos bien en dicha aula, entre las producciones proyectuales que se iban elaborando, exponiendo y relatando en el aula, entre el diálogo formativo entre docentes y estudiantes, entre sus saberes pedagógico-experienciales y los nuestros, bienestar que también fue puesto en común entre las investigadoras. Lo que sentimos (curiosidad, distensión, asombro, perplejidad, fascinación, placer) no quedó fuera del estudio de este caso. Tampoco quedó fuera el enojo de algún estudiante ante las observaciones de los docentes, ante su reclamo de aprender otras formas de vincularse a sus futuros «clientes» en un mundo laboral neoliberal y, por tanto, de traer al aula sus saberes experienciales. Saberes que entraron o no en diálogo con los saberes experienciales, constituidos (Cifali, 1995) y extensionistas de los docentes.

En el análisis quisimos dar cuenta de esta aula no tradicional, de un dispositivo y de dinámicas pedagógicas puestas en juego que construyen un aula democratizadora del conocimiento, un aula vivida por sus docentes y estudiantes, aunque no de manera similar, sí, en algún momento, de manera paradójica. Vivida por los actores sociales que llegan allí, vivida por nosotras como investigadoras.

Es así que pensamos que investigar y analizar desde la articulación de los conceptos y la vida evita la doble trampa de la vivencia sin concepto y del concepto sin vida (De Gaulejac, 2013). Este análisis también da cuenta de lo común entre las investigadoras como docentes y los docentes del TRC, de unas maneras de enseñar y un para qué enseñar a nivel universitario que se constituye en un referencial a compartir, cada vez que lo encontramos y caminamos con él mientras investigamos, hacemos docencia y trabajamos en extensión o en la integralidad (Tomassino y Rodríguez, s. f.).

EL CASO Y SU CONTEXTO

» Ubicación institucional

Para situar institucionalmente el Taller de Diseño de Paisaje y Proyecto Final de Paisaje Rafael Cortazzo, perteneciente a la Licenciatura en Diseño de Paisaje (LDP) de la Universidad de la República (Udelar), es preciso realizar una breve historización de dos procesos que lleva adelante la universidad y que, lógicamente atañen a la vida cotidiana del taller y su organización.

Nos referimos, por una parte, al proceso de descentralización de la universidad en el territorio nacional y, dentro de este, al proceso de conformación y desarrollo del Centro Universitario Regional Este (CURE) en el que se despliega la LDP.

El desarrollo de la Udelar en nuevos escenarios del territorio nacional se ha ido construyendo desde miradas en tensión que ponen en juego las necesidades locales y regionales, referidas particularmente al desarrollo productivo, sociocultural y sanitario, la respuesta a las demandas de formación y a las políticas de desarrollo universitario. Se trata de miradas, unas, que priorizan la radicación de equipos de investigación de alta dedicación en los distintos departamentos del país y, desde allí, la ampliación de la formación y la extensión; miradas, otras,

que proponen la ampliación y diversificación de la formación a partir de la cual desarrollar la investigación y la extensión.

Las dos posturas han dado lugar a propuestas muy diversas de enseñanza, algunas de las cuales han implementado Polos de Desarrollo Universitario (PDU), polos focalizados en investigación que se integran al desarrollo de la enseñanza y la formación. Ello ha implicado la paulatina consolidación de un plantel docente con condiciones contractuales muy auspiciosas para el escenario nacional: cargos efectivos con primas por radicación habitual, carga horaria mínima de 40 horas o compensaciones enmarcadas en regímenes de dedicación total.

Por otra parte, nos referimos al proceso de gestación de este novel territorio disciplinar: diseño de paisaje, en el marco de la Udelar. El mismo se realiza en el seno de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y se concreta en diálogo con la Facultad de Agronomía (FAGRO), en el marco del llamado a consolidación de carreras de la Comisión Coordinadora del Interior (CCI). A partir de la financiación otorgada por la CCI, esta formación universitaria (LPD) se implementa en el CURE, sede Maldonado.

No obstante, los recursos presupuestales se mantienen en los Servicios de Referencia Académica (SRA) FADU y FAGRO, cuyos órganos político-administrativos se centralizan en Montevideo. La LDP no se sostiene con PDU asociados ni, por ende, con recursos humanos radicados con los beneficios que estos otorgan. A modo de ejemplo, mencionamos que los llamados a concurso docente son realizados por los SRA. Cabe suponer, entonces, que la propuesta de la LDP estará atravesada —como otras propuestas de enseñanza de la Udelar en los departamentos del interior— por las intrincadas lógicas político-administrativas que, junto a su condición interdisciplinaria, suman complejidad al quehacer político-académico y pedagógico cotidiano de los equipos docentes en el territorio de Maldonado.

El despliegue de la universidad en distintos departamentos del país ha generado también problemáticas en torno al acceso de los

estudiantes a la ciudad departamental y espacio físico donde están instaladas las facultades. Al respecto, hay posturas que consideran la accesibilidad territorial como sinónimo de democratización, garante del acceso a la enseñanza universitaria de sectores de población que hasta entonces no lo hacían. En tanto, otras miradas estiman que las dificultades de acceso material (vías de comunicación y transporte, entre otras) para estos sectores antes ausentes obstaculizan el acceso a la universidad, al ser y tomar parte de lo universitario.

Los perfiles de ingreso señalan que muchos estudiantes que antes no llegaban a la universidad hoy lo hacen (Díaz, 2014). Sin embargo, no se sabe si permanecen en la universidad y de qué modo se vinculan con ella. Este caso (Taller de Diseño de Paisaje y Proyecto Final de Paisaje) nos invita a pensar, entre otros aspectos, si aquellos que llegan, logran pertenecer, construir y hacer propia la universidad. Nos invita a pensar las estrategias y dinámicas pedagógicas que pueden llegar a colaborar o a «traicionar» estos esfuerzos.

Por otra parte queremos mencionar, de forma breve, que quienes centran el foco del desarrollo de la universidad en el interior tienden a hablar de *regionalización*. No se trataría de «descentralizar» (sacar del centro), sino de repensar y reconstruir la universidad en diálogo o interlocución con lo local y regional, reconociendo las particularidades productivas y socioculturales de las zonas en las que se instala. Subyacen a esta mirada, las expectativas de que la universidad se vuelva más cercana y posible tanto para los estudiantes como para los actores sociales de la región; que pueda ser parte del mundo propio de sus vecinos; en síntesis, que logre componer el espacio de *lo común*, como la plaza o la playa.

» *Ubicación y características curriculares: objetivos, contenidos, sistema de evaluación*

El Taller de Diseño de Paisaje y Proyecto Final de Paisaje Rafael Cortazzo es uno de los dos talleres de cátedra múltiple¹, a través del cual es posible cursar 120 créditos del Eje de Prácticas Proyectuales, componiendo un tercio de la carga horaria total de la LDP-Udelar, estipulada en 360 créditos.

El Eje de Prácticas Proyectuales es uno de los tres ejes estructurantes de la licenciatura, que acompaña al estudiante desde el ingreso a la misma hasta la presentación de su proyecto final de paisaje, instancia de egreso. Según el plan de estudios de la LDP, este eje propone la integración tanto de dimensiones teórico-conceptuales como de habilidades y destrezas proyectuales, y otras capacidades propias del intercampo profesional al que se orienta.

El eje incluye los cursos de Representación gráfica del espacio I y II, así como los Talleres de Diseño de Paisaje I, II, III, IV y V y el Taller Proyecto Final de Paisaje (TFP). Los talleres buscan introducir a los estudiantes al área disciplinar y a la aprehensión de la complejidad del paisaje, a la vez que promover el desarrollo perceptivo que enriquezca este proceso, la construcción de una síntesis conceptual, la apropiación del lenguaje teórico-técnico específico.

En este marco general, el Taller de Diseño de Paisaje y Proyecto Final de Paisaje Rafael Cortazzo pondrá énfasis en una formación que potencia el trabajo colectivo, el análisis crítico-propositivo, el desarrollo de capacidades proyectuales, la autonomía y la creatividad singular de cada estudiante. Se espera favorecer una experiencia de formación que desencadene la aproximación a paisajes específicos mediante la realización de ejercicios y prácticas que los contacten con el campo profesional.

¹ Cátedra en la que intervienen varias docentes de varias disciplinas.

La propuesta específica del Taller Cortazzo busca integrar como parte de una única organicidad los distintos niveles de formación (Diseño de Paisaje I, II, III, IV, V), denominados por el equipo de cátedra como «Ante 1», «Ante 2», «Ante 3», «Ante 4», «Ante 5» y «Proyecto Final». Estos cursos se desarrollan de manera integrada, en el mismo espacio áulico y al mismo tiempo.

En el primer semestre, se implementan de manera conjunta Diseño de Paisaje I, II y V; en el segundo semestre, Diseño de Paisaje II y IV; durante ambos semestres se desarrolla el Proyecto Final. Si bien hay duplas docentes que trabajan en cada nivel y/o anteproyecto, configuran un equipo docente que opera dinámicamente en el aula. El aula se configura, así y a la vez, por varios niveles y/o talleres de anteproyectos.

Tabla 1. Distribución del aula por los niveles de formación en el Taller RC

Niveles de formación	
Primer semestre	Segundo semestre
Diseño de Paisaje I	Diseño de Paisaje II
Diseño de Paisaje II	Diseño de Paisaje IV
Diseño de Paisaje V	-----
Proyecto Final	Proyecto Final

Fuente: elaboración propia.

En cada uno de los semestres tiene lugar al menos una salida de campo, vinculada a ejercicios de abordaje perceptual, en el primer tramo del año lectivo, y a ejercicios de reconocimiento del espacio seleccionado en el segundo, como seguidamente mencionamos.

Con respecto al programa del taller, los contenidos se imbrican con la dinámica de trabajo a través de dos ejercicios semestrales secuenciados, el primero individual y el segundo colectivo. La teo-

ría y la práctica o la experiencia y el saber —en el sentido que le da Contreras (2010)— se ligan. Los estudiantes hacen una experiencia de formación a través de los ejercicios, construyendo saberes de la experiencia. Las propuestas desarrolladas por el equipo docente durante el primer semestre de 2016 y 2017 fueron las siguientes:

- *Primer ejercicio: «Paisajes espontáneos».* Propone un concepto disparador que el estudiante definirá teóricamente y profundizará a través de la elección empírica y delimitación de un paisaje específico (jardín, espacio público concreto, etc.). De este modo, el concepto disparador fueron «Desde el jardín» para Diseño de Paisaje I, «Espacios en desuso» para Diseño de Paisaje III y «Ejercicios sobre espacio público y paisaje» para Diseño de Paisaje V. Los disparadores proponen un aumento paulatino de la escala y de la complejidad del objeto (espacio elegido). Proponen la elaboración de un «producto-proyectual» en relación con el espacio y/o paisaje, analítico y propositivo, de lo seleccionado y explorado. El desarrollo de este ejercicio incluye instancias de presentación grupal de los avances del proyecto individual con posterior debate colectivo. Finaliza con la entrega de un proyecto o diseño en soporte digital y en algún tipo de materialidad (carpeta, maqueta, poster, etcétera) que, en algunas ocasiones, es presentado o defendido oralmente.
- *Segundo ejercicio: «Concursando».* Es grupal e interniveles (los grupos se constituyen con estudiantes de los distintos semestres). Desarrolla la práctica proyectual en la modalidad de concurso, por lo cual los estudiantes transitan una experiencia de práctica preprofesional. Incorpora problemas y actores sociales concretos (tales como comisiones vecinales, municipios, asociaciones civiles, entre otros) con quienes se construye una demanda específica a la que el concurso busca dar respuesta. Busca potenciar el trabajo en equipo y, asimismo, la transmisión y producción de conocimientos entre estudiantes, docentes y actores locales.

La evaluación se centra en la entrega final de un diseño paisajístico individual (carpeta, maqueta, póster, etc.) que se va construyendo desde un proceso paulatino de presentaciones intermedias y correcciones² de avances en la elaboración del proyecto, en cada clase. Este proceso, a su vez, involucra una evaluación formativa, la participación y compromiso del estudiante y la capacidad propositiva en las instancias colectivas. Se aprecia, particularmente, la capacidad de transmisión y aplicación de conocimientos teórico-técnicos que realiza el estudiante, en forma individual o grupal, por medios orales, escritos y gráficos.

La evaluación se despliega junto a la enseñanza en cada instancia de clase, durante todo el recorrido por cada nivel de formación a través de las presentaciones intermedias de los avances en el diseño o proyecto de cada estudiante. Es así que cada clase involucra procesos de enseñanza y evaluación, para enfocarse, al cierre de la cursada, en la validación de los diseños paisajísticos finales entregados. La validación es vista como producto de un proceso que el estudiante realiza a través de su pasaje por el taller. Se singularizan y estiman, en este sentido, los puntos de partida de cada estudiante, sus procesos y producciones y los de cada grupalidad estudiantil en cada nivel. Los ejercicios colectivos obtienen una evaluación global (correspondiente al grupo) que se articula a una evaluación individual (correspondiente al tránsito del estudiante por el grupo), constituyéndose ambas en evaluación final de cada estudiante.

Se evaluará la participación, capacidad y calidad propositiva en las instancias colectivas, la calidad de las entregas finales y presentaciones intermedias en el desarrollo del curso, haciendo énfasis en la trasmisión y aplicación de conocimientos teórico-técnicos por medios orales, escritos y gráficos así como en la calidad de los diseños paisajísticos (Programa de unidad curricular, Diseño de Paisaje IV. Taller Cortazzo, 2007).

² Corrección colectiva y correcciones cruzadas entre estudiantes.

En el propio programa del taller es posible observar la integración, la imposibilidad de desagregar las modalidades de enseñanza y evaluación que se proponen. En cada clase se enseña, al mismo tiempo que se evalúan los avances en el diseño de manera individual y colectiva. Se da lugar a una mirada integral e integrada del proceso formativo, que cobra coherencia y consistencia pedagógica en su hacer cotidiano.

ENSEÑANDO PAISAJISMO: EL DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA

Arquitectos, ingenieros agrónomos y licenciados en Diseño de Paisaje, egresados de la propia LDP, así como estudiantes avanzados de la misma, componen el equipo docente del Taller RC. Equipo que enseña desde una perspectiva interdisciplinar que se fue constituyendo históricamente.

Los equipos docentes empezaron siendo básicamente de la Facultad de Arquitectura, el taller nuestro, hoy por hoy, tiene arquitectos, agrónomos y paisajistas (docente).

Se caracteriza por ser un equipo interdisciplinario que enseña en un nuevo campo disciplinar, en un campo en que casi todos sus integrantes no fueron formados. La historia de este taller da cuenta de que arquitectos y agrónomos han sido quienes en un inicio formaron a los paisajistas que hoy, sí, enseñan junto a ellos.

Así, podemos hablar de un espacio de enseñanza colectivo. Varios docentes trabajan en distintos niveles de formación y diferentes anteproyectos en una misma aula. Enseñan como mínimo en duplas asignadas a los anteproyectos cada semestre, que van rotando en cada período. De esta forma, los docentes no quedan atrapados en lo mismo, sino que recorren todo el eje de la carrera construyendo una visión integral del taller y de la enseñanza de diseño de paisaje,

lo que les permite, a su vez, acompañar y visualizar los recorridos de los estudiantes por los distintos niveles.

El equipo docente va mutando; yo este semestre estoy con A., el semestre anterior estuve con G. y P.; los equipos docentes van rotando y, según cómo nos conformamos, vemos los intereses que tenemos ganas de desarrollar ese semestre [...] Previo hay unos plenarios, decimos bueno, nosotros en este semestre queremos hacer esto (docente).

Sus prácticas cotidianas hablan de docentes que enseñan en lo que podría llamarse —siguiendo a Sennet (2009)— un «aula itinerante». Van de Diseño de Paisaje I a Diseño de Paisaje III y luego vuelven al anterior. Van de un salón de clase a otro, de un grupo de estudiantes y docentes a otro. No permanecen en un mismo espacio, más allá de que estén asignados a un determinado nivel y grupo de estudiantes. Pueden consultar a otro docente de su misma disciplina, de otra disciplina o de otro Anteproyecto de Paisaje («Ante» en la jerga cotidiana) e inclusive pueden participar en la evaluación de otro grupo de estudiantes que no sea el propio.

El aula está permanentemente en movimiento. Al ingresar a ella, se observa que las sillas y mesas se desplazan y cambian de lugar, según las necesidades formativas. No suele verse al grupo de estudiantes atendiendo a un docente, es decir, ver a todos mirando a uno. Lo usual es ver a varias personas —estudiantes y profesores— mirando algo: papeles, pantallas, maquetas, objetos. Aparecen croquis, láminas, trazos sobre un papel, objetos dispuestos sobre la mesa que simbolizan elementos, gráficos de un espacio que pugna por alcanzar una representación compartida, como parte de alguna materialidad en proceso de construcción o que se va generando a partir de la narrativa que se comparte. Por ello, puede pensarse que hay una apropiación dinámica del espacio del aula por parte de docentes y estudiantes. Se configura de acuerdo a lo que va sucediendo, a las

situaciones, las presentaciones intermedias y los intercambios. Es un espacio de creación.

No obstante, desde una coordinación y planificación docente intensa, se asignan tiempos a las tareas y establecen *a priori* marcos de enseñanza claros, aunque flexibles y permeables. La permeabilidad permite que entren otros actores no universitarios al aula y que sean integrados al taller sin que su dinámica se detenga o altere. La flexibilidad del espacio, su variación es central en la concepción pedagógica docente, está incorporada en los propios sujetos (docentes y estudiantes), se vive y encarna en los cuerpos y es parte de la cotidianidad del aula.

Entramos al salón de taller 3 y 5. Hay varios grupos en el salón entregando sus producciones, mirándolas, contándolas. Hay movimiento, unos parados, otros sentados, nada está quieto. Entran, se mueven en el salón, hablan con unos, con otros, van hacia otro lado, intercambian. Solo está un grupo de tres docentes en un escritorio con una estudiante [supongo], del otro lado del mismo. Al ratito, se acerca P. a nosotros y nos quedamos parados charlando en el medio del salón, mientras unos estudiantes estaban allí comentando lo que hicieron, observándolo, intercambiando al respecto. Los docentes nos cuentan que es día de entrega y capaz que no era buen día para que fuéramos, que van a estar entrando y saliendo estudiantes con sus proyectos, entregándolos. Les decimos que no, que nos interesa ver cómo es un día de entrega y les preguntamos qué es lo que hacen frente a esa entrega. Dicen que las reciben, las van colgando en las paredes, luego ellos van evaluando cada proyecto (viendo si comunica o no o más o menos, etc.), y que después de dicha evaluación hacen una devolución a los estudiantes (registro de observación).

Otro aspecto que caracteriza al equipo docente del Taller RC es que despliega una enseñanza que los posiciona en la horizontalidad

entre pares, académicos y educadores. Se trata de una enseñanza que habilita miradas, saberes y voces que hablan de experiencias e historias personales, profesionales y docentes diferentes. Sus prácticas de enseñanza producen, entonces, cruces disciplinares y experienciales.

La cátedra es múltiple; se parte de una base que no hay uno que manda o que tenga un conocimiento superior a los otros, sino que todos tenemos la capacidad de marcar nuestros pensamientos particulares siempre abiertos a la discusión, a la crítica, a la construcción en conjunto (docente).

La práctica de enseñanza se asienta, como ya planteamos, en la multirreferencialidad y en la grupalidad, y las produce cada vez. En la enseñanza se enlazan y se ponen en acción la singularidad de cada profesor y la grupalidad docente.

El taller tiene grandes tópicos que nos alinean como colectivo docente, nos gusta llamar colectivo docente-estudiantil, [...] como que somos un colectivo constructor de conocimiento, [...] Hay una cuestión: el conocimiento no se transmite en una sola dirección sino que es una construcción de conocimiento con roles distintos, obviamente. Nosotros tenemos distintas experiencias a transmitir y ejercicios que sabemos que abren puertas a poder trabajar ciertas cosas (docente).

Esta práctica de enseñanza está incorporada y legitimada por los docentes y es posible observar cómo pasa a formar parte de la subjetividad de los estudiantes, impregnando sus modos de hacer, pensar, percibir y estar con relación al conocimiento con otros y en el aula. Asimismo, el equipo docente ha construido una práctica docente singular, en la que planifican, enseñan y evalúan colectivamente, la cual, al ser grupal, implica cierto cuidado de los estudiantes.

Del mismo modo, la planificación de cada semestre pone de manifiesto el trabajo en la singularidad y la grupalidad docente. El equipo docente genera espacios en los que se desafía a sí mismo, transita de la singularidad a la grupalidad y de esta última a la primera, al igual que le propone esta manera de formarse a los estudiantes.

Por otra parte, observamos que no está fragmentado el eje de esta carrera universitaria. Hay «continuidad entre los talleres». Pensando el taller a través de los cuatro años, parecería que posibilita la apropiación de la técnica proyectiva que da un estilo. El desarrollo del manejo técnico, proyectual del estudiante se va observando, progresivamente, en el recorrido de formación por niveles. Hay un proceso que atraviesa los anteproyectos. El sentido de la formación está en el proceso, en el pasaje por los sucesivos anteproyectos. La práctica semestral —al expresarse el anteproyecto con claridad en sus objetivos en cada semestre— pone en juego niveles sucesivos de profundización de la formación. Despliega una continuidad que no es linealidad, sino intensidad o espesor formativo. Los anteproyectos van dando cuenta del oficio de proyectar, del compromiso de hacerlo de la mejor manera, del despliegue de la formación de un profesional universitario en paisajismo.

HACER ESPACIO AL OTRO: UN TRABAJO PEDAGÓGICO-ARTESANAL

“Artesanía” designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más.

SENNET (2009)

El trabajo pedagógico se basa en la transmisión de un deseo artesanal —el diseño de paisaje—, en tanto dicho deseo «es realizar bien una tarea, sin más» (Sennet, 2009). El trabajo es enseñar y formar desde la «pieza» elaborada por cada estudiante. En el aula de paisaje,

la pieza-producto proyectual entra en diálogo con el estudiante, los estudiantes y docentes en cada encuentro formativo. Este producto se observa desde distintas miradas que se complementan y buscan articularse, miradas que lo producen, lo van configurando y transformando, puliendo una y otra vez desde las voces de los otros y la voz propia del sujeto que lo va creando. Un trabajo pedagógico plural en la singularidad, que presta miradas multirreferenciales a la producción de esa singularidad —la pieza y su productor—. El proyecto se observa y habla de lo pasos siguientes a dar, entra en diálogo con el estudiante y con los docentes, los interroga, los cuestiona, les dice para dónde caminar, hacia dónde se podría ir, abre preguntas, en la medida que la escucha y el encuentro opera en la relación entre el estudiante, los docentes, los saberes múltiples puestos en juego y el producto material.

Esto que se produce, en un vínculo entre múltiples sujetos y miradas, no es cualquier objeto, no son construcciones ni respuestas seriadas ni técnicas ni arte. Como investigadoras nos distanciamos de la mirada del equipo pedagógico del taller, que entiende lo artesanal como una técnica tendiente a la reproducción seriada de un mismo objeto. Al mismo tiempo, reconocemos su mirada. El equipo entiende su trabajo pedagógico como trabajo profesional, un hacer que está entre la técnica y el arte. Un hacer sustentado en la profesionalidad (Contreras, 2001), en el compromiso con la tarea de proyectar y de enseñar a proyectar. No es que no demos cuenta de esa profesionalidad, quizás estemos hablando de lo mismo desde distintos lenguajes académicos. Nuestra mirada socio-psico-educativa entiende el trabajo pedagógico como trabajo artesanal en la medida en que se despliega una enseñanza centrada en la implementación de una tarea bien hecha, donde el amor y el placer en y por lo que se hace entra en acción, un hacer «desarrollado en alto grado»: la docencia universitaria (Sennet, 2009; Skliar y Tellez, 2008; Mélich y Bárcena, 2014). Desarrollar bien la tarea de enseñar en tanto oficio «es lo que hace que alguien se comporte de un modo consecuente con lo que

es» (Sennet, 2009). El oficio de profesor, entonces, consiste en ser un profesor de «verdad» (Larrosa, 2018). El amor se devela en la enseñanza, en el sentido que lo plantean Skliar y Téllez (2008), cuando se enseña cuidando al otro. Cuando no se es indiferente ni pasivo ni se abandona al estudiante a su suerte. El docente está allí, implicado.

Yo tengo una formación como investigadora, yo amo la investigación, me encanta y siempre trato de transmitir ese amor por investigar, indagar, formas creativas de resolver cosas y ellos responden increíblemente a eso, porque ese estímulo, esa pasión... eso vuelve... (docente).

El docente despliega compromiso y responsabilidad en enseñar diseño de paisaje, en enseñar a proyectar, a investigar y crear, el placer de sentir y pensar al mismo tiempo, de producir con el otro, formar y formarse entre otros, ser sujeto productor (Contreras, 1997; Piriz, 2013). El docente como «sujeto productor no concibe la docencia sino con la reflexión en relación, con el estudio, el intercambio con otros, con la interrogación, con el debate, con la creación-producción, con la circulación y argumentación de ideas», (Piriz, 2013, p. 167). La enseñanza abarca amor y producción. Amor por la tarea, disposición a la tarea, disposición a la escucha y el diálogo con el otro. Es un diálogo que interpela al docente, al estudiante, al grupo de estudiantes, al grupo de docentes, que se sostiene en las diferencias, que se nutre del conflicto formativo, que va construyendo lo común en el diálogo entre diferentes. Despliegue de una relación de diferencia, que establece necesidad y libertad al mismo tiempo (Skliar y Téllez, 2008).

En el taller la circulación de saberes la veo e intento construirla [...] Todas las miradas son válidas, algunas son más técnicas, otras serán más intuitivas, pero todas las miradas son válidas, eso me parece un aporte de la ciencia postnormal, reivindica el saber popular y la respuesta de la ciencia a las demandas

presentes. En particular y siendo específico, esto es una construcción que lleva tiempo, en los cursos intentamos que esté presente un agrónomo, un arquitecto y un licenciado o un estudiante avanzado de paisaje para que por lo menos esas tres patas estén presentes interactuando y de alguna manera de-construyendo la mirada del otro para en definitiva construir un emergente transdisciplinar. Trato que los equipos sean interdisciplinarios. Hay aportes cruzados (docente).

Los docentes se comprometen con la enseñanza, se implican, se apasionan con una enseñanza que tiende a la emancipación del otro y que acompaña la creación del otro, desde cada disciplina y entre las disciplinas. Enseñan a adquirir compromiso desde la práctica, pero una práctica que no es instrumental, que pone a jugar el pensamiento, el proceso de pensar y crear, los sentimientos (Contreras, 2010). Enseñan a poner en diálogo la práctica, lo que les pasa con el pensamiento, con los afectos, a «abrir los sentidos y experimentar otro tipo de emociones».

Los estudiantes aprenden haciendo lazo con el hacer y los saberes de otros. En este sentido, cada estudiante es incentivado a buscar su propia forma. Su propia forma que siempre la busca con otros, docentes y estudiantes, se despliega en relación (Ferry, 1997). El estudiante es habilitado por un docente que lo va situando desde las preguntas, en ir «tras una huella, luego otra huella, luego otra»; en un proceso que no es lineal.

A mí ahora me parece natural, es como que no sé mucho cómo explicarte qué hacemos en el taller. Cuando llegué no entendía qué tenía que hacer. Quedaba perdida. En un momento me enganché y ni cuenta me di de que estaba “adentro”, vamos a decir, aunque siempre cuando se vienen las fechas finales, que tenés que entregar, ahí me viene como el “chucho” y eso de que te das cuenta que avanzaste pila pero también como que sabes

más que no sabes [risa] y te da como cosa cerrar, siempre tenés un montón de cosas más que incorporar de las correcciones, de los comentarios, de lo que pensaste... pero 'tá, en algún momento hay que cerrar. Cerrar para seguir, lo que tiene de bueno el taller es eso... pero en la profesión... (estudiante).

El estudiante va construyendo su proyecto moviéndose de manera irregular y a veces dando rodeos, con la libertad para experimentar. Y con la necesidad de volver a contar su experiencia y producir saberes entre varios.

[...] abrir a los demás nuevas formas de observar y ellos hacen que vos vuelvas a rever (docente).

[...] cuesta desarmar el rol docente tradicional. Hay un rol esperado, tratamos de romperlo. Se da en primer año (docente).

[...] pueden soltarse, expresarse y no influir tanto en ellos. Si influís, hay cosas que no aparecen (docente).

[...] rescato pila los sentimientos, sensaciones, lo que te pasó (docente).

Docentes y estudiantes trabajan juntos pero no como iguales. Los lugares de unos y otros se encuentran diferenciados con relación a la tarea, pero no jerarquizados respecto a los saberes de unos y otros. Los docentes presentan las consignas de trabajo, vuelven a aclararlas o recordarlas mientras acompañan el proceso creativo grupal o singular. Hacen preguntas, sobre por qué algo desapareció del proyecto o fue incorporado, sobre cómo «leyeron» el espacio, su historia, sus usos, por qué hacen una determinada propuesta y no otra. Preguntan si están entendiendo lo que querían comunicar. Toman como correcta

una decisión fundamentada, su consistencia en el avance en el producto-proyectual.

El taller es un espacio formativo-productivo donde se despliegan relaciones cara a cara, trabajos, creaciones, pensamientos, sentimientos y saberes (Sennet, 2009). El docente tiene la autoridad legítima (ella no está dada por un papel), «el taller es un lienzo en blanco para la creación de nuevas cosas», «el taller es un lugar de construcción de conocimiento», «transformar el taller en un espacio de trabajo, que produzca, un lugar de producción, la interacción crea, el taller une la teoría y la práctica». En el quehacer cotidiano, la propuesta del taller rompe el dualismo teoría-práctica para situarse en la creación de saberes de la experiencia (Contreras, 2010).

ACONTECER PEDAGÓGICO

El aula de taller opera pedagógicamente desde la lógica del acontecimiento. Los docentes enseñan desde lo que irrumpe, pasa y va pasando en el encuentro con cada grupo de estudiantes, en el encuentro con el producto proyectual (el diseño) y los saberes que cada estudiante trae a poner en común, a dialogar. El acontecimiento no depende de ellos, los trasciende, es aquello inesperado que llega y vuelve dinámica el aula. Es exterior a los propios docentes (Mélích, 2014; Larrosa, 2009; Benjamin en Oyarzun, 2010). Es lo que irrumpe y tiende a instalarlos en la perplejidad, el enigma, la curiosidad epistémica, la pregunta y la búsqueda (Ruiz Barbot, 2017).

Enseñan, entonces, desde lo imprevisto sin olvidar lo previsto, el desafío propuesto anteriormente. Enseñan desde lo no planificado y, paradójicamente, desde lo planificado-abierto a la creación del estudiante. Enseñan desde lo que trae el estudiante, sin saber qué es lo que traerá, aunque sabiendo que hay una dirección, un proyecto a desarrollar. Aquí reside una de las dimensiones de la democratización del conocimiento: el abordaje de la experiencia del otro-estu-

dian­te que se con­vierte en expe­rien­cia para el docen­te (Skliar, 2011). Abor­daje que da cuen­ta de una expe­rien­cia *entre*, entre es­tudian­tes y docen­tes, de sa­beres y cono­ci­mien­to con­struido *entre, en re­la­ción*, en el in­ter­cambio e in­ter­pre­ta­cio­nes múl­ti­plas de quié­nes par­ti­ci­pan en el au­la. El acon­te­ci­mien­to al­tera, per­turba, afec­ta y da a pen­sar (Con­tra­ras, 2010). Ese pen­sar, al ser pue­sto en pre­gun­tas y pa­la­bras va sig­nifi­can­do, va dan­do sen­tido al pro­duc­to pro­yec­tual, po­si­bi­lita sa­beres y la pro­duc­ción co­lec­tiva de cono­ci­mien­to.

La con­struc­ción de cono­ci­mien­to me pa­rece que su­pera al con­cep­to de en­se­ñan­za y apren­dizaje por­que en­se­ñan­za y apren­dizaje pa­re­ría que fuera una re­la­ción de ida y vuel­ta en­tre un equi­po docen­te y un gru­po de es­tudian­tes, pre­fiero con­struc­ción por­que pre­fiero ver al cono­ci­mien­to como el eme­r­gen­te sis­témico de la sin­er­gia que se da en­tre es­tudian­tes y docen­tes tra­ba­jan­do so­bre un pro­ble­ma y eso creo que es una con­struc­ción, algo po­drá in­icial­men­te es­tar en el im­a­gina­rio de al­guien pe­ro, ha­sta que no se pone en prác­tica, la con­struc­ción no se pro­duce (docen­te).

[...] pa­san mu­chas co­sas en el au­la que no po­dés ma­ne­jar todo (docen­te).

Cabe­za abi­erta, que pue­dan ven­ir co­sas que no es­pe­rá­ba­mos, apren­der de los alu­mnos (docen­te).

[...] el que viera la ma­queta te­nía que in­ter­pre­tar lo vi­vido (ob­ser­va­ción).

Pa­san mu­chas co­sas que pa­san cuan­do no hay for­malida­des. El in­ter­cambio ho­ri­zon­tal, los co­men­ta­rios, que ca­da uno ex­pre­se lo que sien­te y le pa­rece, eso fo­men­ta este tipo de di­námica (docen­te).

Se enseña y se forman en un dispositivo que da lugar a lo que está sucediendo, pasando. Se enseña desde la vida y lo vivido en articulación a lo que se va produciendo: el producto-proyectual. Producto que integra teoría. Integra lo vivido e interpretado, los conceptos (Larrosa, 2009; De Gaulejac, 2013). Y se hace lugar, se planifica para que acontezcan todas estas cosas. La planificación incluye un espacio y una dinámica orientada a la autonomía de cada estudiante; como decíamos anteriormente, la libertad, el desarrollo del estudiante como tal, vivir la experiencia de creación, vivir la experiencia de su formación y transformación (Larrosa, 2009). No es una planificación que abarque la transmisión de conocimiento, la experiencia constituida (Cifali, 1995), sino que busca la irrupción de lo que no está aún dicho, imaginado, creado; el proyecto en sus avances y desafíos.

No pretendemos imponer conocimiento sino construir conocimiento junto con ellos y eso crea empatía (docente).

La transmisión de saberes no es un objetivo, no es que no haya, me interesa mucho la mirada del investigador, teorías que deberían estar siendo jaqueadas por otras teorías. La tensión es necesaria, que no haya una negligencia o una omisión, es como un estrés creativo lo que se busca, algo de tensión mientras no paralice (docente).

El docente tendrá que sostener el pasaje de lo informe a una nueva forma, el proceso del estudiante. Y lo sostiene planificando ese pasaje, no la forma del producto ni la forma del estudiante. Habilita los pasajes, las travesías formativas del propio estudiante. Lo sostiene en el proceso angustioso de abandonar certezas, dejar viejas formas, entrar en contacto con lo caótico, con lo que aún no tiene forma porque está siendo creada, construida. Lo respeta, lo acompaña y lo espera; no conoce el resultado pero sabe que llegará porque ha atravesado procesos que no son los mismos pero que son de

esta naturaleza. Hace posible que el estudiante viva, sienta, piense y haga su proceso de formación en cada Anteproyecto de Paisaje. Lo deja que construya su camino (Ardoino, 2005; Ruiz Barbot y otros, 2017). Sostiene la tensión entre la construcción de autonomía del estudiante y la angustia que lo atraviesa ante la creación. Busca que la angustia no lo paralice. Permite que la tarea, la creación sea posible. Cada «Ante» será un espacio de referencia, contenedor del hacer del estudiante, del colectivo de estudiantes y la dupla docente de ese Anteproyecto de Paisaje, formando parte de un colectivo más amplio, el taller. «Paisajes Espontáneos», por ejemplo, con sus singularidades proyectuales para cada Anteproyecto de Paisaje: «Desde el jardín» o «Espacios en desuso», actuará de espacio docente referente sosteniendo a cada estudiante en su diferencia y a la vez, sosteniendo a cada estudiante en el colectivo de estudiantes, como semejante a los otros en su potencialidad de creación (Skliar, 2017). Sostendrán la travesía individual y grupal.

Esta travesía se produce al «poder hablar», al darle lugar a los estudiantes «que presenten, que saquen para afuera, que cuenten», al «darles para adelante, sacarles presión, darles la escala de la vida, que ellos vean que esto es un granito más y van a seguir, esa cosa más abierta». Ellos «agarran las cosas y las transforman, crean, hacen maravillas, vos les das un poquito de lo que profundizaste en tu vida y ellos se meten a abrir esas puertas y amplificar». Se produce al situar el taller como «materia expresiva» donde los estudiantes, como ya mencionamos, «pueden soltarse, expresarse». Se produce a través de la continuidad entre los cursos o anteproyectos, «no es un problema trabajar con gente de distintos años», «ellos pueden aprender a manejarse en un equipo». Se produce al constituir el taller como «espacio de trabajo, un lugar de producción», «se genera todo un proceso de producción, producción de conocimiento y producto (maqueta, dibujo, etc.), lo intelectual y el proyecto».

La travesía se produce ya que la afectividad se pone en juego en la práctica de enseñanza y formación, afectividad tradicionalmente

silenciada en la enseñanza. En este dispositivo, los docentes hablan de sus propios afectos e invitan a hablar a los estudiantes sobre lo que sintieron en una salida de campo, en la creación de su proyecto, en su proceso. La práctica de enseñanza no refiere solo a una cuestión técnica, los docentes no le hablan solo a la cabeza racional, integran las distintas dimensiones del sujeto: lo afectivo, el proceso, el proyecto. Convocan al sujeto en su integralidad. No se enseña solo el conocimiento profesional, hay una búsqueda de respuesta integrada, del sujeto de la formación, aquel que busca su desarrollo singular, subjetivo y profesional junto a los otros (Skliar, 2017; Ferry, 1997). Los docentes trabajan desde una pedagogía de la frustración. Se observa, en el caso de los egresos, que en más de una ocasión no saben qué hacer con un estudiante, los docentes hablan de sus propias frustraciones. De modo que logran metabolizarlas colectivamente y construir, a partir de ellas, estrategias de formación.

LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA

Lo que destaca en el taller, de manera permanente, son las preguntas, la instalación de la interrogación, la problematización, la interpelación en el aula.

Lo primero que hacemos es preguntarle al estudiante: “¿cuáles son tus objetivos en cuanto al proyecto?” a partir de esta consigna que el equipo docente maneja, “¿cómo te pensás posicionar?”. Eso implica que el estudiante se apropie del problema y no lo sienta como una demanda externa, sino como algo que es de él, lo atraviesa, en donde la exigencia ya es “conmigo mismo porque yo soy el que está planteando el problema” (docente).

Los docentes también introducen estas preguntas al traer los estudiantes sus avances en la creación del producto, su proceso de forma-

ción, su historia o trayecto de creación. Encontrarse con lo histórico, en donde podrían encontrarse con la historia en el presente. Qué estás buscando, qué es lo que estás pensando son las preguntas que abren al diálogo y a la re-construcción de la travesía (Freire y Faundez, 2013). Mirarse en el propio proceso. Volver a cada estudiante sobre sí mismo y ver las intenciones que lo orientan. Poner en palabras en qué paradigma sustenta su producción, qué conceptos lo abarcan, las conexiones que está haciendo. Los docentes instalan la cuestión reflexiva como práctica profesional, las relaciones con la comunidad (Ferry, 1997; Filloux, 1996). ¿Cómo dialogar con los actores sociales? ¿Cómo se los imaginan, para qué y para quiénes están produciendo? La enseñanza se sustenta en respetar el sentido que le está dando el estudiante a su creación (Mélích, 2006). Trabajan desde las preguntas antes que desde anticipaciones, antes que pre-decir al estudiante y su producción. «Depositán» la duda en el estudiante y, a la vez, lo reafirman en su sí mismo. Lo «ponen» a pensar, los estudiantes van produciendo *en relación*, su subjetividad profesional, su integralidad (Freire, 1969; Filloux, 1996).

Desde nuestra mirada socio-psico-educativa, reducen, quizás sin proponérselo explícitamente, la violencia de la interpretación, reducen en cierta medida la violencia simbólica de la enseñanza (Bourdieu y Passeron, 1996). Buscan construir sentido o sentidos con el otro, entre docente y estudiante. Y enseñan a construir sentidos, saberes de la experiencia (Mélích, 2006; Contreras, 2010).

[...] trato de sugerir pero no imponer.

[...] está bueno recordar que son sugerencias.

[Trabajo en el] cuidado del otro, no adoctrinar(lo).

La dinámica que el docente despliega en cada Anteproyecto de Paisaje sería a modo de ejemplo basado en la observación:

“Te estoy entendiendo, yo veo acá en lo que estás proyectando tal cosa, ¿qué estás buscando?” , pregunta y devuelve la interpretación. El estudiante argumenta y aparece otra pregunta: “Si te entiendo bien, ¿es tal cosa?... estaría bueno que pienses...”, que sean conscientes de los paradigmas, de las decisiones (estéticas, prácticas, de consulta a actores sociales, etc.) que están tomando. “Acá veo que tomaste una decisión”. La palabra decisión aparece continuamente. “¿Qué decisión tomaste ahí?”. Lo ayuda a pensar por qué tomó ese camino y no otro. Es decir se enseña y se aprende a decidir, a tomar decisiones. Se promueve que vayan apropiándose de distintos paradigmas para tomar decisiones. Proponen reflexión. En el fondo, se invita a los estudiantes que tomen conciencia desde qué paradigmas teóricos, estéticos e incluso políticos están trabajando (registro de observación).

Cuando yo arranqué la carrera fue como volver a mirar Maldonado desde otro punto de vista, yo soy de acá de toda la vida. Como que para mí todo este proceso te cambia. Los ejercicios, las preguntas que te hacen y todo lo que tenés que hacer para responder y te surgen más preguntas... Por ejemplo, yo iba a Punta Ballena y miraba el mar, el atardecer, el horizonte porque me encantaba ir, pero ahora veo mucho más: “Mirá la plantita”, “Esta es autóctona, esta no”, “Mirá el color que toma acá”, descubriendo todo un mundo que antes capaz que lo pisabas y no lo veías, o lo veías y no lo mirabas, no lo degustabas, digamos. Le dije —creo que a M. [docente] en una salida— que fue como venir por primera vez a un lugar al que vine siempre. No, no, era supermaravilloso. Esa sensación de estar pudiendo mirar y ver cosas que siempre habían estado ahí pero como mudas... nunca te habías parado a preguntarte nada de eso (estudiante).

Las preguntas producen que el estudiante vuelva sobre sí con relación a un proyecto que él mismo delimita, pero también sobre sus

propias experiencias y su propia historia, de otro modo. Producen un trabajo sobre el sí mismo a nivel de la formación preprofesional creando profesionalidad, responsabilidad en la tarea. Parecería que el docente busca que el estudiante tome conciencia de lo que está haciendo y siendo por medio de lo que le devuelve sobre sí y su diseño, a través de la mediación de preguntas (Freire y Faundez, 2013; Filloux, 1996; Contreras, 2001). Es la mirada que el docente va teniendo del estudiante lo que lo hace existir como futuro profesional en el diseño de paisaje. El docente posibilita que el estudiante realice un trabajo sobre sí mismo, reconoce al estudiante como sujeto de la formación, lo habilita a que busque su forma profesional e integral. «Nosotros formamos muchas más personas que diseñadores». Da libertad, lo que a su vez produce, en algún momento, en los estudiantes, miedo a la libertad (Filloux, 1996; Fromm, 1991).

La construcción de conocimiento, aunque sea una obviedad, para poder construir esa dialéctica, esa sinergia y esas condiciones emergentes es necesario saber qué es lo que el otro quiere lograr, qué es lo que se está proponiendo, qué objetivos tiene, cuál es su mirada... es más, así como reivindicó la libertad de cátedra, también reivindicó la libertad del estudiante, en su libertad de estudio, poder confrontar ideas, tener bibliografía alternativa a la que le plantea el equipo docente, sobre todo en el ámbito de taller es, para nosotros, es muy natural (docente).

Más allá de cierto temor en algún momento, el estudiante trae sus inquietudes teóricas y metodológicas, material bibliográfico nuevo, preguntas en torno a determinados conceptos involucrados en su proyecto, su satisfacción y placer en los avances, su enojo, sus descubrimientos, sus incomprendiones, sus dudas, su posicionamiento proyectual y estético, los pensamientos que lo llevaron a la elaboración de la presentación que está exponiendo en cada clase, etc.

La pregunta, para este grupo docente, abre el pensamiento a la libertad del otro, a su expresión emocional e intelectual, y lo invita a desarrollar su formación, a construirse a sí mismo como futuro profesional, a posicionarse teórica, estética, personal y profesionalmente.

UNA INTENCIONALIDAD: FORMAR PARA LA AUTONOMÍA

Desde una perspectiva ético-política, la intencionalidad de la formación en este taller se centra en co-construir, entre unos y otros, un ser y un estar creador, crítico, reflexivo y autónomo. Un ser y un estar en tanto universitarios, que crean, recrean, ponen en común y en diálogo conocimientos y desconocimientos (Laval y Dardot, 2014; Skliar, 2017). El objetivo es formar profesionales, universitarios, ciudadanos y actores sociales, para que construyan mundo, no necesariamente para que se adapten a él. Formar profesionales para que sean parte del mundo y que tomen parte del mundo, creando otra cosa. Otra cosa en diálogo con otros y consigo mismos.

La pregunta como herramienta formativa se configura —en este marco— en una pregunta radical, en que cada sujeto (grupal o singular) debe responder por sus elecciones y fundamentarlas. Su radicalidad consiste en no contar con un límite *a priori*. Es un ejercicio de libertad. Puede desplegarse sobre los propios objetivos y sentidos del taller, de la carrera, del diseño y del paisaje. Es una pregunta que retorna sobre lo colectivo, lo social, lo singular. La formación producida a partir de este ejercicio personal y colectivo de interrogación no es funcional, no está al servicio de intereses preestablecidos, sino al servicio de quienes la desarrollen y practiquen. Su ejercicio, desde desafíos puntuales y de pequeña escala en Diseño de Paisaje I, en aumento progresivo hasta el Proyecto Final de Paisaje, implica un pasaje a la autonomía —siempre relativa en tanto construcción dialógica— universitaria y profesional (Sennet, 2003).

Hay, así, otras propuestas de taller, según refieren docentes y estudiantes, más estructuradas y guiadas, donde estos últimos no se ven enfrentados a tomar un monto tan significativo de decisiones. La toma de decisiones continuas, en lo teórico, en el recorte espacial y en lo estético, obliga a los estudiantes a realizar un permanente trabajo sobre sí, y dar cuenta de su posicionamiento en el proceso creador. Su tránsito por el taller les hace pensar en su *ser* y *hacer* preprofesional orientándose a una vida profesional crítica y dialógica. Un pensar que es un darse cuenta, que no necesariamente lo viven en Diseño de Paisaje I. Es en este anteproyecto donde unos estudiantes reclaman más énfasis, más explicitación o elucidación, más diálogo o conversación profunda entre estudiantes y docentes.

Yo creo que si sabes aprovechar el Taller, venís, participas en las correcciones, prestas atención en lo que le dice el docente al otro. Eso es como superrico, no es solo lo que te digan a ti de tu trabajo, no puedes quedarte solo en tu chacrita, es el ambiente propicio para abrir la cabeza, ver lo que hace el otro, autoanalizar tu trabajo, retroalimentarte —viste— yo de ti, tú de mí. Y eso es algo que en la lógica del Taller, no lo ven... lo llegas a incorporar más adelante, en primer año seguro que no. Estaría bueno capaz que reforzar eso de decirle “mira, presta atención”. Yo la otra vez escuché que estaban haciendo una corrección, miré y estaban todos de este lado hablando entre ellos y la compañera exponiendo su tema y no estaban prestando atención a las correcciones. Y está bueno prestar atención, escuchar lo que está haciendo el compañero, todo lo que le dicen y el intercambio que se da. Eso, si pones un poco de cabeza, lo aplicas en tu trabajo. El otro puede tener ideas que nunca se te habían ocurrido. Podés aportar al otro desde su propio proyecto, preguntarle: “¿Y por qué no hiciste esto?”; “Y no sé por qué, no se me había ocurrido”. Es lo rico del trabajo en taller, de estar, de prestarle atención al otro, de escuchar al otro. De aportar preguntas y que te aporten a vos. Que no sea solo venir, corregir e irte (estudiante).

La observación nos permitió percibir, al igual que este entrevistado, que en algunos casos los estudiantes estaban tan centrados en sus trabajos individuales y que la mirada docente respetaba tanto la singularización de la producción del estudiante que se desvanecía, perdía cuerpo la mirada y las perspectivas de los pares. En las instancias de corrección, mientras un estudiante comunicaba su proceso, en algunas ocasiones no contaba con la participación activa de sus pares. Estos se encontraban trabajando sobre su propio material e intercambiando opiniones en subgrupos muy pequeños de dos o tres, sin tomar parte en la corrección conjunta, desde sus preguntas, sus impresiones, interpretaciones e imaginaciones. La mirada, las voces de los compañeros estaban presentes, pero en algunos casos parecían quedar flotando en un espacio de interlocución informal sin lograr constituirse en figura y material de trabajo en el diálogo docente-estudiantil que es, también, un diálogo de saberes. Quizás se trate de la necesidad de conexión con sus pares, con su generación de estudio, de cierta privacidad con su propia generación joven, con aquel que está naciendo en la profesión, como afirma Arendt (1996); y que a través del paso por el taller y la cercanía al egreso comienza a perder centralidad.

Los estudiantes coinciden en las entrevistas que en los momentos de cierta tensión en el diálogo docente-estudiante se comprometen más en el apoyo al otro estudiante. Si sienten que hay incompreensión o excesiva distancia entre lo propuesto por el docente y el compañero, colaboran con sus pares en la traducción de su proceso. Los estudiantes hacen acuerdo en que este es un aspecto que debiera fortalecerse, subrayarse, explicitarse más desde el lugar docente. Cuando otros compañeros están, son parte y toman parte del proceso de corrección y entrega individual, no solo se enriquecen en tanto terceros sino que colaboran a apaciguar la angustia producida por las incertezas propias del proceso formativo y del ejercicio de libertad creativa, al tiempo que colaboran a acercar al docente a su compañero y viceversa.

Resulta claro que sostener la construcción de autonomía en la formación, como intencionalidad en la enseñanza, no es sencillo.

Esta es interpelada tanto por los desafíos que implica en su práctica cotidiana como por algunos posicionamientos discursivos significativamente arraigados.

Igual acá a veces para mí es como que mucha libertad, algunos estudiantes quedan como medio perdidos... como que más acotado sería mejor. Incluso que no tenés mucho con qué comparar porque como elegís todo, cada trabajo es distinto, distinto espacio, distinta delimitación... distinto todo. La evaluación es menos objetiva [...]. A veces hay como mucha libertad, como que algunas cosas tendrían que estar más dirigidas porque después cuando salís al mercado tenés un cliente y no es tan sencillo, la realidad es otra (estudiante).

No todos querrán practicar esta formación. Hay estudiantes que la resistirán, posicionándose en el reclamo de una formación adaptada al mundo del mercado, al mundo mercantil.

Fue posible observar cómo las consignas de trabajo, delimitan al tiempo que abren espacios de toma de decisión, desafían e incomodan al estudiante y también al docente, resultan exigentes, paradójales y producen incerteza. El dispositivo de taller hace desaparecer parámetros usuales de la cultura escolar tales como la pretensión de objetividad de la evaluación a través de la comparación y competencia entre pares, así como el prepararse «para salir al mundo» entendido como la capacidad de adaptarse a «las demandas del mercado», por lo que resulta comprensible cierta necesidad de volver a lo conocido, como plantea el estudiante citado anteriormente.

Indudablemente, este resulta un punto de tensión, retorna asiduamente en las discusiones pedagógicas del equipo docente, se hace presente en las charlas que componen la dinámica cotidiana del taller, incluyendo los intercambios previos y posteriores al espacio de aula. En la entrevista realizada al Prof. Rafael Cortazzo, la reflexión sobre esta postura pedagógica se erige como el primer núcleo y el más

importante desarrollado por el mismo. Es un eje que estructura la entrevista y que es retomado para dar cuenta de las decisiones que orientan desde la conformación y dinámica del equipo docente hasta la evaluación y tareas propuestas a los estudiantes. Para Cortazzo, el sentido mismo de la formación es el descubrimiento y enriquecimiento de las posibilidades de la persona, del repertorio interno del sujeto y de su capacidad de diálogo con otros. A través de su paso por el taller deben ir logrando «cierto espesor, una consistencia en su postura y capacidad de cuestionarse», según afirma otro integrante del equipo docente.

La búsqueda de autonomía y libertad en la formación estaría siendo entendida como «expresión genuina de (las) facultades emocionales, sensitivas e intelectuales» de cada quien, «en una conexión con el mundo desde el amor y el trabajo», con «la humanidad, la naturaleza y consigo mismo», «sin despojarse de la integridad e independencia de su yo individual», al decir de Fromm (1991, p. 144).

Desde nuestra mirada el «Colectivo Docente-Estudiantil TRC» intenta —y en muchos casos logra— ser un espacio fermental para la construcción de sujetos libres en un mundo poco libre. En este sentido, es posible pensar este taller como un espacio contracultural, en el que lo obvio puede ser pensado y, por tanto, se desnaturaliza. Cuestiona un orden de cosas poderoso que ofrece una nutrida resistencia.

EN EL ESPACIO, LOS ACTORES SOCIALES

En el taller, el espacio pedagógico se vuelve múltiple. El salón de clase en el CURE, la naturaleza, el espacio verde y el pavimento de la ciudad y el departamento, el espacio de la vecindad, de los actores sociales que traen sus demandas, «los espacios en desuso», «los jardines», configuran el espacio de formación en diseño de paisaje. El afuera entra al salón de clase y el salón de clase se configura, también, en el afuera.

[Trabajamos] en el aula, en el taller, pero también trabajamos en el territorio y todo nuestro trabajo está vinculado a un territorio, muchas veces salimos a buscar cosas... (docente).

En mi cabeza, la extensión, la investigación y la enseñanza van relacionadas y en ejercicios siempre buscamos una retroalimentación entre la enseñanza y la extensión como en Concurando (docente).

Se entrelazan las tres funciones universitarias. Hay un «diálogo entre la facultad y el medio», un «diálogo con la demanda social». Ello «abre el taller a otro mundo, no te quedás en la propia dinámica del taller», se produce un «juego de motivaciones y expectativas», se trata también «de aprender de los saberes populares». Se legitiman saberes que se producen por fuera de la universidad, se escucha y se lee lo que les «están pidiendo», «el debate propio de los vecinos entre sí» y «después es saber construir la demanda». Los docentes viven la extensión no «como alguien que da sino alguien que va y construye con...». Asumen la presencia de la otredad, entendida como la presencia del otro que permite conocer. Un otro que se enlaza al taller y juntos producen conocimiento, experiencias de formación y transformación.

Así, hospedan al otro-actor social en el aula. Habilitan un actuar participativo y deliberativo del otro, lo integran a la dinámica de la clase buscando responder a los nuevos problemas del territorio, captar el problema en el intercambio con ese otro. Así cuentan que vino un «edil» a consultar y «lo integramos al taller, él estaba en la clase, participó en la dinámica de la clase y ya lo metes dentro del problema». Tanto el edil como los vecinos transitan y actúan en el espacio universitario, aportando sus miradas, sus perspectivas en torno a los problemas y a su resolución. Docentes y estudiantes construyen tanto el problema como su resolución con esos otros que ocupan otros espacios simbólicos. El conocimiento se construye entre los sujetos-docentes-estudiantes-actores sociales. Se dialoga

poniendo en juego miradas diferentes y conflictivas. El diálogo entre ellos posibilita encontrar la forma de cuidar, revitalizar, revalorizar, sostener ambiental y estéticamente un lugar, un territorio, darle otro lugar a ese lugar, valiendo las redundancias. La producción de saberes en común habilita sostener propuestas vecinales con fundamentos populares y científicos, en la integración de ambos fundamentos. La producción de conocimiento se vuelve colectiva y, por lo tanto, democratizadora.

[...] trabajamos demanda social con los vecinos de Laguna del Sauce, Laguna del Diario, Portezuelo... (docente).

Nos conectamos con organizaciones civiles formales y no formales en lugares concretos [...]. Estamos trabajando en este momento con los vecinos de Punta Ballena y ellos tienen interés en trabajar en Solanas del Mar, que es un lugar diseñado por el arquitecto (tal) de 1920 [...] Está catalogado de interés patrimonial y tenían intenciones de hacer proyectos que mejoren, revitalicen, revaloren el lugar [...] y hacemos con los estudiantes un ejercicio que emula un concurso, donde se presentan a sobre cerrado, con todas las lógicas y donde se aprende el oficio, de la experiencia [...] y a los vecinos les sirve tener la propuesta para demandar pero con propuesta. En vez de decir “no cortes los árboles; ¡mira qué lindo si los árboles los cuidamos así!” (docente).

Este diálogo de saberes promueve no solo la revalorización del espacio, de la ciudad, de los espacios en desuso, sino también su democratización, al decir de los docentes. Los estudiantes, entonces, se forman en la democratización del conocimiento y del espacio. Sin embargo, cierta tensión se estaría poniendo en juego entre una perspectiva más clientelista y/o profesionalizante de algunos estudiantes y el enfoque interdisciplinar, epistemológico, pedagógico y político de los docentes en cuanto a la producción y democratización del conocimiento y del espacio.

Si fuimos a Piriápolis, se va a ejecutar [el proyecto]. Yo ya estoy trabajando y estoy en contacto con clientes, pero para uno que no ha salido al mercado laboral está bueno saber que no es lo mismo proyectar una cosa, venir y corregir, que proyectarle a alguien que tiene necesidades que te va a decir: “yo que quiero esto, esto y esto, porque necesito tal y tal cosa”. Y ahí sos libre de aplicar todos tus conocimientos y creatividad, pero tenés que estar condicionado a lo que te está pidiendo, no es lo mismo que diseñar en taller. Yo no puedo hacer lo que yo quiera, tengo que hacer lo que quiera pero adecuado a lo que pide el tipo (estudiante).

El diálogo de saberes parecería que se diluye desde estas miradas. Hay una vivencia del otro como «cliente» o del sí mismo como un profesional que aplica conocimientos disciplinares. Miradas unidireccionales, situadas en el mercado, adaptadas al medio. Miradas distanciadas de la academia y del enfoque democratizador del taller. Mientras unos estudiantes disocian la tarea del taller de la vida, otros se posicionan en la escucha del actor social, en un proceso de aprendizaje, en un proceso pensante o reflexivo con el otro.

El trabajo que se hizo en Piriápolis [...] está bueno que la carrera se empiece a vincular con esas pequeñas comunidades, organizaciones y haga los aportes. Es como otro aprendizaje [...] y bueno, uno tiende a creer bueno vamos a hacer lo que quiere la comunidad y lo que [dice] la comunidad es una variable entre muchas otras, uno tiene que interpretar y hacer un proceso para definir lo que realmente hay que hacer. Ahí está la riqueza de estas instancias de trabajar con actores reales (estudiante).

El docente de este taller piensa en democracia de base, en la gente. «Democracia [es] cuando uno habla... cuanta más cercanía exista entre el problema y la participación de la gente para enfrentar

el problema» (docente). Piensa en un espacio o paisaje construido desde el diálogo con los otros, en un trabajo pedagógico que integra a los actores sociales al aula. Es un docente que va a la naturaleza con los otros y busca construir en colectivo antes que dar conocimiento.

En este sentido, la elaboración de los productos-proyectuales, el proceso de diseño de otros estudiantes implica instancias de diálogo con actores sociales. Una vez finalizados estos proyectos, buscan abrirse a la ciudad, invitar al otro a estar en nuevos espacios. Al mismo tiempo, los diseños contienen los saberes y miradas de estos actores.

Siempre lo que hacemos acá tiene una pata vinculada a un lugar y a muchas personas, otra gente [...] Siempre se da ese vínculo, en alguna forma el estudiante es quien vincula (docente).

Y los alumnos actúan en el territorio (docente).

Cuando uno le agrega valor estético, energía a un lugar, de hecho, lo está democratizando, los lugares abandonados, una mirada a eso hace que uno se acerque y lo democratice más [...] la democratización a nivel de la subjetividad, el derecho a la ciudad. Un diseño habla de la democratización del espacio, que el espacio te invite, que una persona mayor se sienta cómoda, segura (docente).

Además de agregar valor estético a los espacios, energías a los lugares, intervenciones artísticas en el paisaje son parte de la producción de estudiantes y docentes. De este modo, promueven la participación y reflexión de las personas en distintos lugares. El Land Art forma parte de la formación y de la interlocución con la comunidad desde el taller.

El Land Art, que son como intervenciones en espacios abiertos, hay cosas fabulosas, intervenciones artísticas en el propio paisaje (docente).

Despliegan la ocupación de espacios naturales, proyectos de intervención artística, intentando revalorizar el espacio, transformar las rutinas, producir la reflexión, el despertar de nuevas sensaciones y de emociones, la implicación de las personas en sus localidades desde nuevas configuraciones del paisaje. Producen una nueva experiencia, un acontecimiento inesperado, promotor de comunidad. Para ello, recurren a imágenes, luces, colores, diseños o figuras novedosas, a un «efecto de shock», por ejemplo, en un cerro de Piriápolis. Promueven la apertura de los sentidos y el enlace social, la conexión con otros. Las personas serán espectadores y partícipes (Pérez Rubio, 2013). Docentes y estudiantes abren a los vecinos otra forma de relacionarse con el saber, el espacio y el mundo, produciendo un escenario de elaboración colectiva.

Entonces uno de los ejercicios fue hacer un Land Art en el Cerro San Antonio, los chiquilines hicieron de todo en el cerro, desde iluminar, después unas burbujas que se ponían en el cerro [...] yo no tenía la más pálida idea que existía. Después habían diseñado unos pelones rojos que se abrían y cerraban en distintas vistas arriba en el cerro. Se lo mostraban a la gente del municipio y piraban: “qué es esto, qué shock”. Una señora decía, “Pero esto es re-lindo” [...] Revalorizar el lugar. Cambiar las dinámicas de las cosas, producir efectos de shock, que haga que la gente despierte, vuelva a mirar, cambie lo que está acostumbrado en su rutina, que pueda abrir los sentidos. Experimentar otro tipo de sensaciones, cambiarle la cosa rutinaria (docente).

El Land Art, Concursando, los nuevos problemas histórico-territoriales, los productos-proyectuales, la revalorización de espacios, las propuestas conjuntas locales y universitarias son distintos escenarios legitimados en el taller. Escenarios de relacionamiento con los actores sociales, de producción de lo común y de conocimiento, de construcción posible de un paisaje público, participativo, colectivo.

A MODO DE CIERRE. LA DEMOCRATIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN

Construir lo común en el equipo docente ha implicado hablar un mismo lenguaje que no necesariamente significa un hacer heterónimo u homogéneo, sino una puesta en común de sus palabras, sus voces y pensamientos, sus acciones e intenciones en el enseñar. De lo que hay que hacer y no hacer en la enseñanza de taller, de para qué enseñar a nivel universitario y en diseño de paisaje. Un mismo lenguaje en tanto hay un mirarse y saber o intuir por dónde va a ir el otro docente-par; un trabajo de los gestos que marca las posibles huellas a seguir ante el acontecer pedagógico y en la práctica cotidiana interdisciplinaria de enseñanza. Un lenguaje que se sostiene en la propuesta pedagógica que actúa como referencia entre los docentes y en cada uno de ellos. Referencia pedagógica que entra en el ámbito de la impropiedad y, por tanto, en lo común del taller, en donde convergen los docentes en sus diferencias. Propuesta pedagógica revisitada, revisada, reflexionada, interpelada cada vez, por todos y por cualquiera, y puesta nuevamente en común. Referencia emergente de un enseñar juntos, de una intencionalidad formativa, de una micropolítica educativa. Se busca enriquecer y cultivar las cualidades de la persona y no solo un diseñador de paisaje. La educación como promoción de lo humano y construcción de la humanidad en su indisociabilidad, al decir de Meirieu (2001), estaría tomando parte en esta aula universitaria. Un aula universitaria abierta, sostenida en el entrecruce de la construcción pedagógica continua, la crítica epistemológica y la reflexión ético-política.

Los conceptos y la vida toman lugar en ella. Sus participantes (estudiantes, actores sociales, docentes) son quienes traen los saberes constituidos (la teoría) y los saberes experienciales y territoriales, los ponen en diálogo o conversación. La puesta en común de los procesos vividos en los diseños, la reflexión sobre dichos procesos, sobre las sensaciones, sentimientos y pensamientos vividos durante los

mismos, sobre el trabajo sobre sí mismo, las preguntas, la irrupción de acontecimientos en el aula, el hospedaje de los otros que llegan y entran al taller, la escucha de esos otros-comunidad, la producción artística de espacios locales de elaboración colectiva, hacen posible pensar este dispositivo de enseñanza como un espacio de construcción de conocimiento. El conocimiento, en esta aula universitaria, no está dado sino que está en construcción, se va produciendo en interacción y diálogo entre saberes y sujetos, no pertenece a nadie en particular. Se constituye en lo común al ser una construcción colectiva, política. Así encuentran un nombre para lo que hacen: *Colectivo Docente Estudiantil*; al que tentativamente le restaría incluir a la comunidad. El equipo docente es un creador de condiciones para que lo común tome lugar.

Este actuar en común va generando nuevas prácticas de enseñanza, nuevas relaciones universidad-sociedad, espacios y escenarios democratizadores del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 4(1). Ensenada, mayo 2002.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Cifali, M. (1995). *Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura*. Parte de la Conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N°

- 101, El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros, Saint Jean D'Angely, setiembre.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cortazzo, R. (2014). *Sobre la enseñanza de proyecto y el enfoque que se propone para el Taller de Anteproyecto y Proyecto*. Maldonado: CURE-Udelar. Inédito.
- Correa, A. y Díaz, M. (2014) *Informe preliminar sobre la Evaluación Diagnóstica y el Perfil de Ingreso 2014*. Maldonado: CURE-Udelar Disponible en: <http://www.cure.edu.uy/sites/default/files/INFORME%20PRELIMINAR%20P%20ING%20Y%20ED%202014.pdf>
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1991). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor/Jorge Larrosa; comentarios de Karen Rechia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Ediciones.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mélich, J. C. y Bárcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Oyarzun, P. (2010). *Walter Benjamín. El Narrador. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R.* Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Pérez Rubio, M. (2013) Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y Sociedad*, (20), 191-210.
- Piriz, S. (2013). *Producción de conocimiento y profesionalidad docente: la experiencia de los docentes-educadores sociales*. Tesis de posgrado. Montevideo: Maestría en Enseñanza Universitaria-Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Disponible en http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/tesis_silvia_piriz_2017.pdf
- Programa de Unidad Curricular (2007) Diseño de Paisaje IV - Taller Cortazzo. Cuarto Semestre. Maldonado: CURE-Udelar.
- Rubio, I. J. (1999). Observación participante y distancia antropológica. *Revista de dialectología y tradiciones populares* (vol. LIV, n.º 2). España. Universidad Complutense. Disponible en <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewFile/414/418>
- Ruiz Barbot, M. (2017). La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: Huellas de la educación en jóvenes uruguayos. *INFEIES — RM*, 6 (6). Debates contemporáneos. Disponible en <http://www.infeies.com.ar>

- Ruiz Barbot M., Fachinetti, V., Barceló, J. y Romero, P. (2017). *Los estudiantes universitarios, trayectos de formación*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza-Udelar, Jornadas de Investigación en Educación Superior. Disponible en <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/CO4-RUIZ-BARBOT.pdf>
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (s. f.). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo.

CAPÍTULO V

CUANDO EL CAMPO PROFESIONAL IRRUMPE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA DE GESTIÓN Y EXTENSIÓN AGROPECUARIA

ELDA MONETTI
VIVIANA SASSI

PRESENTACIÓN

En este capítulo presentamos el análisis de Gestión y Extensión Agropecuaria, espacio curricular de la carrera de Ingeniería Agronómica de una universidad argentina, cuya propuesta de formación facilita la democratización del conocimiento. Sus prácticas educativas están centradas en una forma particular de producir conocimiento desde la posibilidad de escucha de la demanda social como construcción de diálogo. Con el objetivo de formar ingenieros agrónomos, se revela como un dispositivo de formación en el que se habilitan vínculos entre sujetos diversos: docentes, estudiantes y otros actores sociales, y espacios portadores de saberes múltiples (intra y extrauniversitarios). En el primer apartado, se explicitan los aspectos contextuales de la materia, tales como su historia, la ubicación dentro de la organización y el currículum universitario, y las características de los sujetos que forman parte de ella. Se incluye también la descripción de la enseñanza según se manifiesta en las clases. Luego se presentan las categorías analíticas que dan cuenta de los rasgos y la construcción singular que permite afirmar que la organización y desarrollo de esta materia constituye una experiencia de formación que facilita la democratización del conocimiento en la universidad.

EL CASO Y SU CONTEXTO

Ubicada en el cuarto año de la carrera Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina), la materia Gestión y Extensión Agropecuaria es el resultado de la fusión de dos materias que en el plan de estudios anterior se dictaban separadas: Gestión Agropecuaria (GA) y Extensión Agropecuaria (EA). Se encuentra enmarcada en el área socioeconómica de la carrera. Su objetivo central es generar herramientas pedagógicas y metodológicas que permitan realizar diagnósticos sociales, económicos y productivos para la empresa agropecuaria y el asesoramiento al productor.

La materia es cuatrimestral y tiene una carga horaria de 128 horas, distribuidas a razón de cuatro horas teóricas por semana y cuatro de práctica. Está conformada por dos módulos que llevan los nombres de las antiguas materias, y mantienen sus equipos de cátedra y la selección de los contenidos. Sin embargo, se articulan, desde lo administrativo y lo curricular, en una propuesta didáctica. La cátedra está compuesta por dos ingenieros agrónomos y dos ingenieras agrónomas con diversas trayectorias formativas. Unos cincuenta estudiantes cursan la materia, en su mayoría varones, ya que solo quince son mujeres

Si bien las clases teóricas se imparten a tempranas horas de la mañana y los estudiantes se muestran aún somnolientos, el ambiente es relajado, ordenado y participativo. Se sientan en bancos individuales con una distribución de tipo tradicional, mientras que en las clases prácticas conforman grupos. En ambas situaciones, es una práctica habitual tomar mate con sus compañeros y profesores. En palabras de una de las docentes¹:

Primero tienen [contenidos] específicos, más que nada Extensión, tienen las clases teóricas que son muy completas; aparte se va siguiendo con ejercicios prácticos y se va mezclando teo-

¹ En los recortes empíricos citados se indica con una letra y número a los diferentes

ría y práctica todo el tiempo. A los chicos les cuesta ir a las teóricas, van pero son tempranas, hay que remarlas, de cualquier manera creo que van bastantes y después al final la enseñanza se termina dando en las teóricas, en las prácticas que tenemos los jueves y después acá como viste hoy (Entrevista D 1).

La mayoría de los estudiantes provienen de sectores rurales, cuyas familias son propietarias de campos o chacras a las cuales piensan volver a trabajar cuando se reciban. En algunos casos padre y abuelos son ingenieros agrónomos, y un porcentaje significativo terminó el secundario en la Escuela de Agricultura y Ganadería dependiente de la misma universidad.

Y estudié Agronomía, siempre de chico me gustó el campo, siempre quise estudiar en la escuela de Agricultura y Ganadería y después seguir, estudiar Ingeniero Agrónomo. Siempre tuve una relación con el campo, desde chico, el campo en la familia y mi idea es seguir trabajando ahí (Entrevista A 1).

Los productores de la zona constituyen otro grupo de sujetos que también está presente en la dinámica de esta materia. A ellos acuden los estudiantes para realizar el proyecto final, y son los que reciben esta propuesta y la resignifican aportando sus saberes.

Desde una perspectiva didáctica, la cátedra trabaja con la plataforma Moodle². Con relación al sistema de evaluación, la nota mínima para aprobar los parciales de cada módulo es de 60 %, con la opción de un examen recuperatorio. Si el puntaje obtenido en la prueba escrita es de 80 % o más, se promociona el módulo; de lo contrario, se rinde examen final. Para aprobar el cursado de la materia,

actores entrevistados.

² La plataforma Moodle es el sistema de enseñanza que brinda la universidad para crear y gestionar espacios de aprendizaje *online*.

se exige el 80 % de asistencia a las clases prácticas y la realización de un trabajo práctico integral (TPI) en grupos pequeños que tiene las siguientes características:

Los alumnos tienen que elegir un campo real y realizarle una entrevista al productor y sacar los indicadores técnicos, productivos, económicos y sociales, con todos esos datos armar un proyecto integrado, con una mirada sistémica y armar una propuesta de intervención, confeccionar un proyecto, presentarlo y defenderlo en el examen final ante los profesores de las dos cátedras (Entrevista D 1).

La aprobación del TPI es, además, condición necesaria para obtener la acreditación. En el caso de promocionar sin examen final, igualmente se entrevista a cada estudiante, en forma oral sobre el proyecto realizado. Se obtiene una nota que se promedia con las obtenidas en los parciales de ambos módulos. Aquellos estudiantes que rinden el examen final presentan en grupo el TPI y su fundamentación teórica.

El TPI consta de tres etapas: diagnóstico, planeamiento y planeamiento transicional. Tiene como punto de partida una entrevista personal con algún productor de la zona, para la realización de una encuesta técnico-económica y social, a partir de la cual se elabora el proyecto de asesoramiento.

Este va a ser el segundo año que aplicamos el proyecto integrado, con una mirada desde la gestión y la extensión. Con las propuestas de los alumnos que crean una comisión y trabajan sobre casos reales. Hasta ahora lo hacían con casos imaginarios, pero es más interesante con casos reales (Clase 4)³.

³ Esta clase supone el encuentro de docentes, estudiantes y productores, en la que se conversa sobre los proyectos realizados.

Es fundamental, en esta primera instancia, recabar la mayor cantidad de información de la empresa agropecuaria para realizar la propuesta de asesoramiento, que no solo ronda en torno al rendimiento económico, sino en otras temáticas como la agricultura familiar⁴.

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA CÁTEDRA

Resulta interesante remitir al proceso de conformación y consolidación de este espacio académico, en tanto da cuenta de los posicionamientos, acuerdos y transformaciones curriculares que se han generado y que aún continúan.

La materia surge con el nuevo plan de estudios en el año 1998; los módulos que la conforman continúan por años estructurándose desde sus saberes y lógicas disciplinares particulares. Recién con el ingreso de un nuevo docente responsable del módulo de Gestión, se habilita un proceso de vinculación con las propuestas del profesor del módulo de Extensión, a fin de formar ingenieros agrónomos extensionistas:

Entonces voy a hablar con el profesor y le digo: “Me interesaba coordinar con usted el tema de cómo vamos a hacer la materia...”. Él me dice: “Yo estoy trabajando con indicadores productivos, técnicos”. “Sería interesante que yo me sume con indicadores de tipo social y familiar...”. La respuesta fue: “No, mirá, yo nunca me llevé bien con los de Sociales” [risas]. Fue clarito... y lo repite.

Me quedé sin palabras: “¿Y entonces cómo vamos a hacer con la materia?”. “Y los primeros dos meses voy a dar yo y los otros dos meses va a dar usted...”, me dijo. “¿Y el parcial?”, le pregunté.

⁴ Este contenido se incorpora a la cátedra a partir de las experiencias de extensión del profesor a cargo del módulo de Extensión Agropecuaria. La agricultura familiar engloba las prácticas agrícolas que se caracterizan porque la mano de obra se compone de familias que buscan su propio autoabastecimiento.

“Yo tomo un parcial y usted toma otro parcial”. “¿Y el final?”; “Yo tomo una parte y usted toma otra parte”. O sea, no hubo muchas posibilidades de debate. Me lo planteó así, así arrancó y así fue hasta hace tres años que arrancamos con C. Empezamos a plantearnos algo más integrado (Entrevista D 2).

A partir de los cambios en el plantel docente, la materia se encuentra en constante transformación al intentar articular las dos vertientes que la componen, ya que el bagaje conceptual y metodológico de cada uno de estos módulos proviene de abordajes epistemológicos diferentes: Gestión Agropecuaria más centrada en lo cuantitativo, lo económico y la productividad, y Extensión Agropecuaria en lo cualitativo, en lo social y en la promoción de los sujetos. Dicha integración se visualiza en la resolución del TPI, y lo significativo es cómo está impactando la incorporación de la mirada social sobre una concepción de la producción agropecuaria centrada solamente en lo económico.

[...] es una materia que surge con el plan nuevo, estoy hablando del plan 98 —que se está viendo la necesidad urgente de modificarlo—. En este plan 98 se agrega extensión, se incorporan los talleres y se acorta el tiempo de cinco años y medio pasa a cinco. Con lo cual hubo necesidad de comprimir, mixturar, mezclar temas: uno de esos temas a mezclar fue gestión y extensión. Que en realidad tienen miradas, enfoques distintos. Uno es una asignatura netamente cuantitativa y extensión tiene mucho más de lo social, de lo recreativo. Esto hasta hace tres años veníamos funcionando como dos cátedras individuales, y ahora empezamos a plantearnos algo más integrado (Entrevista D 2).

Con relación a los trayectos formativos y experiencias profesionales, la profesora adjunta del módulo de Gestión es la más antigua en la cátedra. Ingresó al plantel docente en el año 1985. Recién recibida de ingeniera agrónoma, concursó como ayudante del espacio curri-

cular que en ese momento se llamaba Sistemas de Producción (plan de estudios del año 1979). Por su parte, el profesor titular se incorporó hace unos tres años, y la ayudante lo hizo cuando quien es ahora profesora adjunta liberó el cargo. Respecto del módulo de Extensión, está conformado por dos docentes, de los cuales la ayudante, egresada del nuevo plan, está nombrada para la cátedra de Economía Agraria, pero desempeña tareas docentes en este módulo:

Como docente empecé, en realidad, en el Departamento de Administración. Después que me recibí en el 2006, empecé a hacer enseguida el Magíster en Economía Agraria y Administración Rural, y una de las profesoras de ahí del departamento necesitaba un ingeniero agrónomo para la cátedra, porque se iba el que estaba y me ofreció si quería empezar. Y ahí está, que yo trabajaba en el campo de mi familia y, bueno, estaba embarazada, así que fui y me pareció que estaba bueno empezar muy de a poquito y empecé como ayudante en Administración Rural con una simple... Como siempre la idea es aumentarme la dedicación, pero no había puntos disponibles, me proponen si quiero también ser ayudante de Gestión y la verdad que Gestión me encanta. La materia de lo rural es completamente distinta, porque es para administradores de empresas por un lado, pero tiene muchas cosas en común con Gestión. O sea que Gestión es el primer cuatrimestre (Entrevista D 3).

El recorrido académico y profesional del profesor adjunto del módulo de Extensión Agropecuaria es distinto a los del módulo de Gestión. Él comenzó como docente luego de haber trabajado en organizaciones como el INTA y el Ministerio de Agricultura como asesor y extensionista. El acceso al concurso de la vacante en Extensión Agropecuaria se dio en forma conjunta con la realización de una maestría sobre la misma temática.

De ahí entonces entré a la universidad y empecé a hacer la maestría en Esperanza, Santa Fe. Fue una experiencia fantástica, una etapa de aprendizaje diferente a la de grado. Por la temática, por la elección, yo la elegí claramente a esa temática, por la etapa de vida que estaba pasando, lo descubrí ahí... Fue una fortaleza para entender los marcos teóricos de las experiencias por las que había pasado como extensionista... Cuando volví de la maestría todavía faltaba un año más, me acuerdo que propuse un curso optativo y se anotaron algunos. Por ejemplo, esos dos que están de ayudantes participaron. Y a partir del año siguiente comencé con el curso obligatorio de cuarto año de la carrera y colaborando con algunos talleres de primero y tercer año (Entrevista D 2).

Son diversos los factores que hemos identificado y que se entrecruzan en la conformación de la cátedra actual. Los tiempos de nombramiento del plantel docente, la pertenencia a distintas áreas departamentales, la formación y trayectos académicos, son algunos de ellos.

RASGOS DE ESTA EXPERIENCIA

A continuación, presentamos categorías analíticas que dan cuenta de los rasgos y la construcción singular que caracterizan a esta cátedra como una experiencia de formación que facilita la democratización del conocimiento. Entre ellas, habremos de referirnos a una singular mirada que amplía el vínculo con la comunidad a través de la articulación de las funciones tradicionalmente asignadas a la universidad. Asimismo, a la conformación de un particular dispositivo de formación organizado de tal manera que provoca transformaciones en los sujetos que lo transitan a partir de la propuesta metodológica y epistemológica. Por último, a una forma de producir conocimiento que favorece la construcción «entre» saberes diversos de manera colectiva. Entrelazando estos rasgos, podemos decir que lo democrático

alude a la construcción de lo común a través del diálogo «entre», como espacio político que posibilita que sus tres funciones se articulen, en el marco de un dispositivo de formación específico.

LA ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS: PUNTOS DE ENCUENTRO

En la actualidad, las funciones tradicionalmente asignadas a la universidad tienen —en términos institucionales estructurales, normativos, organizativos y operativos— una autonomía relativa que suele marcar desarrollos desiguales y, muchas veces, subordinación de uno/s sobre otro/s. Solo mediante el reconocimiento real de la mutua retroalimentación en la que se piensan de modo articulado la docencia, la investigación y la extensión, es posible realizar un aporte para un tratamiento profundo de esta tensión problemática, de modo que redunde en una mayor legitimidad de la universidad pública.

En Gestión y Extensión Agropecuaria se percibe una creciente articulación de estas funciones que va generando espacios en común, así como una mayor participación de los actores involucrados. Los saberes que se producen desde una lógica de investigación más cercana a la investigación acción no solo van siendo incorporados al marco conceptual, sino que posibilitan otra vinculación con el contexto desde la escucha de la demanda social.

La extensión universitaria se referencia desde posturas alternativas surgidas en los años sesenta y setenta, que apuntan a una mirada democratizadora de la universidad, en tanto prioriza las alianzas con las organizaciones sociales, en orden a superar el *statu quo*, la desigualdad y la injusticia social. Uno de los promotores de estas propuestas, que reemplaza la noción de extensión por el de interacción social, es Freire (1973), referente conceptual del módulo de extensión.

Nosotros desde el primer día planteamos una mirada de extensión como proceso de acompañamiento. La extensión ha cambiado la mirada desde sus orígenes en los cincuenta, con autores como Roger, que tenía un planteo desde la difusión de transmisión de conocimientos. Desde esa mirada a hoy ha habido un proceso de cambio, dado que hoy se plantea un acompañamiento del saber popular, aparece Freire, saber popular, aprendizaje compartido y todo eso (Entrevista D 2).

Esta perspectiva metodológica, epistemológica y pedagógica, que valora y pondera la educación popular, redefine la investigación desde la comunicación de tipo «circular», donde los problemas parten del conocimiento de la realidad por parte de la comunidad. Se favorece la investigación acción, en la que el diagnóstico se elabora a partir de escuchar lo que el otro vive como preocupante y donde el proyecto de intervención no se presenta como algo acabado o cerrado, tipo receta:

[... es] llevar una idea. Un diagnóstico es corroborar en la práctica a través del intercambio junto con el productor de su realidad. Ver si el diagnóstico previo se condice con la realidad del productor. Eso es acompañar, y entender por qué hace lo que hace (Entrevista D 1).

Se plantea, entonces, la recuperación del saber popular, a la vez que se promueve el aprendizaje compartido. En este sentido, la extensión es entendida como proceso de acompañamiento por parte de un profesional a un productor y a su grupo familiar para poder desarrollar proyectos que no solo mejoren la producción, sino también la calidad de vida y los recursos cuidando al medio ambiente. Así lo referencia durante su entrevista:

Dentro del módulo de Extensión, el primer tema que aparece es la conceptualización de la extensión y ahí planteamos este

derrotero de la mirada, del enfoque. Después arrancamos con la temática de comunicación y ver qué decimos cuando hablamos de comunicación, qué diferencia hay entre información y comunicación, modelos pedagógicos, aparece Freire, aprendizaje de adultos, y después arrancamos con temas de sociología rural, tipologías de productores, caracterización, territorio, y con todo ese paquete vamos a lo instrumental y ver qué estrategias de intervención se pueden realizar (Entrevista D 2).

La escucha de la demanda social, además, comprometió a integrantes del equipo de cátedra y alumnos en la concreción de un proyecto de voluntariado y extensión universitaria:

Ahora tenemos un proyecto de extensión que está acompañando un proceso grupal, de productores hortícolas en la zona de General Cerri y Sauce Chico, que están trabajando fundamentalmente en alternativas de comercialización, y la alternativa más fuerte que han desarrollado es una feria de productores que están feriado en La Feria del Lago en el Parque de Mayo (Entrevista D 2).

La implementación de este proyecto requirió de muchas decisiones, sobre todo con relación al lugar de instalación de la feria —que se realiza quincenalmente— donde los productores ofrecen sus mercaderías. Reconocen que la demanda los superó, pero que semanalmente no pueden realizarlo, ya que no tienen productos suficientes. En estos momentos el eje de trabajo es el fortalecimiento de la producción, de manera escalonada, para que haya mayor oferta.

[La feria] Es los domingos a las 2 de la tarde en la Isla del Parque de Mayo. A la segunda o tercera feria teníamos colas de 40, 50 metros, la gente hacia cola una hora para comprar. Tuvimos que poner números (Entrevista D 2).

Durante la primera clase teórica, la cátedra sostiene que la extensión, tal como la entienden, transforma las prácticas de enseñanza. El profesor dice:

[...] va ligado al concepto de enseñanza en educación, se habla de lo pedagógico, y nos vamos a meter en lo que son las herramientas metodológicas, como por ejemplo trabajo en grupo, estrategias de intervención, que tienen que ver con las metodologías concretas del trabajo de extensión (Clase 1).

En relación con las tareas de investigación, el grupo de cátedra reconoce que, aunque incipiente, se están realizando actividades conjuntas de los dos módulos que componen la asignatura, en las que se articula lo económico (Gestión) con lo social (Extensión), apuntando a recuperar la vinculación con el entorno:

Hemos hecho trabajos de investigación no muy integrados porque cada uno con lo que hizo con sus tesis, incluso D 4, que es ayudante de Extensión y está muy con los horticultores y con D 2 también, ellos me han invitado, estamos tratando de hacer algo más integrado. Por el lado nuestro, acá de Economía y Gestión, D 3 está terminando su doctorado y ella incorporó la parte social, incluso ha tomado tesis y está viendo la parte de incorporar a los productores para trabajar en el grupo, eso que a todos nos encanta, entonces D 2, a partir de esas tesis ahora presentó un PGI en que participamos todos, que va a ser al principio del año que viene, ya va a estar (Entrevista D 1).

Por último, las prácticas de enseñanza, se han ido transformando con la intención de formar un egresado (productor agropecuario) con una mirada particular, esto es ingenieros agrónomos extensionistas. De esta manera, se puede decir que las acciones de extensión sirven

de insumo y retroalimentación tanto para la docencia como para la investigación. Se procura que, para desarrollar su función de asesor, no solo se construyan saberes técnico-metodológicos, sino habilidades vinculadas al manejo de grupo, a la comunicación, al respeto por los otros.

Estas transformaciones tienden a dar respuesta a algunas de las críticas que recibe la formación universitaria con relación a la descontextualización del saber que transmite, y que se traduce en profesionales académicos, con buena formación técnica, pero alejados de las realidades locales y de la zona.

Y, mirá, si querés sacar buenos profesionales, tienen que estar en contacto con los productores, porque con los libros, sí, salen buenos técnicos, pero de ahí a saber manejar el campo, la verdad no saben. Notás muchas diferencias entre los que son de la zona y los que nunca pisaron un campo (Entrevista P 1).

Por último, otra de las particularidades de esta cátedra es que sale de sus claustros para intervenir en otros ámbitos. Han tenido participación en organizaciones nacionales que representan a los movimientos de campesinos, de los pueblos originarios y de pequeños productores, y se nutren de los aportes del INTA y del Foro de Universidades para la Agricultura Familiar.

UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DEMOCRATIZANTE

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se producen durante el desarrollo de la materia Gestión y Extensión Agropecuaria dan cuenta de la presencia de un dispositivo de formación universitaria singular que habilita la democratización del conocimiento. Este se presenta como una creación que se construye en la interacción de docentes, estudiantes y otros actores como son los productores. Es

una construcción social y técnica compleja, que supone relaciones entre distintas dimensiones: témporo-espaciales (el aula, las entrevistas y devoluciones a los productores, los trabajos de los grupos fuera de las aulas, los momentos de consulta, etcétera), enunciativas (la palabra de los distintos sujetos y sus discursos), sociales, didácticas, entre otras.

Este dispositivo está constituido por una diversidad de componentes. Uno de ellos es la finalidad; en esta experiencia que analizamos, la intencionalidad es la transformación del sujeto para su desempeño como un profesional de la ingeniería agronómica. Otros componentes son los espacios, los tiempos, las estrategias, las personas y los significados a nivel imaginario, simbólico, real (Souto, 1999).

Su singularidad está arraigada en los sentidos que asumen y en la relación recursiva que se establece entre sus componentes. Así, es posible caracterizar la modalidad de enseñanza y el proceso de formación en la profesión que produce, en los roles de docentes, estudiantes y productores, y en la circulación y relación entre los saberes epistemológicamente diversos.

LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA CENTRADA EN LA SIMULACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La modalidad de enseñanza refiere a la manera en que la enseñanza se realiza (Monetti, 2015). En este sentido, es posible afirmar que en el caso analizado la experiencia que habilita la democratización del conocimiento presenta momentos de realización de la enseñanza y el aprendizaje diversos: las clases teóricas, prácticas, de consulta y de devolución al productor y la entrevista. Los rasgos que asumen estos momentos y las relaciones entre los mismos dan cuenta de la modalidad de enseñanza centrada en la simulación de la práctica profesional.

Esta es una forma de enseñanza que se propone acercar a los estudiantes a situaciones similares a las que encontrará en su práctica profesional, pero de manera ficticia. Su artificiosidad está signada por una lógica educativa más que productiva, ya que el objetivo es entrenarlos en habilidades prácticas y operativas que deberán desempeñar como ingenieros agrónomos. Estas son: realizar entrevistas a productores; construir indicadores técnicos, productivos, económicos y sociales; confeccionar un proyecto y una propuesta de intervención integrada, con una mirada sistémica, y comunicarla y asesorar al productor.

La situación a resolver presenta al estudiante la necesidad de dar respuestas situadas que no tienen las mismas consecuencias que en una situación real. Las tareas se vuelven menos complejas de lo que serían en el mundo profesional, ya que su presentación y realización es gradual, pautada, con momentos en que es posible volver sobre la tarea para aprender sobre las propias consecuencias de las acciones (Joyce, Weil y Calhoun, 2002). Otro de los aspectos importantes es que los riesgos de cometer errores están amortiguados y minimizados en comparación con la misma tarea realizada en el mundo profesional. Los estudiantes pueden analizar bajo la guía del docente los datos obtenidos en las entrevistas a los productores para redirigir las preguntas en una próxima entrevista.

En las clases teóricas se apunta a presentar los contenidos que fundamentan las acciones a seguir y constituyen el encuadre de la tarea de la simulación propiamente dicha. En este sentido, conforman una primera etapa de la formación, ubicándose en el inicio del método de simulación (Joyce, Weil y Calhoun, 2002) en el que el docente explica y presenta los procedimientos y acciones que se deberán seguir, que en nuestro caso se refiere al proyecto de diagnóstico y asesoramiento que finaliza con la devolución del mismo al productor.

En las clases prácticas los estudiantes construyen el proyecto de gestión, elaboran la entrevista a realizar con los productores, sistematizan los datos que recogen y arman la propuesta de intervención.

En una de las clases observadas, los estudiantes trabajan en grupo con la información recabada en la entrevista al productor, a fin de confeccionar el proyecto de diagnóstico y asesoramiento al productor. El profesor y la ayudante circulan por el aula ayudándolos a definir el árbol de problemas. En un momento de la clase, el profesor se dirige a todos:

Bueno algunos alumnos están trabajando con la primera etapa de gestión, pero lo que deberían hoy tener en claro es que a partir del árbol del problema que presentaron antes de rendir el parcial, acá [señala en el pizarrón] habíamos visto que teníamos que armar el árbol de soluciones que consistía en dar vuelta los problemas y ponerlos en positivo. Si a la solución le agregamos un verbo en infinitivo teníamos los objetivos. La metodología es muy simple, muy sencilla, muy tonta de llegar a poder plantear. Esto que todo el mundo entiende en la teoría cuando pasa al papel aparecen las complicaciones. Yo diría que, aunque no terminen algunas partes, háganlo porque seguramente van a surgir los problemas y este es el momento para evacuarlos. Una vez que aprenden la metodología todo va más rápido (Clase 2).

Es en estos espacios y en el desarrollo de la entrevista y la devolución del proyecto al productor donde se produce el entrenamiento de los estudiantes y la realización de la simulación en sí misma. Es el lugar de la profesión actuada (Monetti, 2015), dado que se ubica al estudiante en el lugar del ingeniero agrónomo. Nos referimos a la actuación en tanto esta significa representar un papel, interpretarlo. Al igual que hemos señalado en otras experiencias de simulación:

[...] las situaciones propuestas por el equipo docente llevan al estudiante a desempeñar el rol de ingeniero agrónomo. El desempeño se da dentro de una simulación, de un artificio creado para la formación, es decir, que se acerca al hacer profesional y permite experimentarlo (Monetti, 2015, pp. 49-50).

La evaluación acompaña y sostiene la modalidad de enseñanza realizada. Así, en lo que refiere a estas prácticas, se observa una mirada procesual, con instancias de acompañamiento, donde se busca comprender la construcción que los estudiantes han realizado tanto de los saberes teóricos como de lo instrumental. Estas formas de evaluación promueven vínculos y relaciones pedagógicas entre los sujetos y los saberes en las que se valora la apertura al diálogo y a la escucha, capacidades deseables para el desempeño de la profesión.

Los chicos vienen, mandan por mail los trabajos, distintas partes del trabajo y nosotros los vamos corrigiendo y tenemos un sistema que C. tiene una carpeta donde está cada grupo y vamos anotando las correcciones que hicimos y esas mismas correcciones se las mandamos a ellos por mail (Entrevista D 1).

LOS ROLES DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y PRODUCTORES

La diversidad es lo que caracteriza a los sujetos que intervienen en esta experiencia de formación: docentes, estudiantes, productores rurales, encargados de establecimientos rurales, peones y grupos familiares. Es posible pensarlos desde las dos dimensiones claves de todo dispositivo: la visibilidad y la enunciación, a las que refiere Foucault (Deleuze, 1990). Es decir que, si bien no serán en su totalidad protagonistas directos de la experiencia, muchos de ellos aparecerán en la voz de los interlocutores que aparecen ligados a la experiencia de manera directa. Este es el caso de los peones rurales o de algunos integrantes del grupo familiar que poco a poco se van sumando a la tarea rural. Así lo referencian los estudiantes en el examen final oral que presenciamos:

Este campo lo dejaron medio de lado, manteniéndolo con lo básico, no hacían rotación, nada. Tenían un peón que se ocupaba de todo, pero cuando el hijo se recibió de agrónomo, el

padre le dio el campo para que lo ponga en funcionamiento. El tema es que salimos con conocimientos, pero la práctica es muy diferente, y es lo que está intentando el chico. Ponerse a la par del peón que es el que sabe todo lo del campo y con el consenso del padre.

Las hermanas más chicas, una entra a agronomía el año que viene y la otra estudia administración del campo (Entrevista A1).

Los docentes van ocupando diferentes lugares con relación a los distintos tiempos y espacios del dispositivo de formación: en algunos se constituyen en transmisores de un saber académico y en otros como acompañantes, guías y modelos.

El docente transmite conocimientos que se consideran valiosos al momento de presentar y diagramar el diagnóstico y el proyecto de asesoramiento. En forma simultánea, oficia de catalizador entre los saberes de la academia, propios de la disciplina, con aquellas experiencias, voces, miradas que, por fuera de la asignatura, pueden ayudar a la comprensión desde un lugar más cercano a la cotidianeidad de los alumnos. Existe un marcado compromiso con el medio local, situado en la escucha de los saberes experienciales y cotidianos, resaltando y revalorizando la alteridad y habilitando la voz del productor y el saber experiencial que porta.

En otras ocasiones, el docente se desempeña como guía cuando los orienta en la construcción de un diagnóstico, supervisa el trabajo para garantizar los resultados esperados, pero al mismo tiempo estimula a los estudiantes a tomar decisiones y a actuar con un amplio margen de libertad. Es en este sentido que es posible pensar al docente como árbitro ya que, como en un juego, se ocupa de hacer que las reglas sean cumplidas y, al mismo tiempo, busca no interferir en su realización.

El docente, además, acompaña a los estudiantes y oficia de mediador entre el productor y los alumnos. El acompañar es una de las

capacidades que se valora en las prácticas profesionales del ingeniero agrónomo y que los estudiantes aprenden del hacer de los docentes. Como bien expresa uno de los profesores, «Acompañar es fundamentalmente una actitud» (Entrevista D 1).

Por último, podemos decir que el docente se desempeña como un sujeto comprometido con el medio local, situado en la escucha de los saberes experienciales, saberes cotidianos, saberes del otro. Trabaja en la ruptura de los saberes constituidos y anticipados con relación al momento sociohistórico y en la articulación de los saberes experienciales, sin desechar unos u otros saberes.

De la observación de las entrevistas de devolución con los productores, se infiere cierta predisposición y apertura por parte de los estudiantes, quienes, como los docentes, parecen intentar la ruptura de los saberes constituidos y anticipados con relación al momento sociohistórico, tendiendo a la articulación de los saberes experienciales. Así, el estudiante se ubica como asesor, habilitado por el profesor, quien lo anima a dejar de lado la idea tradicional de cursada como asistir a clase, rendir parciales y aprobar el examen final, para realizar una experiencia abierta que involucre vínculos más allá de las aulas. El profesor actúa casi como quien propone el desafío de saltar los alambrados aun a riesgo de algunas raspaduras, a fin de construir nuevas subjetividades que trascienden el ámbito académico.

Pareciera que poco a poco van comprendiendo el rol que se les asigna como constructores de conocimiento. De esta forma lo plantea una de las docentes ante la pregunta por la imagen que representaría la manera en la que se produce el conocimiento en la materia:

Yo creo que podrá ser esta (hoja color verde una persona asomando), alguien que está descubriendo, faltaría que después se mete, como que ingresa, al principio, y después se involucra un poco más (Entrevista D 3).

Los estudiantes se dirigen al productor —que se presenta como portador de saberes— en diferentes momentos de la confección del proyecto.

Cuando un alumno le explica al productor el plan de rotación de cultivos que han pensado para su campo, el productor lo aprueba a partir de su experiencia. «Me parece bien porque anduvo muy bien esa pastura» (Clase 4), afirma, casi como si en ese acto lo estuviera calificando.

Es allí cuando aporta la experiencia empírica como prueba casi irrefutable, tal vez como condición personal para validar ese saber académico, y así lo expresa uno de los productores:

Mirá, este último año hice la prueba, muy poco lo que sembré y en realidad anduvo bien. Igual terminé dándoselo a los animales. El sorgo anduvo muy mal y el maíz recontra bien. La diferencia del maíz a el sorgo es que acá se le seca muy rápido la capa de arriba del suelo, la capa superficial, viste. Y por más que hagas cobertura poco se consigue. La capa de arriba siempre se seca, los dos o tres primeros centímetros. Después de ahí para abajo hay muy buena humedad. Qué pasa, nosotros sembramos sorgo ahí, si no embocás justo una lluvia en esos días, que es muy difícil, olvidate. Si el sorgo nació bien y creció los primeros 10 centímetros ya está, olvidate. El tema del maíz es a más profundidad y lo que hacemos ahora de sembrar baja densidad nos da cada vez más resultado a todo buen resultado, cada vez usamos menos semilla (Clase 4).

Entre alumnos y profesores, aparece la figura del productor rural cuyos saberes, experiencias, creencias y problemáticas concretas se irán articulando, así como también las voces de otros actores (peones, familiares, veterinarios, agrónomos) cuyas enunciaciones aparecerán de manera indirecta, a veces validando saberes y en otras ocasiones abonando la tensión entre sentido común y conocimiento académico.

LA CIRCULACIÓN DE SABERES EPISTEMOLÓGICAMENTE DIVERSOS

Los saberes que circulan en el dispositivo de formación en su diversidad y legitimidad dan cuenta de uno de los rasgos del caso: la democratización del conocimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes divergen en cuanto a las condiciones de producción, comunicación, movilización y valoración de los espacios sociales en que aparecen y se desarrollan (Barbier, 1996).

Cuando el productor afirma: «la alfalfa va muy bien... y después probé soja, de todo...», da cuenta de los forrajes que le han dado resultado y aporta este saber al alumno y a los profesores. En el intercambio, es el alumno el que aporta saberes ahora: «Y las pasturas nuevas que propone INTA, ¿no las probó?», a lo que el productor le explica y aclara:

Las pasturas de pasto llorón nacen bien pero en febrero. El tema es cuando le ponés la peor de las plagas que es la vaca. Con la vaca encima cambia todo... cuando la vaca pastorea, te come con la boca y las cuatro patas y hay que ver si se la aguanta. Hasta ahora probé implantar Panicum, pero me dijeron que lo siembre en diciembre, pero cómo vas a hacer si está reseco. No. Una pastura o la hago bien o no la hago. Le pongo el doble de semilla de lo que me dicen. Son derechos de piso que me gané, que me fui haciendo en mi vida (Clase 4).

Emergen saberes de la experiencia, los cuales se producen, circulan y se comunican en espacios y tiempos extrauniversitarios. Su validez reside en su aplicabilidad, estos saberes se consideran valiosos y legítimos en tanto se propone al futuro ingeniero agrónomo un acompañamiento en las decisiones del productor y una escucha atenta a su demanda.

En el siguiente fragmento del encuentro de alumnos, profesores y productor aparece un saber sobre la siembra directa como saber de la experiencia y saber científico:

Las pruebas me dieron “basta de siembra directa” ... La prueba que hice en siembra directa la hice en 84 [refiere a 1984] que ni siquiera se sabía qué era siembra directa, porque estábamos con mi papá que había comprado la sembradora de surco profundo. Teníamos un potrero de avena y estaba el rastrojo blando todavía y [mi padre] dijo: “para qué vas a rastrear, pasala así nomás”. Así que fui haciendo pruebas y las pruebas eran igual o peor, igual o peor, porque tenemos el tema del suelo este, que tiene alta compactación y si encima tiene baja infiltración, si no lo ayudás a tener algo movido arriba para que deje pasar la humedad, entonces va a ser peor todavía. Y yo veo a los vecinos también, los que tienen solo agricultura por ahí siguen, pero los que tienen ganadería no tanto... En optativo con alta carga, si te agarra una garuita se secó todo (Clase 4).

Aquí están presentes también los saberes científicos y tecnológicos, aquellos que refieren a la gestión y la extensión agropecuaria en las clases, pero también en esta entrevista. Se construyen y comunican en espacios académicos, de acuerdo a reglas acordadas por una comunidad. Se comunican en congresos, jornadas científicas o tecnológicas y en general son aquellos legitimados por la universidad en su producción.

Estas construcciones reconfiguran las relaciones de temporalidad entre los tiempos de los saberes académicos, sustentados en fórmulas y cálculos en base al saber científico, con la temporalidad del saber empírico en base a la experiencia sobre el territorio que, inexorablemente, depende del tiempo real de producción y que en gran medida se aprende por ensayo y error.

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Todo intercambio social genera saberes que muchas veces exceden el margen de la comunidad académica. Experiencias como la que estamos analizando invitan a dialogar a aquellas voces que, aun situadas en distintos espacios simbólicos, cobran identidad en tanto permiten explorar otros modos de construcción de conocimiento.

Entrevistado un productor sobre sus aportes a la propuesta de los estudiantes, sostuvo: «Y yo mi experiencia de toda la vida en el campo. Si preguntaban les respondía con la experiencia de la calle» (Entrevista P 1). En esta línea, sus aportes desde su experiencia personal en el campo se transforman en un conocimiento que se integra desde el afuera académico.

Los interlocutores son diversos. Se reconocen el uno al otro con posibilidades de participar, de decidir, de crear y recrear saberes experienciales, populares, del sentido común, y no solo académicos.

Me parece que está muy bueno lo que proponen desde el punto de vista de preguntarle al productor qué es lo que él quiere para su empresa y entonces los chicos a partir de ahí hacen el trabajo de gestión. Tal vez le sugerimos que haga el ciclo completo pero el productor no quiere meterse en este lío, entonces es como que se respeta el trabajo y la decisión del empresario que es lo real (Entrevista D 1).

Estos saberes aparecen —a veces teñidos por el asombro— en los trabajos de los estudiantes. Así lo expresa un estudiante al momento de defender su propuesta en el examen final: «Nos causó gracia que no castren a los terneros porque es luna llena. El peón sabe todos los secretos del campo, por eso maneja lo táctico» (Entrevista A 3).

La construcción de saberes se realiza entre todos los integrantes involucrados, donde cada uno, con su aporte, contribuye a recrear el conocimiento y generar mejoras que redundan positivamente en

la comunidad. Al respecto, una profesora explica: «[intentamos] no quedarnos con algo que se nos ocurre a nosotros, sino salir a tener un contacto con el medio y ver qué surge de ahí, y para nosotros como investigadores esa demanda tratamos de transmitírsela a los chicos también» (Entrevista D 1).

El encuentro se produce no solo entre saberes científicos y populares, entre saberes del investigador/a y aquellos de la población objeto de estudio, entre saberes del extensionista y aquellos de la población objeto de su acción, entre saberes del formador/a y de los estudiantes, sino también entre saberes de una disciplina y otra.

[...] y nuestra expectativa es poder hacer un trabajo conjunto que nos va a ayudar también desde las otras materias, Economía incorporó desde que está vinculada lo social, habla de la economía social y ambiental. Van apareciendo nociones nuevas [...], que es lo que se viene, la rentabilidad económica, lo ambiental y lo social (Entrevista D 1).

Lo común en la construcción colectiva

En este caso la experiencia de democratización del conocimiento también se revela en el vínculo que se establece entre la universidad y el entorno. Alude a la construcción de lo común a través del diálogo «entre» sujetos y saberes, se habilita como espacio político que rompe el aislamiento de la universidad con su entorno y se constituye como fuerza transformadora de procesos sociales de cambio.

La demanda social es el eje del trabajo: «No nos quedamos con cosas que surgen acá, sino también con demandas que surgen desde afuera» (Entrevista D 1). Esta puede emerger bajo distintas formas: como pedido desde el afuera hacia la universidad, como propuesta u oferta desde la universidad o situada en el diálogo.

La presencia de esta última forma de demanda da cuenta de lo común como construcción colectiva. Es decir que no es algo que se toma directamente como solicitud del afuera de la universidad ni como una imposición de esta, sino que se construye, se inaugura en la acción en presencia de dos o más. En este sentido, un productor agropecuario puede descubrir una necesidad que no tenía en cuenta al intercambiar información con un estudiante.

Hay una primera etapa de confusión, un intento de construcción de diálogo con el otro. Construcción del diálogo con el productor, pero también en el proceso de alumno-profesor en el aula (Entrevista D 2).

La vinculación con el otro desde este posicionamiento es entendida desde la producción conjunta de conocimiento, reconociendo en cada actor participante un sujeto situado en un aquí y ahora. En el caso de la universidad, su accionar se orienta tanto a la resolución de problemas del contexto actual, como a la lectura y escucha de la demanda social, tanto explícita como implícita, es decir, aquella que aún no es percibida por el resto de la sociedad.

La demanda social es entender que un productor es un actor de desarrollo que debe responder a la demanda social. A veces siento que me extralimito, porque juego en un límite que me tengo que cuidar de dar mi mirada política, que trato de dejar afuera, pero si hablo de empoderamiento, de poder en las relaciones de alumno-profesor, extensionista o productor asesor, y las tecnologías no son inocuas (Entrevista D 2).

Un espacio común se genera cuando los sujetos portadores de saberes, los ponen en juego en sus interrelaciones para resolver problemáticas que los afectan.

CONCLUSIÓN

La experiencia analizada nos muestra un espacio de formación universitaria que, si bien aún está en construcción y, por lo tanto, es dinámico, reformula el sentido de la formación y la enseñanza universitaria. Habilita la democratización del conocimiento al generar puntos de encuentro y legitimar las voces y saberes de los actores universitarios y de la comunidad. La preocupación por formar profesionales agropecuarios más perfilados a lo social atraviesa esta propuesta de formación en la profesión. La lógica educativa propia de los espacios gira en torno a la simulación. A partir de la escucha y el diálogo, se articulan saberes de diversos actores, lo que hace a la construcción de un entramado de nuevos conocimientos anclados en la demanda social.

En esta experiencia se observa un corrimiento en el sentido y el lugar que desempeña la universidad. Cambia su lugar de templo del saber aislado de las necesidades sociales de la comunidad en la que está inmersa por una institución comprometida con la promoción social y el acompañamiento de las transformaciones en la producción de bienes y servicios en el ámbito agropecuario.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d' action*. París: PUF.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E. y otros (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Argentina: Gedisa Ediciones, pp. 155-163.
- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben, Filosofía. *A parte rei*, Revista de Filosofía, (74). Dis-

- ponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>. Consultado 14 de julio 2017.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Monetti, E., Ruiz Barbot, M. y Sassi, V. (2017). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rascovan, S. (2013). Subjetividad, sujeto y yo. En Korinfeld D., Levy D., Rascovan S. *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós, pp. 31-39.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

CAPÍTULO VI

LA RESIGNIFICACIÓN DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ELDA M. MONETTI
MABEL RUIZ BARBOT

PRESENTACIÓN

En este capítulo se presentan las construcciones teóricas emergentes del análisis e interpretación de los tres casos expuestos precedentemente, en diálogo con los referentes teóricos y de acuerdo con las decisiones metodológicas de la investigación. Nos referimos a los rasgos y a las condiciones de posibilidad que caracterizarían las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento y la tesis de este estudio. Es decir, la resignificación de la noción de democratización del conocimiento en la educación superior. El concepto va más allá de pensarlo, por un lado, como el ingreso y la permanencia en este nivel y, por otro, como la circulación en el mundo no universitario del conocimiento que se genera.

Las experiencias que promueven la democratización del conocimiento remiten a pensar en los rasgos que las configuran. Estos son: la articulación de funciones universitarias; una forma de producir conocimiento «entre» sujetos; lo común como construcción colectiva y el dispositivo de formación universitaria singular. Se despliegan en el primer apartado cada uno de estos rasgos cuya construcción teórica responde a una mirada transversal y longitudinal en relación con los datos analizados en cada uno de los casos.

Posteriormente, se presentan las condiciones de posibilidad para la concreción de experiencias de formación que habilitan la democratización de conocimiento. Finalmente, presentamos la conceptualización de la noción de democratización del conocimiento en la educación superior emergente de este estudio.

RASGOS QUE INVITAN A LA DEMOCRATIZACIÓN

» *La articulación de funciones universitarias*

Las funciones de la universidad tienen, en términos institucionales (estructurales, normativos, organizativos y operativos), una autonomía relativa que suele marcar desarrollos desiguales, competencias y, muchas veces, subordinación de una/s sobre otras. El reconocimiento de la mutua retroalimentación, el pensarlas y desarrollarlas de modo articulado, tal como se plantea y despliega desde la integralidad en la Udelar, aporta un tratamiento profundo de esta tensión problemática redundando, quizás y a futuro, en una mayor legitimidad de la universidad pública, en la problematización de los perfiles profesionales hegemónicos (Pronunciamiento de Córdoba, 2009), en el continuo despliegue de la interdisciplina, la producción de conocimiento con otros, la expansión y curricularización de la extensión (Arocena, 2011).

Las experiencias de formación universitaria que habilitan la democratización del conocimiento se constituyen en campos de práctica en los que las fronteras entre investigación, enseñanza y extensión se diluyen en un entretejido que se constituye en una totalidad en curso (Deleuze, 1996). Las acciones que allí se despliegan se pueden analizar desde las tres funciones universitarias pero solamente como un ejercicio de abstracción y teorización. La jerarquización de unas sobre otras se hace innecesaria, porque cada una aporta maneras de actuar, que confluyen en la construcción de conocimientos anclados en la demanda de la sociedad.

La investigación, la enseñanza y la extensión se constituyen en funciones articuladas que fundan la identidad universitaria en las experiencias que facilitan la democratización del conocimiento. La articulación de las funciones se revela en los siguientes aspectos:

- La relación de la universidad con la comunidad, con un otro que no es necesariamente un sujeto universitario y es portador de saberes diversos. En todos los casos analizados conviven docentes, estudiantes y otros actores sociales como pueden ser vecinos, miembros de ONG (caso paisajismo), cooperativistas (caso cooperativismo) o productores (caso gestión agropecuaria¹).
- La presencia de un otro con concepciones y perspectivas múltiples y variantes que posibilitan una articulación anclada en la formación, lo comunitario y lo académico.
- La realización de acciones complejas que dan cuenta del entramado de estas funciones y producen aprendizajes en los estudiantes. Son acciones enriquecidas por la mirada de vecinos o productores, quienes transmiten saberes que se ponen en pie de igualdad con los saberes académicos y delimitan un entramado junto con las acciones de investigación.
- El diálogo de los sujetos portadores de saberes diversos, la explicitación de lo que se piensa, se siente, se vive y le sucede a cada quien mientras enseña, aprende, investiga y/o hace extensión.
- El lugar de la universidad que se orienta a la resolución de problemas que la sociedad enfrenta en el contexto actual, desde su capacidad de lectura y escucha de la demanda social.

¹ Los casos estudiados se van a denominar de acuerdo al objeto de formación que los singulariza. Estos son los casos de gestión agropecuaria, paisajismo y cooperativismo.

CONSTRUCCIÓN «ENTRE»: UNA FORMA DE PRODUCIR CONOCIMIENTO

En las experiencias centradas en la democratización del conocimiento, este se produce desde la circulación de saberes y la participación de múltiples sujetos:

- docentes, investigadores, extensionistas de diversas disciplinas;
- estudiantes;
- otros actores sociales.

Son sujetos situados en distintos espacios simbólicos y posiciones socioeducativas, en la institución universitaria y en la cotidianidad de la vida.

Es decir, el conocimiento se produce en el diálogo «entre» distintos sujetos y saberes, a partir del reconocimiento del otro con un saber legítimo que participa, crea y recrea saberes. De esta forma, la producción de conocimiento se vuelve colectiva y, por tanto, democratizadora. Emerge de procesos de formación, investigación y extensión.

En el aula, por un lado, se produce conocimiento en el cruce de los saberes previos del estudiante y los saberes constituidos en la academia (Cifali, 2008). Los saberes constituidos y anticipados (la teoría) le permiten al estudiante descentrarse del saber o los saberes que cada uno de ellos ha construido a partir de la relación consigo mismo, sus condiciones existenciales y sus tránsitos institucionales. Los saberes previos (experienciales) suponen el lugar desde el cual los estudiantes se preguntan, se interrogan (Contreras, 2010). Es así que los saberes constituidos en la academia y los saberes experienciales de los estudiantes se interceptan en el aula universitaria. También posibilitan al docente reflexionar, realizar un trabajo sobre sí mismo y sus formas de enseñar, investigar, hacer extensión.

Pero, por otro lado, esta aula universitaria no implica meramente el salón de clase. Al formar a los estudiantes por fuera de los muros

de la institución, en la comunidad, en un territorio, en el medio rural-agrario, en vínculo con cooperativas, etcétera, los docentes posibilitan su interacción con otros actores sociales. Los docentes, al ser sujetos comprometidos con el medio local, sitúan a los estudiantes en la escucha de los saberes populares. Para conocer junto a los estudiantes, tanto al investigar como al enseñar y hacer extensión, buscan abrirse a la escucha de la demanda social, a la escucha conflictiva de la alteridad. Construyen diálogo con los sujetos sociales y ponen a dialogar la teoría con los saberes populares. Confrontan el saber científico con los saberes de la vida cotidiana. Esos saberes populares que nacen de lo vivido necesitan conectarse con las preocupaciones de la academia.

Este encuentro «entre» saberes adquiere características de novedad ya que, como plantea Contreras (2010), «ninguna teoría puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno o una va a escuchar, ni lo que va a decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta» (p. 64). Los actores sociales desde sus saberes dirán otras cosas de las que esperan los universitarios. Y los universitarios dirán cosas que ellos no esperan escuchar (Pérez, 2012). Como señala Deleuze (1993), la práctica social agujerea la teoría y la teoría agujerea la práctica social. De ese encuentro dialógico emerge un nuevo conocimiento, un conocimiento situado, contextualizado. Emerge de experiencias situadas de investigación y formación; de extensión y formación; de investigación, extensión y formación. Experiencias situadas que permiten la creación de lo nuevo. Ellas se enlazan indisolublemente al saber. Saber en que la teoría se integra resignificada por los sucesos vividos en la investigación, la extensión y la formación, emerge de lo vivido o estalla en el cruce entre el concepto y la vida.

Esta forma de construir conocimiento «entre» múltiples sujetos rompe la tríada pedagógica docentes-estudiante-conocimiento para reconstruirla desde una relación cuaternaria cuya representación sería romboidal, al decir de Fachinetti (2014) (más allá que esta

autora lo plantee a nivel de la formación universitaria en la clínica). El espacio pedagógico se complejiza y ya no podemos pensarlo solo en relación con procesos lineales y bidireccionales, sino que se deberían tomar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos que atraviesan el espacio educativo de forma espiralada. La formación no queda solamente entre el docente y el estudiante, sino que dinámicamente circula y se constituye entre los diferentes sujetos, al integrar y considerar como parte diferenciada y constitutiva de la misma la presencia del sujeto-actor social (cooperativista, productor rural, vecino). Se configura una relación cuaternaria, una relación entre el docente, el estudiante, otro sujeto-actor social y los saberes, interacciones entre los sujetos y de los sujetos con el saber (Fachinetti, 2014).

El docente reconoce en los otros —estudiantes, otros actores sociales, comunidad— saberes a ser explorados. Los pone en diálogo. Abre la reflexión a nivel público. Será desde el acontecimiento pedagógico que se produce la democratización del conocimiento.

LO COMÚN, UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

La construcción situada de conocimiento en estas experiencias centradas en su democratización estaría fundando una «verdad en común», aunque una «verdad» siempre provisional (Cavalli, 2018; Ruiz Barbot y otros, 2016). Lo común surge de la actividad de enseñanza en el aula (caso paisajismo), de la actividad de un aula que articula enseñanza e investigación (caso cooperativismo), de un aula que entrelaza enseñanza y extensión, que trasciende los muros de la institución universitaria (casos gestión agropecuaria, paisajismo, cooperativismo). Emerge en un aula universitaria plural que hospeda y es habitada por múltiples sujetos en distintos territorios. Emerge de una construcción colectiva, de intercambios igualitarios y recíprocos, de la puesta en común de saberes y de la libertad de circulación de los mismos (Laval y Dardot, 2014). Esta actividad de poner en común,

esta igualdad de tomar parte, es la que produce democracia. De esta forma, lo común se produce desde una colectividad con sus interconexiones, deseos y sueños, por lo cual amerita ser definido como una construcción colectiva de sentido.

La construcción «entre» múltiples sujetos y saberes, de que habláramos, provoca la emergencia de lo común como espacio político² por excelencia. Espacio donde los sujetos sociales construyen conocimiento en diálogo y tensión con el otro o los otros. Los sujetos buscan ser reconocidos y reconocer al otro en sus posibilidades de perderse de sí mismos, de crear y recrear lo común (lo que no les es propio, lo impropio). La producción de lo común devendrá no solo de la actividad que se realiza, de la práctica de enseñanza, investigación y extensión, sino también de sentirse extraños de sí mismos como docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes, vecinos, cooperativistas, productores. Devendrá de sentirse sujetos del des-conocimiento o no sujetos; sujetos de su propia ausencia. Sujetos des-propiados, forzados a salir de sí mismos e intercambiar saberes con otros. Sujetos vacíos que entran a un circuito de donación recíproca de saberes (Espósito, 2007). La falta, lo finito, el no saber despierta el deseo de saber y de allí de relacionarse con lo otro y el

² Laval y Dardot (2015), tomando los textos de Aristóteles y la noción de impropiedad radical de Espósito, diferencian entre la puesta en común de los bienes que compromete o impide lo común político del «vivir juntos», y la puesta en común de las «palabras», los «pensamientos» y las «acciones» que no da lugar a la apropiación. Y, por ende, lo común político no será en absoluto objeto de propiedad, sino que estará radicalmente fuera de la propiedad, no es un bien. Se necesitará cierto acuerdo entre los sujetos sobre lo que es justo hacer o no hacer, una deliberación sobre el «beneficio en común», una deliberación colectiva de puesta en común de las palabras y los pensamientos. Implicará participar, comunicarse, compartir. La puesta en común entre los sujetos, que siempre se actualiza, puede así constituirse en una comunidad política. Lo común será una construcción colectiva, una construcción política, el autogobierno de los seres humanos vinculado a la justicia y la amistad. «La actividad de institución de lo común sólo puede ser común, de tal manera que lo común es al mismo tiempo una cualidad del actuar y aquello que este actuar instituye» (Laval y Dardot, 2015, p. 318).

otro, y así, construir conocimiento. Conocimiento producto de un contexto, de un momento sociohistórico. Conocimiento dado desde las ausencias, lo contingente, la incompletud, lo desconocido, la ruptura de lo naturalizado.

La construcción de la enseñanza clase a clase, situación a situación, acontecer a acontecer; la delimitación de la demanda social de manera conjunta; la producción del espacio territorial, vecinal, agropecuario, cooperativo entre docentes, estudiantes y otros actores sociales; la donación de saberes, la tensión y el conflicto entre saberes; van configurando aquello que llamamos «lo común», aquello del entorno de lo colectivo, de la impropiedad. También lo configurará la producción de un lenguaje verbal y no verbal entre docentes, las intencionalidades de formación compartidas entre varios, la propuesta de enseñanza como referencia docente, el reconocimiento de los otros como portadores de saberes, la práctica dialógica entre saberes, los procesos vividos entre todos los sujetos. Lo común involucra la acción recíproca de los sujetos... una co-actividad, una co-operación, una co-obligación, una co-participación. Dialogar, escuchar, compartir, situarse en las tensiones, resolver conflictos. Involucra la puesta en común de las palabras, los pensamientos, las acciones que no dan lugar a la apropiación (Laval y Dardot, 2014).

Estas construcciones, donaciones, tensiones, procesos, reconocimientos, prácticas, en tanto actividades humanas, estarían dando cuenta de otra forma de producción de conocimiento. Estarían dando cuenta de la producción de conocimiento como instancia colectiva y política, como fundación y promoción de lo común, de una «verdad en común». No se trata de una globalidad normalizada, sino de un *mundo compartido*. Algo que es de todos y es de cualquiera. Lo impropio, lo inmaterial que se genera en lo microsocioal, por fuera del mercado. Construcción de conocimiento que se da en el aula, al enseñar, investigar, trabajar en extensión. Conocimiento que emerge de un trabajo colectivo, en eso se caracteriza lo democratizante.

UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA SINGULAR

Otro de los rasgos que distinguen las experiencias de formación que habilitan la democratización del conocimiento refiere a su carácter de dispositivo de formación universitario singular. El dispositivo de formación singular alude a un artificio, en el que se entrelazan componentes heterogéneos, con los que se crean las condiciones para la producción de transformaciones de diversa índole (Souto, 1999, 2007).

Las propuestas de gestión agropecuaria, cooperativismo y paisajismo son un artificio, en tanto invención de situaciones que combinan el mundo laboral en que se van a insertar los estudiantes y la vida cotidiana con aquellos elementos presentes en el mundo educativo. Se despliega en un espacio curricular que pertenece a un plan de estudio de una carrera universitaria. Se crea una realidad ficticia en la que participan productores, cooperativistas, miembros de la comunidad, así como docentes y estudiantes que van a dialogar desde los lugares que ocupan en las instituciones de pertenencia. Desde la lógica de lo natural-artificial y tomando como natural las situaciones de trabajo del agrónomo, el paisajista, el psicólogo, el economista se plantean situaciones muy cercanas a las de trabajo concreto. Los componentes que permiten apreciar la artificiosidad del dispositivo de formación son las problemáticas a resolver que se presentan, las cuales están ancladas en la realidad del productor, de la cooperativa o de la comunidad, pero cuya forma y propuesta de resolución se realiza en un contexto educativo. Allí se encuentra la guía del docente hacia el estudiante, el intercambio entre actores sociales mediados por la intervención del docente, la transmisión de saberes con formatos didáctico-pedagógicos, entre otros.

El dispositivo se constituye en una creación para la formación en la profesión, entendida desde lo sociocultural y también desde lo económico, lo cual implica la búsqueda del desarrollo de capacidades propias del mundo laboral específico: armar un proyecto de producción agropecuario o paisajístico, realizar una entrevista para

recabar datos, operar con datos estadísticos y contextuales junto con capacidades que aportan a la transformación sociocultural personal: como la escucha atenta, la valoración de los diferentes puntos de vista de los actores que participan de la propuesta, el diálogo con otros y consigo mismo.

Abordar las experiencias de formación universitaria que habilitan la democratización del conocimiento como dispositivo de formación permite centrarnos en el trabajo pedagógico-didáctico que se realiza desde su especificidad técnico-instrumental así como de sus atravesamiento sociales, políticos, ideológicos, imaginarios, entre otros. En este sentido, es una construcción social y técnica compleja, que supone relaciones entre distintas dimensiones: témporo-espaciales, discursivas (la palabra de los distintos sujetos y sus discursos), sociales, didáctico-pedagógicas y epistemológicas, entre otras.

El aula, las visitas a los espacios comunitarios, las entrevistas y devoluciones a los productores, los trabajos de los grupos fuera de las aulas, los momentos de consulta al docente, entre otros, son aspectos de la dimensión témporo-espacial del dispositivo, que incluyen y exceden el aula universitaria.

La modalidad de enseñanza, dimensión didáctico-pedagógica del dispositivo, está centrada en la resolución de problemáticas contextualizadas que, como en los casos de gestión agropecuaria y paisajismo, incluye la simulación, mientras que en el caso de cooperativismo, está centrada en una temática a investigar. Estas estrategias didácticas incluyen el diálogo, el debate y la exposición en sus formas discursivas típicas. El acontecimiento ocupa un lugar central, entendido como aquello que emerge pero que a su vez es esperado. Da lugar a la problematización y a la pregunta como ejes vertebradores de las propuestas. La enseñanza se sustenta en respetar el sentido que le está dando el estudiante a su creación (Mélích, 2006). Los contenidos a enseñar guardan relación con los saberes que circulan y con los diferentes espacios en que se desarrolla la enseñanza y las prácticas preprofesionales.

La relación pedagógica que se instaura incluye el vínculo entre docente-estudiante pero no se agota allí. Aparece el otro, el productor, la comunidad que solicita o demanda un desarrollo paisajístico o una investigación, como al que se escucha, cuya voz es necesaria e imprescindible en la construcción de los nuevos saberes. Es decir, también aparecen relaciones entre estudiantes-cooperativistas, estudiante-productor; docente-productor-estudiante. Es en estas relaciones en la que los estudiantes van ocupando diferentes posiciones: cooperativistas, universitarios, trabajadores, agrónomos, investigadores. Los docentes se sitúan como los que acompañan y habilitan el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, así como mediadores y legitimadores de la palabra de los otros actores sociales. Los equipos docentes que lo llevan a cabo pertenecen a diferentes disciplinas, diferentes miradas sobre el mismo objeto de enseñanza, pero articulan entre sí su tarea. En estos equipos aparece la figura de un docente que organiza, que plantea la necesidad de lo social, del otro y que lleva a cabo y sostiene el dispositivo.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes que circulan son el producto de construcciones sociales intra y extrauniversitarias, por lo tanto, son múltiples en su origen así como en su circulación y movilización. Son saberes que se saben e ignoran, saberes pedagógicos y didácticos, saberes académicos, saberes populares, saberes gremiales, saberes cooperativos, militantes que entran en tensión o simplemente se entrelazan para la emergencia de nuevos saberes.

El dispositivo de formación crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y el medio. En los estudiantes, la inmersión en el mundo laboral, la complejidad de las situaciones junto con la imposibilidad de resoluciones lineales y únicas, el contacto con otros actores sociales, el intercambio y diálogo con los saberes que portan ponen en crisis sus certezas tensionan los conocimientos académicos (que muchas veces se viven como verdades absolutas) propiciando la apertura y el pensamiento crítico.

En los docentes se producen transformaciones en los saberes que ponen a disposición de estudiantes y los otros actores, lo que revierte en nuevas miradas sobre las formas de pensar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación.

La reflexión sobre sus problemáticas, la producción de conocimiento que revierte en pensar prácticas innovadoras, superadoras, como en el caso del cooperativismo, que con la investigación conjunta busca dar respuesta a las situaciones propuestas por las cooperativas, son todas transformaciones que se producen en el medio y en los actores que participan de estas experiencias.

Finalmente, también se producen transformaciones a nivel institucional en el sentido que da lugar y legitima los saberes extrauniversitarios, al mismo tiempo que tensiona su pertinencia en la universidad.

LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CENTRADA EN LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Uno de los aspectos que emerge del análisis e interpretación de los casos refiere a las condiciones de posibilidad para que se dé cabida en la universidad a otros conocimientos, a aquellos que los sujetos construyen en espacios y tiempos externos a la misma, pero que enriquecen los sentidos y significados que se le atribuyen al mundo de la formación. Las experiencias de formación centradas en la democratización del conocimiento llegan a realizarse porque en un momento histórico social, en un aquí y ahora, se producen acontecimientos que posibilitan su emergencia, aunque no son suficientes para que se produzcan.

Una de estas condiciones de posibilidad es la organización curricular que —como en los casos de gestión agropecuaria y cooperativismo— habilitan un espacio curricular que desde su propuesta plantea la interrelación de saberes que van más allá de la disciplina

o campo del conocimiento propio de la organización por materias. Esto se sostiene con la posibilidad de cobertura de los cargos por docentes que provienen de diversas profesiones y que coexisten en una misma materia constituyéndose en equipos interdisciplinarios que —aunque pertenecen a especialidades que pueden ser contradictorias— van haciendo acuerdos de abordajes de la realidad desde una mirada compleja.

Asimismo, desde una mirada institucional, aparece la apertura, es decir, la creación de un lugar de apoyo, de confianza que da la posibilidad institucional de abrirse y darle lugar al trabajo del otro y del docente, a su posibilidad de construir, a su potencia. Tal es el caso de cooperativismo, por ejemplo, que resulta de una propuesta externa a los servicios, a propuesta de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, y cuyo ideario promueve el diálogo y la construcción de saberes entre actores sociales, docentes y estudiantes.

Otra de las cuestiones que aparece como una constante en los casos estudiados es la trayectoria académica de los docentes a cargo de la propuesta. Se trata de caminos recorridos que transitan la frontera del conocimiento de su propia profesión, es decir, el situarse desde una perspectiva compleja que va más allá de los cánones establecidos en su propia disciplina. Signada por la apertura a otras miradas y posicionamientos, tensionan las posturas academicistas establecidas. Las trayectorias resultan no solamente de su formación como académicos en la universidad, sino que dan cuenta de aspectos personales y sociales que la exceden y acompañan. Así, aparecen características como la humildad, la escucha, el reconocimiento del otro como sujeto de saberes legítimos, la valorización de la experiencia, el situarse en la finitud, su deseo de saber como sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, entre otros.

El trabajo docente exige acciones que van más allá de preparar y dar una clase o armar un programa, buscar y actualizar la bibliografía, evaluar, orientar a los estudiantes, etcétera. El docente despliega otro tipo de acciones: con el medio, entre los actores sociales y los

estudiantes, relaciones empáticas con los vecinos, el productor, los cooperativistas, es decir, los otros actores sociales. Como un malabarista tiene que mantener el *rapport* con y entre los sujetos, provocar el diálogo entre los distintos saberes más que exponer los propios, recorrer el medio social para las salidas, arbitrar los medios materiales para el desarrollo de las actividades, obtener los recursos. Es pensar, construir una clase más allá de las paredes de la universidad, provocar la implicación de los otros en el tiempo, reflexionar y valorar lo actuado, lo enseñado, lo investigado, las problemáticas y preguntas emergentes del medio y de las relaciones entre los sujetos para transformar el dispositivo al año siguiente. Es decir, formarse año a año; construir un aula nueva cada vez.

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD: UNA MIRADA DIFERENTE

En el marco teórico planteamos que la idea de democratización del conocimiento en la universidad ha fluido por vertientes diversas. En una primera aproximación, la definimos como la igualdad de posibilidades de acceso y permanencia en la universidad, así como a la construcción del conocimiento que allí se produce y transmite. Se sustenta en la idea de participación de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento científico y tecnológico, cuya intencionalidad es la transformación y construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Retomando estas conceptualizaciones, la tesis que sostenemos como resultado de esta investigación se define de la siguiente manera: la democratización del conocimiento en la universidad es la construcción de conocimiento producto del entramado de saberes científicos, sociales y culturales, tal como se producen en la universidad y la comunidad. Este conocimiento emerge en un dispositivo

de formación singular en el que se entretujan la enseñanza, la investigación y la extensión.

La construcción del conocimiento desde la perspectiva democratizante implica partir del supuesto de la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad y de la necesidad de reconocer dicha legitimidad.

Este conocimiento que se produce, tal como lo plantea De Souza Santos (2007) al acuñar la noción ecología de saberes, supone una reconsideración de índole epistemológica, en el sentido de que se asume la coexistencia del conocimiento científico tal como se produce en las universidades y del que surge fuera de este contexto. En este último caso, el conocimiento se encuentra fuertemente ligado a las tradiciones y creencias de los grupos sociales; son saberes populares, accesibles y en los que depositan una mayor confianza que a los saberes producidos por la universidad, dado que a estos no pueden acceder porque la universidad no busca resolver sus problemas o porque sus problemáticas no se instalan con legitimidad en su seno. Se trata, entonces, de generar un espacio de intercambio entre conocimientos científicos y saberes sociales y culturales, que contrarreste los efectos de la injusticia sociocognitiva y socioafectiva.

[La ecología de saberes] Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad [...] es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos,

sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (De Souza Santos, 2007, pp. 69-79).

La democratización del conocimiento recupera la legitimidad de la universidad pública en el contexto de la globalización neoliberal de la educación. En este marco, la idea de ecología de saberes abre un camino posible para romper con la homogeneización de enfoques asumiendo las diferencias.

Desde esta perspectiva, se incorporan a la dinámica de la educación superior los actores sociales no universitarios, quienes no solamente son reconocidos como productores de conocimiento legítimo, sino que también comienzan a ocupar y transitar un espacio institucional universitario que se va transformando y enriqueciendo con la multiplicidad de aportes. Esto posibilita una comprensión más profunda de las problemáticas que aquejan a la sociedad actual. Implica la asunción de la otredad, entendida como la presencia del otro, del diferente que le permite al sujeto conocerse, reconocerse y diferenciarse. Lleva a producir conocimiento *entre* múltiples sujetos, entre saberes, entre sujetos situados en distintos espacios simbólicos. La producción de conocimiento se vuelve colectiva y, por lo tanto, democratizadora. El aporte de esta mirada permite suponer que la construcción de las subjetividades y saberes en los espacios de formación universitaria centrados en la democratización del conocimiento se produce en el reconocimiento de un otro diferente con saberes también distintos, acerca de prácticas y contextos que habilitan múltiples miradas.

Hablar de la democratización del conocimiento supone, entonces, pensar cómo se vincula la educación superior con el entorno, no ya desde la jerarquía del saber académico, donde el otro es negado, limitado, coartado en sus posibilidades de disfrutar, crear y recrear lo

común, sino desde el intercambio donde se revalorizan y recuperan los saberes de un otro que está por fuera de la universidad. En este sentido, lo democrático alude a la construcción de lo común a través del diálogo entre, como espacio político que posibilita que sus tres funciones se entrelacen.

La articulación de las experiencias de investigación, de extensión y/o de formación es lo que permite crear lo nuevo. En ella se enlaza indisolublemente el saber en que la teoría se integra resignificada por los sucesos de lo cotidiano y estalla en el cruce entre el concepto y la vida. De ese diálogo entre saberes diversos emerge un nuevo conocimiento situado, contextualizado en el que se reconoce y revaloriza tanto la igualdad como la diferencia de saberes (saber científico-humanístico y saber popular-social) necesarios para refundar la relación universidad-sociedad.

El dispositivo de formación universitaria que se construye se caracteriza por la generación de formas de enseñanza y aprendizaje singulares. En primer lugar, el actor social y la comunidad aparecen como sujetos portadores de saberes que no solamente participan en la relación docente-estudiantes sino que también lo hacen en el desarrollo del proceso de enseñanza, facilitando los aprendizajes. Aprendizajes que están insertos y cobran sentido en la vida real en que se van a desempeñar los futuros profesionales. Las subjetividades que emergen se sustentan en el respeto y la valoración de la heterogeneidad, en las miradas, en los saberes, en las formas de abordar y formular las problemáticas. Los contenidos se definen como teorías, habilidades, destrezas, valores que se van construyendo en la identificación de los problemas y las prioridades que su solución amerita. El docente aparece como un sujeto comprometido con su medio local, que escucha la demanda social, actúa con ella e incentiva el compromiso de los estudiantes con los problemas de su entorno.

De este modo, la construcción de conocimiento *entre* disciplinas, la articulación de las funciones universitarias y un dispositivo de formación singular tienden a fortalecer el actuar participativo y

deliberativo, la producción de sentidos, lo común, el estar juntos, la interdisciplina. Y las funciones universitarias articuladas se vuelven herramientas necesarias para responder a los problemas comunitarios.

Pensamos que, en la medida que el conocimiento universitario tiende a confrontarse con otros conocimientos, conlleva un nivel de responsabilidad social más alto y alienta la construcción de un modo de vinculación articulados entre universidad y sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2011). *Una perspectiva de la segunda reforma universitaria*. Montevideo: Udelar.
- Cavalli, V. (2018). *Imágenes de un aula en movimiento. Pensamiento sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral*. Tesis de posgrado. Montevideo. Colibrí, repositorio institucional de la Universidad de la República.
- Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: CFE, pp. 170-196.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1993). *Los intelectuales y el poder en Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Espósito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fachinetti, V. (2014). *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del Área salud*. Tesis de posgrado. Montevideo: Colibrí. Repositorio institucional de la Universidad de la República.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa

- Melich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, A. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. Tesis de Doctorado: Buenos Aires. FLACSO-Argentina.
- Ruiz Barbot, M. y otros (2016). ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe final investigación PIMCEU CSE-CSIC 2013-2016. Montevideo: Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Universidad de la República.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M. (2007). *El carácter de «artificio» del dispositivo pedagógico en la formación para el Trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

SOBRE LAS AUTORAS Y COLABORADORAS

■ **VALERIA CAVALLI DALLA RIZZA**

Licenciada en Psicología, Magíster de la Maestría en Psicología y Educación y Doctoranda en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Docente del Núcleo de intervención e investigación Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano-Udelar.

■ **SANDRA R. FRAGA FERNÁNDEZ**

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República (Udelar). Magíster en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Enseñanza (Udelar). Asistente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la Facultad de Psicología (Udelar). Integrante fundadora de la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio (Udelar). Integra la Comisión Académica de Extensión de la Facultad de Psicología, en representación del IPEDH.

■ **DANIELA FUHRMAN**

Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República (Udelar). Actualmente es psicóloga en un club de niños, y co-coordinadora de espacios de formación en psicología y educación no formal.

■ **ELIANE GERBER COMBA**

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República (Udelar). Magíster en Psicología por Udelar. Asistente de Grado II del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar). Desde 2010 participa en proyectos de investigación en educación, con particular acento en el aula universitaria.

■ **ELDA M. MONETTI**

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria, Magíster y Especialista en Investigación Científica, Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora regular asociada de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de grupos de investigación (PGI-UNS) vinculados a la educación universitaria. Coordinadora del proyecto: «En red: experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior» financiado por la Segunda Convocatoria de Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES). Autora de diversas publicaciones. Dicta cursos de posgrado en universidades argentinas y latinoamericanas. Exprofesora y supervisora del nivel medio. Exdocente del nivel superior no universitario.

■ **GRACIELA B. PLACHOT**

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República (Udelar). Diplomada en Psicopedagogía (Ucudal). Magíster en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología (Ucudal). Doctoranda en la quinta cohorte del Doctorado en Educación de la Escuela de

Posgrado de la Facultad de Humanidades, Universidad San Carlos de Guatemala. Profesora Adjunta (Grado 3) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar). Investigadora en la Facultad de Psicología (Udelar), en el campo de la psicología y la educación superior. Exdirectora académica del IPEDH (2016-2020).

■ **MABELA RUIZ BARBOT**

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Master en Sociología de la Educación, con mención en Investigación Educativa (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Montevideo-Uruguay; International Development Research Center, Canada). Licenciada en Sociología (Udelar). Profesora titular (Grado 5) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (Udelar). Investigadora en el campo de las ciencias sociales, la psicología y la educación (Udelar). Nivel I (activa) del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Directora académica de la Maestría en Psicología y Educación en la Facultad de Psicología (Udelar). Autora de diversas publicaciones.

■ **VIVIANA SASSI**

Magíster en Educación Superior Universitaria, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Pedagogía y en Filosofía. Profesora regular Adjunta de la cátedra Planeamiento y Organización de la Educación y del Seminario de Gestión de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Investigadora y codirectora de proyectos de investigación (PGI-UNS) en temáticas relacionadas con la adolescencia y la escuela, y con la educación universitaria. Directora del Centro de Investigación

e Investigación Educativa (CIIE) de Bahía Blanca y capacitadora en el marco de proyectos de la Dirección de Capacitación de la provincia de Buenos Aires.

■ **LOURDES TOTH**

Profesora de literatura, egresada del Instituto de Profesores Artigas. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Magíster en Psicología y Educación (UdelaR).

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a manifestaciones inéditas en los escenarios sociales y culturales. La ampliación de derechos en cuanto al ingreso, la permanencia y egreso del sistema de educación superior, el acceso y la circulación de la información, la velocidad con que se produce y reproduce el conocimiento científico y las nuevas maneras de alcanzarlo, así como la dinámica en las demandas laborales producto de las innovaciones tecnológicas representan verdaderos desafíos. Constituyen transformaciones que incitan a pensar respuestas posibles, que aparecen signadas por la ausencia de concepciones a largo plazo, un futuro cambiante y nuevas configuraciones subjetivas.

En este contexto, a principios del año 2016, enmarcados en el programa «Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR», un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República llevamos a cabo un proyecto de investigación dentro del eje denominado «Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones». Este libro presenta los resultados de dicho estudio. Hablar de resultados no implica solamente presentar conceptualizaciones teóricas, datos recogidos y análisis realizados, sino que esperamos que también sea posible leer en estas páginas la experiencia vivida del trabajo de nuestra red interuniversitaria.

Elda M. Monetti
Mabela Ruiz Barbot
(compiladoras)

