

EDUCACIÓN POPULAR Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: RASTROS TEÓRICOS Y NODOS CRÍTICOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

*Agustín Cano**

Universidad de la República (Uruguay)

<https://orcid.org/0000-0001-6076-5580>

*Cecilia Sánchez***

Universidad de la República (Uruguay)

<https://orcid.org/0000-0001-8439-100X>

RESUMEN

El artículo aborda el tema de las relaciones entre educación popular y universidad, a partir de la experiencia del Núcleo de Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Udelar (Uruguay). Se rastrean momentos nodales de las relaciones entre educación popular y extensión universitaria, identificando trayectos comunes, relaciones dialécticas y conceptualizaciones cruzadas. Luego se aborda la experiencia “Diálogos de saberes entre universidad y enseñanza media”, realizada junto a centros educativos públicos y colectivos docentes de la periferia noreste de Montevideo. Sobre esta base, se plantean dos nodos críticos relevantes en el contexto actual: la discusión entre alternativas pedagógicas y tentativas, y el tema del territorio como espacio de disputa por lo público y construcción de lo común. El trabajo culmina planteando puntos nodales para la relación entre educación popular y extensión universitaria, y colocando la atención en el problema de la articulación.

Palabras clave: Educación popular; Extensión universitaria; Alternativas pedagógicas

RESUMO

EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: VESTÍGIOS TEÓRICOS E NÓS CRÍTICOS DA EXPERIÊNCIA

Este artigo aborda a questão das relações entre educação popular e universidade,

* Doctor en Pedagogía (UNAM - México), Máster en Gestión de Proyectos Sociales (LUMSA- Italia) y Licenciado en Psicología (Udelar - Uruguay). Profesor del Programa Integral Metropolitano y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Integrante del Nodo Uruguay de APPEAL. E-mail: agustin.cano@fhce.edu.uy

** Magíster en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos y Licenciada en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Profesora de Filosofía por el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Docente del Programa Integral Metropolitano de la Udelar. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (FHCE, Udelar) y del Nodo Uruguay de APPEAL. E-mail: ceciliansanchezg14@gmail.com

com base na experiência do Núcleo de Educación y Territorio do Programa Integral Metropolitano (PIM) da Udelar (Uruguai). Na primeira parte do texto rastreiam-se alguns momentos nodais nas relações entre educação popular e extensão universitária, identificando trajetos comuns, relações dialéticas e conceitualizações cruzadas. Em seguida, discute-se a experiência “Diálogos de saberes entre a universidade e o ensino médio”, desenvolvida em conjunto com escolas públicas e coletivos de professores da periferia nordeste de Montevideú. Com base nisso, levantam-se dois nós críticos relevantes no contexto atual: a discussão entre alternativas pedagógicas e tentativas, e a questão do território como espaço de disputa pelo público e a construção do comum. O artigo conclui levantando pontos nodais para a relação entre a educação popular e a extensão universitária, e chamando a atenção para o problema da articulação.

Palavras-chave: Educação popular; Extensão universitária; Alternativas pedagógicas

ABSTRACT

POPULAR EDUCATION AND UNIVERSITY COMMUNITY ENGAGEMENT: THEORETICAL TRACES AND CRITICAL NODES FROM EXPERIENCE

This article addresses the issue of the relationship between popular education and university, based on the experience of the Núcleo de Educación y Territorio of the Programa Integral Metropolitano of Udelar (Uruguay). We trace some key moments in the relationship between popular education and community engagement, identifying common paths and crossed conceptualizations. Then, we present the experience “Dialogues of knowledge between university and secondary education”, carried out with public schools and teachers’ collectives from the suburbs of Montevideo. On this basis, we raise two critical discussions we find relevant at the current context: the discussion between “pedagogical alternatives” and “tentatives”, and the issue of territory as a space of dispute around the public sphere and construction of the common. The paper ends by raising nodal points for the relationship between popular education and university community engagement, and focusing on the problem of articulation.

Key words: Popular education; Community engagement; Pedagogical alternatives

Introducción

Las relaciones entre la educación popular y las universidades en América Latina han sido múltiples y dinámicas. Por un lado, la genealogía del movimiento de la Reforma de Córdoba le imprimió a la Universidad Latinoamericana unos rasgos democráticos, una apertura política y un ethos de compromiso social, que la volvió terreno fértil para la siembra de las

semillas de la educación popular (TÜNNERMANN, 2008; BUSTELO, 2018). Tanto así que Puiggrós (2017) señala que la Reforma de Córdoba fue el primer discurso pedagógico popular propiamente latinoamericano que logró comprender las demandas de diversos sujetos oprimidos, tanto a escala nacional como regional.

Por otra parte, como observa Sirvent (2012), la relación entre educación popular y universidad ha sido conflictiva, en tanto se ha desplegado sobre un fondo de “lucha cultural” entre paradigmas de las ciencias sociales y concepciones de universidad, cuyos términos han cambiado según el momento histórico. Temas como la neutralidad de las ciencias, el estatuto del conocimiento implicado y situado, las relaciones de poder que determinan una apropiación desigual del conocimiento universitario, el vínculo con los movimientos sociales, han sido objeto de diferencias y tensiones entre las lógicas y los términos de la educación popular, por un lado, y las lógicas de las instituciones académicas y los términos de la universidad moderna de matriz liberal, por el otro (SIRVENT, 2012).

Uno de los espacios universitarios en que la educación popular logró imbricarse, al punto de transformar propósitos, concepciones y repertorios de acción, es sin dudas la extensión universitaria. En el presente, esta imbricación ha dado lugar a una multiplicidad de experiencias, discusiones teóricas y creaciones metodológicas en diferentes universidades públicas latinoamericanas. En este artículo abordamos las relaciones entre educación popular y extensión universitaria a partir de la experiencia “Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media”, realizada en el marco del Nodo de Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar).

El artículo se organiza en tres partes. En la primera, rastreamos algunos momentos nodales de las relaciones entre educación popular y extensión universitaria, identificando trayectos comunes y conceptualizaciones cruzadas. A partir de allí, presentamos la experiencia extensionista realizada en el marco del PIM-Udelar. Finalmente, proponemos algunos nodos críticos para la reflexión y el intercambio, que entendemos relevantes para, parafraseando a Michel Foucault (1983), procurar que el pensamiento sea un *multiplicador*

de la acción, y la acción una *intensificadora* del pensamiento.

Educación popular y extensión universitaria: trayectos comunes, dialéctica y conceptualizaciones cruzadas

El extensionismo europeo originario surgido junto con el proceso de modernización de las universidades británicas en la segunda mitad del siglo XIX, imbuido del optimismo pedagógico de la Ilustración y las promesas de progreso del positivismo, al articularse con el movimiento estudiantil latinoamericano de la década de 1920 y 1930, experimentó un doble proceso de resignificación y politización (CANO, 2017). De este proceso surgieron las universidades populares en Perú, Argentina, Uruguay, México y otros países, las misiones culturales mexicanas, las escuelas de temporada en Chile, las misiones socio-pedagógicas en Uruguay, entre otras experiencias que pertenecen en igual medida a la historia de la educación popular y a la de la extensión universitaria (BRALICH, 1994; TORRES, 2009; FLORES, 2024; CANO, 2019).

Por lo demás, vale recordar que el propio Paulo Freire fue director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife desde 1961 hasta su exilio político, y que fue desde allí que realizó, en 1962, la campaña de alfabetización con trabajadores de la caña de azúcar de la localidad de Angicos. Pocos años después, en 1968, ya exiliado, mientras trabajaba para el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria en Santiago de Chile, escribió “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (FREIRE, 1973), una obra que, trascendiendo el ámbito del extensionismo agrícola al que refería, tuvo una inmediata y perdurable influencia en el campo de la extensión universitaria en general. Pocos años después, Bosco Pinto (1973) planteaba el problema en términos similares a los de Freire, al oponer extensión con educa-

ción. A partir de una triple crítica (sociológica, epistemológica y educativa) al extensionismo agrícola dominante, Bosco Pinto (1973, p.19) planteó la necesidad de una “filosofía liberadora” que fuera al encuentro de los sujetos en tanto protagonistas de la historia y no en tanto objetos, y permitiera:

[...] pasar de una visión tecnicista de la sociedad hacia una visión estructural, de un concepto de cambio como adopción de tecnología a cambio como transformación de las estructuras básicas, de una estrategia educacional domesticadora manipuladora a un planteamiento educacional que propone un redescubrimiento crítico de la realidad y una transformación creadora por los que son sujetos de realidad.

Era un contexto de Guerra Fría, luchas de liberación en el tercer mundo, y un nuevo ciclo de luchas que convocaba el protagonismo de los diferentes movimientos antagonistas latinoamericanos. Ernesto Guevara en su carta a Carlos Quijano señalaba la necesidad de “construcción del hombre nuevo”, la teología de la liberación convocaba a “ver, juzgar y obrar” para construir la igualdad en la Tierra (DUSSEL, 1995, p. 95) y ambas convocatorias eran asumidas como tareas para la educación popular latinoamericana. Desde esta perspectiva, se produjo una conceptualización que renovó profundamente, entre otros aspectos, la concepción del sujeto, los horizontes ético-políticos de las prácticas, los aspectos metodológicos y el papel del extensionista en tanto educador (TOMMASINO et al, 2006).

Estos breves trazos de aquel momento fermental de la educación popular latinoamericana, ayudan a ilustrar la convergencia entre educación popular y extensión, sea en tanto dialéctica de concepciones (como en el debate planteado con el extensionismo agrario transferencista impulsado por la Alianza para el Progreso), o como articulación positiva de tradiciones críticas. De esta forma, con frecuencia, la propia conceptualización de la extensión universitaria recibió los influjos de la educación popular latinoamericana.

Dar cuenta cabalmente de estas influencias enfrenta la complejidad de que la propia conceptualización de la educación popular escapa a una definición taxativa. La polisemia intrínseca del término no es menor que la multiplicidad de experiencias que abarca. Tanto más si una mirada historizante busca sus diferentes significados y características en el tiempo. Puiggrós (2017) sugiere rastros de la educación popular en las sociedades prehispánicas y durante la Colonia: “Siempre hubo alguien que se negó a enseñar o aprender las reglas de la perfecta reproducción, que transgredió, que soñó e inventó” (PUIGGRÓS, 2017, p. 9). Desde el siglo XIX al presente, rastrea pedagogías articuladas a procesos históricos de independencia y liberación, y da cuenta de las diferentes corrientes de ideas que las alumbraron, desde el anarquismo, el socialismo, el marxismo y las formulaciones nacional-populares (PUIGGRÓS, 2017). Diversidad ideológica que tiene como punto de convergencia a las experiencias que, siguiendo la reflexión de León Rozitchner a propósito del educador popular Simón Rodríguez, permiten sentir el sufrimiento ajeno como propio, y ese es el punto de partida para el conocimiento verdadero que toma el “drama social” como obra, reuniendo, en una unidad, estética y política (ROZITCHNER, 2022, p.40).

Ubilla (1996) asume que no es posible llegar a una definición cerrada, pero intenta una conceptualización de la educación popular como un “movimiento cultural dinámico, abierto, en construcción permanente y colectiva”, que despliega una praxis motivada por una “opción política por los oprimidos”, orientada por unos objetivos de transformación social y desarrollada desde el protagonismo de los sectores populares (UBILLA, 1996, p. 13 y 14). Gómez (2015, p.133) observa que la educación popular, en diferentes momentos:

[...] se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, migrantes), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política,

actividades expresivas y participativas, contenidos nacionales), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

A fines del siglo XX, Rebellato (2000) incorporaba a la conceptualización la importancia de una dimensión ética, que afirmada en la coherencia entre fines y medios, y visualizando la centralidad del problema del poder, ponía en el foco la dignidad de los sujetos populares y su protagonismo, asumiendo el conflicto social, a contracorriente del discurso dominante del fin de la historia. La educación popular conllevaba entonces una “ética de la liberación” y de la autonomía, que a través de una *pedagogía del poder*, debían contrarrestar la ética autoritaria y heterónoma de los modelos tecnocráticos y el neoliberalismo hegemónico. La experiencia histórica del zapatismo, el pensamiento sistémico de la ecología, la filosofía de la acción comunicativa de Habermas, y la teoría de las redes, entre otros referentes, eran puestas en diálogo por Rebellato, en términos de “conflicto Norte-Sur”, con el pensamiento de Gramsci y la teología de la liberación, para nutrir los debates de la educación popular (REBELLATO, 2000). El propio Rebellato, desde su praxis como docente universitario, llevó estas ideas a la extensión universitaria en el caso de Uruguay, contribuyendo a la formación extensionista de estudiantes y docentes y participando de la puesta en marcha del Programa APEX-Cerro (un programa universitario ubicado la periferia oeste de Montevideo). En el contexto de la post-dictadura uruguaya, identificó tempranamente el “realismo político” como principio ético de la ideología dominante, que establecía que las desigualdades y jerarquías formaban parte de la naturaleza humana, por lo que cualquier intento de transformación profunda era nece-

sariamente anacrónico y destinado al fracaso o la tiranía (REBELLATO, [1989] 2009, p. 112 y 113). Una ética de la esperanza construida en el encuentro con los sectores populares, eran la clave para no caer en la trampa de la mera modernización o el servicio como límites de la acción extensionista (REBELLATO, 2009).

Sobre fines de siglo XX y comienzos del XXI, el levantamiento zapatista en Chiapas, las guerras del agua y el gas en Bolivia, las movilizaciones del 2001 en Argentina, las movilizaciones estudiantiles en Chile, entre otros eventos que lograron contestar el triunfalismo del proyecto neoliberal en la región, trajeron consigo una renovación del repertorio teórico y de experiencias de la educación popular. Fry (2020, p.25) observa que una característica de los movimientos sociales de este período radica en la importancia que otorgan al tema de la formación, la que constituye:

[...] una dimensión central de las prácticas de construcción de autonomía desplegadas por los movimientos sociales, es decir, de sus capacidades de formular respuestas ante las problemáticas que atraviesan y, en el mismo proceso, elaborar horizontes alternativos de transformación social. Junto con las experiencias que dan respuestas materiales ante los despojos que los movimientos visibilizan (como la producción colectiva de alimentos, la construcción de viviendas o la creación de emprendimientos de trabajo autogestionado), la dimensión formativa supone la producción y la transmisión de un conjunto de significados que dan sentido a estas prácticas.

En esta línea, autores como Pinheiro (2015) y Ouviaña (2012), analizando el caso de movimientos sociales de México, Brasil y Argentina, visualizan la centralidad de la educación popular como parte de una acción pedagógico-política que además de afirmar (y afirmarse en) prácticas de resistencia, procura al mismo tiempo alumbrar caminos alternativos que sean prefigurativos, en el presente, de las formas de organización y las relaciones humanas, sociales, familiares, pedagógicas, productivas de la sociedad anhelada (lo que

Álvarez [2023] llama “prácticas prefigurativas anticipatorias”). Pinheiro (2015), analizando el zapatismo y el Movimiento Sin Tierra de Brasil (MST), describe la ligazón entre sus prácticas cotidianas, proyectos políticos y proyectos educativo-políticos, que al resignificar lo cultural, lo social y lo político, producen nuevos lenguajes y una nueva cultura política. Describe que lo educativo no queda capturado a un momento, una forma o un fragmento, sino que se inscribe en la totalidad de la experiencia de devenir sujetos-políticos, articulando cinco dimensiones: epistémica, organizativa, dialógica, identitaria y política (PINHEIRO, 2015, p. 449). El resultado es el despliegue de unas pedagogías propias articuladoras del pasaje de la resistencia a la alternativa, que se conforman como pedagogías del “sentir-ser, sentir-pensar y sentir-saber”, que en el caso del Zapatismo provienen de la cosmovisión indígena maya, y en el caso del MST se nutren de la “mística y la estética de la resistencia” de la tradición socio-cultural de las luchas campesinas de Brasil (PINHEIRO, 2015, p. 451 y 452). Por su parte, Ouviaña (2012), analizando la experiencia de los bachilleratos populares surgidos por parte de organizaciones sociales autónomas al calor de las movilizaciones de 2001 en Argentina, describe su potencial prefigurativo de construcción de otras relaciones pedagógicas y formas organizativas, dirigidas a la construcción de poder popular. Desde una perspectiva gramsciana, caracteriza a estos movimientos como “intelectuales colectivos” que, imbricados en sus territorios y realidades concretas, a través de su praxis de educación popular contribuyen a la “creación de una nueva cultura y concepción del mundo alternativa a la hegemónica” (OUVIÑA, 2012, p. 8).

Esta perspectiva encontró también terreno fértil en la extensión universitaria, en particular en el campo de la “extensión crítica”, que asume el vínculo con los movimientos sociales como una alianza estratégica para apuntalar procesos de transformación social, favorecer la formación integral de los y las estudiantes

y desplegar procesos transformadores en las propias universidades (TOMMASINO et al, 2022; RODRÍGUEZ; TOMMASINO, 2023). Aquí, los movimientos sociales son portadores de saberes y potencias, y la extensión universitaria debe, antes que nada, aprender de los movimientos para transformar sus propias prácticas. La Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU, 2021, p.159), en la declaración final de su congreso de 2021, dice:

La extensión desafía las relaciones de poder pensando y actuando de la mano con los movimientos estudiantiles, indígenas, feministas, campesinos, urbanos, sexualmente diversos, migrantes, juveniles, entre muchos otros, que históricamente han sido subalternados, no sin pocas resistencias y antagonismos.

En esta etapa, a su vez, el despliegue del movimiento feminista conmovió las formas de conceptualizar la educación popular, al poner en el centro, no sólo las relaciones de dominación de género, la división sexual del trabajo y el machismo en las organizaciones populares, sino también la dimensión política de la vida cotidiana, de los afectos, del cuerpo, de las relaciones humanas, amorosas, familiares. En su balance crítico de la educación popular de la década de 1970, reflexiona Korol: “El economicismo, el determinismo, la subestimación del lugar de la subjetividad en la transformación histórica, el mecanicismo, eran funcionales a la perpetuación de la cultura patriarcal” (KOROL, 2007, p. 10). En su lugar, una “educación popular feminista” debía conformarse como una pedagogía de oprimidos y oprimidas de diversas maneras por las violencias del capitalismo y la cultura patriarcal, racista y homofóbica, desplegándose como una apertura (no como un programa cerrado), indicando antes que nada “una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de relaciones de poder” (KOROL, 2007, p. 17). Korol (2007, p.17) señala que esta pedagogía toma del feminismo:

[...] 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la

cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación”.

En el caso de la extensión, Tommasino y Correa (2023) también destacan los aportes de la epistemología feminista para pensar las formas de producción de conocimiento y los procesos de formación ligados a la extensión. Señalan que la crítica a las nociones de universalidad, objetividad y neutralidad de las ciencias permitió revalorizar el conocimiento situado e implicado. En este sentido, reivindican la centralidad de la experiencia como “herramienta epistémica” capaz de poner en el centro la experiencia de las mujeres y otros grupos subalternos (TOMMASINO; CORREA, 2023). En la misma línea, Colacci y Filippi (2020) destacan el lugar de los afectos y la concepción transformadora de los modos de vida, como otros aportes de los feminismos, en tanto “lógica” de las formas de pensar y hacer la extensión universitaria, profundizando, en clave feminista, la idea de contra-pedagogía del poder propia de la educación popular.

En el mismo período, la teoría decolonial recuperará, para la educación popular del siglo XXI, el pensamiento de autores como Mariátegui y Fanon, para poner en el centro de la reflexión pedagógica la experiencia de colonialidad como lugar de enunciación de un senti-pensamiento “del Sur” (MEJÍA, 2013; WALSH, 2013). En esta perspectiva, la visibilización de las múltiples resistencias y transgresiones de indígenas y esclavos a la dominación colonial, es el punto de partida para una nueva construcción teórica y pedagógica. Dice Walsh (2013, p.25):

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos

indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser”.

Por su parte, Mejía (2013) señala que la perspectiva “desde el Sur”, tiene un componente de resistencia (comprender mejor las condiciones de dominación latinoamericanas, que no pueden reducirse a la relación salarial ni a la dimensión económica) y un componente creativo que se afirma en la recuperación de conocimientos y saberes propios de las epistemes, cosmovisiones, teologías y cosmogonías de los pueblos originarios, así como de las experiencias de resistencia y construcciones alternativas de los sujetos populares (heterogéneos) del continente (MEJÍA, 2013). Junto a esto, Mejía llama la atención sobre la necesidad que tiene la educación popular de actualizar su comprensión de la sociedad capitalista contemporánea, las transformaciones en el campo del conocimiento científico, la revolución cognitiva e informacional, y los efectos de estas transformaciones en el plano de la producción, la cultura y la subjetividad. Esto es necesario para revitalizar un pensamiento crítico que pueda reorganizar los marcos teóricos y metodológicos de la educación popular, tanto como ampliar sus espacios de “interacción e incidencia” (MEJÍA, 2013, p. 176). Entre otros espacios en los que la educación popular está llamada a actuar en el contexto actual, Mejía incluye: los grupos de debate de la ciencia (en particular lo que Gibbons describe como el “modo 2” de la ciencia); los grupos que incluyen un “horizonte tecnológico” de las luchas populares, atendiendo el papel de la tecnología en la subjetividad, en las formas de conocer y en la satisfacción de necesidades; y el nuevo escenario de un “espacio público mundializado” que se constituye también como un espacio de disputa para la educación popular (MEJÍA, 2013, p. 176-192).

En estos tres niveles de trabajo es posible ubicar algunas experiencias actuales de extensión universitaria, que recrean la perspectiva de la educación popular en el sentido sugerido por Mejía. Dagnino (2015), en su análisis de

las encrucijadas de la universidad brasileña, interpreta que el modelo universitario hegemónico en dicho país se estableció desde una concepción de la investigación imbricada directamente al capital y concebida desde la racionalidad de las ciencias naturales, la que “reconfiguró de arriba a abajo” a las funciones de enseñanza y extensión. Por tanto, un proyecto alternativo requiere redefinir el lugar de la extensión, la cual deberá no sólo reutilizar a la “tecnociencia”, sino refundarla sobre nuevas bases, de acuerdo al diálogo de saberes con los sectores populares y en respuesta a las necesidades de los sectores subalternos. Según Dagnino (2015), los dos ejes para reformular la universidad y relanzar un proyecto popular para la transformación universitaria son la extensión universitaria y la economía solidaria, y el ejemplo que mejor representa esta unión son los proyectos de incubadoras universitarias de emprendimientos cooperativos (DAGNINO, 2015).

Por otra parte, también desde el ámbito de la extensión universitaria, en este período ocurre una nueva jerarquización del tema del diálogo de saberes. En este marco se recupera la obra de Fals Borda y las metodologías de investigación acción participativa (TOMMASINO; PÉREZ, 2022), se renueva el interés por la sistematización de experiencias (JARA, 2019; MEDINA; TOMMASINO, 2018), se conceptualiza a los “saberes socialmente productivos” (PUIGGRÓS; GÓMEZ, 2009) y se tematiza la producción de saberes situados en el marco de tramas grupales, afectivas y políticas (CAVALLI, 2020). Podríamos aventurar que, en esta etapa, se da un desplazamiento del eje que articula el diálogo de saberes respecto a la extensión universitaria de mediados del siglo XX. Si entonces el foco estaba puesto en los aspectos ético-metodológicos (la crítica al “equivoco gnoseológico” de la extensión rural que consideraba al otro como ser pasivo carente de conocimientos [FREIRE, 1973]) y en una dimensión política (el diálogo de saberes como la pedagogía de la praxis que pudiera

conectar con los “núcleos de buen sentido” de los sectores populares para producir procesos dialécticos de concientización liberadora [GADOTTI, 1996]), ahora el eje articulador aparece como propiamente epistemológico (la preocupación por visualizar, describir, sistematizar y poner en diálogo saberes concretos de diferente tipo).

Con este sintético recorrido (nada exhaustivo) hemos querido evidenciar la multiplicidad y polisemia de la educación popular y su imbricación histórica con la extensión universitaria latinoamericana. Identificamos caminos comunes, relaciones dialécticas y conceptualizaciones cruzadas. También una amplia gama de experiencias, tanto como de perspectivas teóricas y políticas, cuyo debate y discusión requieren hoy más que nunca ser profundizados para enriquecer reflexiones y búsquedas.

Finalmente, con lo dicho no quisiéramos dar a entender que las relaciones entre educación popular y universidad se agotan en la extensión universitaria. Como destacaba el propio Freire (1993), tan importante como la extensión son la enseñanza integral y la investigación rigurosa para sustentar sobre bases firmes el compromiso de la Universidad con los sectores populares¹.

1 Escribe Freire: “[...] la Universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de la investigación así como en el de la docencia -siempre indicotomizables-, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas. En el fondo, la Universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo del conocimiento. Éste, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aún cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia” (FREIRE, 1993, p. 226-227).

Una experiencia: diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media en la periferia de Montevideo

Comentaremos a continuación una experiencia extensionista realizada en el marco del PIM, un programa universitario interdisciplinario con anclaje territorial que desarrolla sus actividades en diálogo con diversos actores sociales, como organizaciones vecinales, culturales, sindicales y cooperativas, trabajadores y productores familiares, vecinos y comunidades educativas de los distintos niveles de la educación pública. El PIM surgió en 2008, en un contexto político y académico de la Udelar definido como “segunda reforma universitaria” (AROCENA, 2014), en el que se impulsó la incorporación curricular de la extensión de la mano de una conceptualización de la “integralidad”, retomando las ideas pedagógicas de Carlevaro (1973).

Desde el Núcleo de “educación y territorio” del PIM llevamos adelante diversas líneas de investigación e intervención en la zona de inserción del Programa. Desde el año 2018 sostenemos conjuntamente con el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) el Espacio de Formación Integral “Pedagogía, Política y Territorio”, que nos ha posibilitado generar y mantener en el tiempo una multiplicidad de procesos extensionistas con diversos actores sociales e institucionales del campo educativo. Estos procesos nos permiten abordar distintas temáticas que componen el campo problemático de la educación, articulando diversos abordajes territoriales e interdisciplinarios, contemplando la coyuntura educativa y social².

Pensar lo educativo desde un programa te-

rritorial supone múltiples desafíos teóricos y metodológicos. Si bien este texto coloca el foco en los diálogos universitarios con Educación Media, no circunscribimos lo educativo a las prácticas que se desarrollan en las instituciones escolares, sino que integramos procesos de colectivos y organizaciones territoriales diversas, así como la reflexión pedagógica sobre los propios procesos formativos y extensionistas de la universidad en el territorio (CANO et al, 2023).

A través de múltiples proyectos, propuestas pedagógicas e intervenciones colectivas se ha nutrido la línea de investigación e intervención “Diálogo de saberes entre Universidad y Enseñanza Media”, con la participación activa de docentes y estudiantes del PIM, como plataforma que a su vez permite relacionar distintos servicios universitarios, y de las comunidades educativas de instituciones de Educación Media que se encuentran en la zona de inserción del Programa. Comprender sus problemáticas educativas, procurando superar la lógica de la fragmentación entre subsistemas y fortalecer el sistema educativo público en el territorio ha sido un horizonte en la construcción de esas interacciones. También hemos buscado conocer y sistematizar experiencias transformadoras y alternativas pedagógicas que tensionan los formatos hegemónicos, integrando a las y los educadores como co-investigadores.

El diálogo de saberes ocupa un lugar relevante en las prácticas integrales ya que posibilita el encuentro horizontal entre saberes diversos y da lugar a la experiencia de creación colectiva (CAVALLI, 2020). Se trata, además, de un posicionamiento ético, político y epistemológico, que aporta a generar una “relación dialógica y crítica” entre los actores involucrados, un “abordaje interdisciplinario y multiprofesional” (UDELAR, 2010, p. 25) y una confluencia de saberes que surgen desde diversos ámbitos, para comprender colectivamente el mundo compartido y diseñar caminos de transformación. Por eso, entendemos que el diálogo de saberes no es un “trueque

2 Para profundizar en la propuesta del Espacio de Formación Integral, en los espacios de intervención y en la construcción teórica y metodológica que sostiene la propuesta, ver: CANO, A.; CASSANELLO, C.; CAVALLI, V.; SÁNCHEZ, C. (2023) y CANO, A., CAVALLI, V.; CASSANELLO, C.; CAGGIANI, J. (2019).

de conocimientos” (KOROL, 2017, p. 14) que pasa por alto las asimetrías de poder, exclusiones y formas de injusticia epistémica que dañan la posibilidad de personas y colectivos de constituirse como sujetos de conocimiento (FRICKER, 2017). Es un modo de instalar el debate en torno a las formas en las que el conocimiento se produce, valida y comparte, y de cómo la Universidad se posiciona en ese diálogo fundamental para las sociedades democráticas. Implica la construcción de prácticas que tiendan a la democratización del poder y a evitar dogmatismos y unilateralidades en la construcción de conocimiento.

Asumir la perspectiva que propone la integralidad, el anclaje territorial y el diálogo de saberes es especialmente valioso en el trabajo con comunidades educativas de enseñanza media y, en particular, con colectivos docentes. La articulación entre Universidad y Educación Media es muy potente, pero enfrenta numerosos obstáculos, algunos ligados al encuentro entre distintas institucionalidades y formas de concebir la tarea. Los y las docentes y estudiantes universitarios y de educación media no suelen compartir sus espacios de enseñanza y formativos, además, la cultura institucional, la organización académica y los regímenes laborales docentes de ambas instituciones son distintos (CANO; GODOY, 2021). Sin embargo, a pesar de estas dificultades, desde hace más de una década se han sostenido en el territorio de referencia del PIM dispositivos de intervención que sortean las dificultades organizativas, promoviendo encuentros que posibilitan los diálogos entre las instituciones educativas y su entorno barrial, generando articulaciones entre asignaturas, contenidos pedagógicos, docentes y estudiantes de ambas instituciones.

Algunas de las acciones que orientaron nuestro trabajo en los últimos años implican la sistematización de experiencias educativas singulares, la recuperación y construcción de memorias pedagógicas barriales, la creación de tiempos y espacios para reflexionar colectivamente sobre la educación que tenemos,

deseamos y proyectamos en el futuro, con estudiantes y docentes de educación media, y la construcción de espacios formativos para problematizar y construir conocimiento junto a los educadores que se desempeñan en el territorio.

Con relación a las prácticas docentes, consideramos que el encuentro tensiona la forma solitaria en la que los y las docentes de enseñanza media conciben su tarea, en ocasiones anclada a la circulación de contenidos en el interior del aula, habilitando el trabajo colaborativo entre colegas de ambas instituciones. Permite romper las formas endogámicas que en ocasiones caracterizan a la academia y democratizar su producción. Además, posibilita la generación de experiencias de aprendizaje territorializadas que, a través de procesos de reflexión, construyen nuevos conocimientos y procesos de transformación educativa y social (RAFAGHELLI, 2023).

El diálogo entre estudiantes de ambas instituciones es un aspecto que destacamos especialmente, ya que potencia las trayectorias educativas de ambos actores. Este encuentro permite acortar las distancias, materiales y simbólicas, entre la Universidad y la Educación Media, generando cercanías y aportando a la formación tanto de los y las estudiantes, futuros profesionales, que llegan al territorio desde distintos servicios universitarios, como de los y las estudiantes de liceos y escuelas técnicas del territorio, que suelen pensar en la Universidad como un lugar lejano. Además, estos procesos formativos integran dimensiones que suelen concebirse de modo dualista, como teoría y práctica, producción y aplicación o aprendizaje y reflexión y hacen posible la “articulación entre experiencia, conocimiento y reflexión” (RAFAGHELLI, 2023, p. 20).

El encuentro Universidad y Educación Media permite construir conocimiento de forma situada, integrando las miradas de los distintos actores involucrados, fortaleciendo el compromiso con el sostenimiento de procesos pedagógicos y la construcción colectiva

de salidas a problemas comunes. Este aspecto es clave en un contexto atravesado por el debilitamiento de lo público y de privatización de la existencia, que despolitiza la cuestión social e individualiza la dimensión colectiva de nuestros problemas cotidianos (GARCÉS, 2013; FISHER, 2016). En un escenario en el que perspectivas conservadoras y de ampliación de formas exógenas y endógenas de privatización horadan las tramas comunitarias y tensionan la democratización del conocimiento, intentamos sostener un espacio de encuentro que, a pesar de los obstáculos y las incertidumbres, permanece, tensiona las interacciones esperadas y construye la trama común, a través de experiencias que nutren la dimensión pública de la educación.

Estas experiencias y espacio común permiten problematizar los procesos pedagógicos en el territorio, repensar nuestras prácticas y nuestras teorías desde la práctica, reconocernos como instituciones y sujetos diversos que aportamos desde nuestras múltiples miradas, inserciones y roles. El diálogo de saberes constituye una forma de hacer público y colectivizar lo que la fragmentación social y educativa debilita.

Nodos críticos: el problema de las alternativas y su articulación en las disputas por lo público y lo común

En estas páginas hemos sintetizado algunos trayectos teóricos e históricos del par educación popular-extensión universitaria, y hemos presentado una experiencia extensionista realizada en el ámbito de la enseñanza media. De la reflexión sobre este proceso surgen algunos nodos críticos cuyo abordaje sería necesario profundizar. Aquí queremos poner el foco en dos de ellos: la discusión en torno a las nociones de *alternativas pedagógicas* y *tentativas*, y la dimensión territorial como espacio para una praxis pedagógica que pueda articular la

defensa de lo público con la construcción de lo común.

Alternativas y tentativas

El primer nodo crítico sobre el que queremos reflexionar consiste en las dificultades que enfrentan las construcciones pedagógicas alternativas en el presente. Por una parte, es ostensible una apropiación del discurso de la *alternatividad* por parte de las pedagogías neoliberales, que de la mano de la expansión de los mercados educativos, ponen en circulación discursos que podríamos caracterizar como de *innovacionismo de mercado*. Los datos son elocuentes en relación al crecimiento de estos mercados. Rivas (2019) señala que para 2015 la industria educativa había movido cuatro mil quinientos trillones de dólares por año. Sólo la educación digital movilizaba, en 2016, ciento sesenta y cinco billones de dólares (RIVAS, 2019), cifras que explotaron a partir de la pandemia de Covid-19, al punto que apenas en los tres primeros meses de 2020, según datos de Williamson y Hogan (2020), se habían invertido tres mil millones de dólares de capital riesgo en las tecnologías de la educación, y se proyectaba que en 2030 esa inversión alcanzaría los ochenta y siete millones de dólares. Tamaño mercado, además de avanzar en la privatización del sector, tiene el poder de imprimir al conjunto del campo educativo sus lógicas intrínsecas. En este contexto, comunicadas con el lenguaje del *marketing*, abundan las propuestas que se venden a sí mismas como alternativas a una educación pública que aparece, según una representación mediáticamente trabajada, como anquilosada, vetusta, burocratizada, adoctrinadora, autoritaria, entre otros rasgos negativos (SÁNCHEZ, 2024; MARTINIS, 2022). Ahora bien, como señala Pérez (2022) en su estudio sobre el tema, se trata en realidad de pseudo-alternativas, en tanto están vaciadas de un contenido político emancipatorio, fomentan una pedagogía individualista, su contenido innovador suele reducirse a las formas,

y están articuladas por la lógica de los perfiles diferenciales y los nichos de mercado.

Por otra parte, hay que observar que esa apropiación individualista, mercantilizadora y despolitizadora del tema de las alternativas, es síntoma de otra dificultad mayor: la de imaginar alternativas sociales más amplias a las pedagógicas. Como describe Fisher (2016), la hegemonía cultural del “realismo capitalista” acota severamente los marcos imaginarios de posibilidad de alternativas sociales, económicas y políticas. En este marco, cuando el discurso dominante instala la idea de que la crisis de los estados en su misión de integrar plenamente a la sociedad es culpa exclusivamente de la educación (la idea dominante de la “crisis de la educación”), no hace más que fortalecer la ideología según la cual nada puede cambiar a nivel social, y sólo queda adaptar a la educación a la maquinaria económica realmente existente y a la ley del valor como rectora del conjunto de la vida social (SZTULWARK, 2019). Esto sucede sobre un contexto material en el que las y los educadores despliegan su trabajo, caracterizado por las desigualdades, violencias de diferente tipo, fragmentación social, aislamiento y debilitamiento institucional.

Pero una vez despejadas estas dificultades (vaciamiento del significante “alternativas” y apropiación semántica, crisis de la imaginación colectiva de alternativas sociales y contexto de trabajo adverso), aún es necesario realizar una problematización teórica sobre el problema de las alternativas pedagógicas. Para ello, entendemos relevante poner en diálogo dos lógicas diferentes, la de las alternativas pedagógicas y la de las tentativas.

La noción de alternativas pedagógicas arraiga en el pensamiento de Antonio Gramsci, de gran influencia en la educación popular latinoamericana. La filosofía de la praxis de Gramsci es el fundamento de un pensamiento pedagógico que interpreta las relaciones escolares dentro de una teoría general de la hegemonía cultural e intelectual en una formación social histórica, por lo que la acción pedagógica no puede redu-

cirse a la escuela. “Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica”, escribe en el décimo de sus Cuadernos de la cárcel, en un pasaje en el que reflexiona sobre el papel del lenguaje, el sentido común y las relaciones educativas como elementos constitutivos de la “lucha cultural”, que es a su vez una dimensión clave de la construcción de una contrahegemonía histórica (GRAMSCI, 2007, p. 1330-1331). Plantea que las relaciones pedagógicas son “relaciones activas”, al punto que “todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro”, y esta lógica aplica al conjunto de las relaciones sociales, por lo que en dichas relaciones es importante intervenir, uniendo “ciencia y vida”, trabajando pedagógicamente a nivel popular para articular una “multiplicidad de deseos disgregados” en torno a un mismo fin, y construir una “común concepción del mundo” alternativa a la de las clases dominantes (GRAMSCI, 2007, p. 1131-1132).

Esto plantea el problema de la articulación, que Rebellato (2009) define en términos de una perspectiva estratégica que rompa el aislamiento y construya un programa unitario de transformación económica y cultural que contenga, y se potencie en, las luchas de trabajadores/as, mujeres y movimientos sociales. “Puesto que la libertad es indivisible, la lucha por conquistarla también lo es” (REBELLATO, 2009, p.217). Ahora bien, como señala Ouviaña (2012, p. 5-6), este programa no puede estar preconcebido, sino que surge del propio proceso de la praxis, lo que requiere de las y los educadores una tarea de escucha, sistematización y elaboración de:

[...] los saberes que portan y resignifican los diferentes actores sociales que constituyen al campo popular, y que tienen como perspectiva el ser coagulados en un programa de acción que no antecede a los sujetos en lucha, sino que surge como consecuencia de su creciente confluencia y (re)conocimiento mutuo, en tanto son concebidas como partes complementarias de un bloque social y político antagónico al dominante.

La perspectiva estratégica de las alternativas pedagógicas, en el pensamiento

gramsciano, combina entonces los niveles de lo molecular micro-político (autotransformación prefigurativa), la construcción de poder popular, y la confluencia de diferentes colectivos en un bloque histórico que pueda desplegar con éxito una disputa contrahegemonía entendida como un proceso prolongado, indeterminado y no lineal (GRAMSCI, 2007; OUVIÑA, 2012).

Articulando la perspectiva gramsciana con el pensamiento de autores post gramscianos como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, el grupo del Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa de América Latina (APPEAL) ha producido un conjunto de referentes teóricos ordenadores en torno a la categoría “alternativas pedagógicas”. Procuran desplegar una “lógica analítica” de los procesos educativos con foco en las relaciones (tensiones, antagonismos, articulaciones, contradicciones, etc) entre las alternativas y los proyectos dominantes-hegemónicos. Si una hegemonía es una “normalidad” a la vez exterior e interior a los sujetos, en tanto se sostiene más por consenso que por coerción, la construcción de una alternativa pedagógica procura configurar una “nueva normalidad educativa”, incluyendo pero trascendiendo el ámbito escolar (PUIGGRÓS; GÓMEZ, 1994).

Para observar, desde la lógica de la alternatividad, los procesos educativos con pretensión transformadora, Gómez et al (2014, p.46) se preguntan:

¿Cómo se gestan las experiencias pedagógicas alternativas? ¿Qué supuestos utópicos manejan?, ¿cuáles son los ideales ético-políticos que las sustentan? ¿De qué forma circulan y se transmiten los saberes de proyectos pedagógicos alternativos entre los sujetos? ¿Cómo se incluyen o excluyen las experiencias pedagógicas alternativas en los sistemas, instituciones, prácticas y representaciones hegemónicas? ¿Qué factores inciden para que una experiencia pedagógica se constituya en alternativa? ¿Qué aporta para restituir al conjunto, algo de los restos que lo sostuvo pero no encontró en las tramas existentes posibilidades para su inscripción y simbolización?

Por su parte, la noción de tentativas refiere a la experiencia y el pensamiento de Fernand Deligny (2015), retomado entre otros por Garcés (2013 y 2020). Las tentativas ponen en el centro su carácter experimental, enfatizando su valor intrínseco en tanto proceso más allá de su duración, de sus resultados, o de su capacidad de generalización o formulación contrahegemonía. Las tentativas no tienen una historia, “no saben de dónde vienen y hacia dónde van”, pero sí tienen una “memoria específica” (DELIGNY, 2015, p.161). No responden a la lógica del proyecto, sino que constituyen respuestas situadas, singulares, precarias, llevadas adelante por personajes diversos y dispares. Las tentativas trazan “líneas de errancia”, improvisan, “no se juega en ellas un movimiento de masas”, ni son “precursoras de las instituciones por venir” (DELIGNY, 2015, p.160-164). Difieren, en este sentido, de la idea, arraigada en la educación popular, de la prefiguración, en el presente, de la sociedad del mañana. La tentativa no se plantea prefigurar nada, pero es performativa de relaciones humanas allí donde primaba la cosificación, las lógicas policiales sobre el peligroso o psiquiátricas sobre el anormal, o la consideración del otro como alguien no completamente humano. Sostiene la pregunta por lo humano allí donde es más difícil, por “lo humano de especie” que no tendrá derechos porque “son informulables” (DELIGNY, 2105, p.164).

Garcés (2013) las llama “prácticas de confín”, que a diferencia de la praxis pedagógica inscrita en los grandes discursos emancipadores de la Modernidad (que procuraban crear escuelas para forjar su sujeto), suceden en los bordes, y encuentran su fuerza en la “multiplicidad de frentes y de tácticas” (GARCÉS, 2013, p.93). La lógica articuladora aparecería aquí como un “mapa de tentativas”, un trabajo en red (“la red es un modo de ser”, escribe Deligny [2015, p.17]) sin un centro o un proyecto externo articulador del conjunto. La politización de las experiencias pasaría, antes que por su orientación programática, por la propia composición

de la red cuyos nodos están dados también por las luchas contra la explotación laboral, la precarización de la vida, la destrucción de la naturaleza, la apropiación de territorios, el patriarcado, entre otras (GARCÉS, 2020 y 2013).

Lo público y lo común a escala territorial

El segundo nudo crítico que proponemos abordar está vinculado a las disputas por la construcción de lo común desde lo territorial y del complejo entramado social, político e intersubjetivo que supone comprender los procesos pedagógicos en tramas comunitarias que desafían las lógicas de la fragmentación y exclusión, disputando sentidos en el trabajo en contextos de pobreza y lo público de la educación en el territorio.

Habitar las instituciones educativas del territorio en el que situamos la experiencia compartida nos ha permitido identificar lenguajes superpuestos -del Estado, del mercado, de los movimientos sociales, de los discursos mediáticos- y procesos heterogéneos, abiertos, contradictorios, que tensionan en diversa medida, los automatismos y repeticiones de la forma escolar. Recuperar estas situaciones singulares busca aportar a la reflexión sobre la politicidad de la experiencia social y educativa y a anudar estos fragmentos a procesos más amplios de la experiencia histórica y cultural.

Pensamos en lo común como una configuración histórica, carente de sentidos fundantes, que supone una ruptura con la lógica de la apropiación (LAVAL y DARDOT, 2015; GARCÉS, 2013). Garcés (2013) propone comprender lo común como un horizonte ético y político que desafía la privatización y la fragmentación de la existencia. Esta perspectiva nos invita a repensar nuestra relación con la naturaleza y con los otros desde la mutua implicación en un mundo compartido. En lugar de ubicar al individuo como punto de partida, el prisma de lo común constituye una ruptura con expresiones contemporáneas de la racionalidad neoliberal que, en nombre de la autorrealización y la libertad de elección, consolida formas de pri-

vatización que tienden a la estandarización de los deseos, los proyectos de vida y las prácticas (SZTULWARK, 2019).

Consideramos que pensar lo educativo en relación con lo público y con los procesos de democratización de la sociedad resulta especialmente relevante en contextos marcados por un recrudescimiento del conservadurismo pedagógico. El conservadurismo se despliega desde diversos ámbitos y formatos, adquiere formas singulares en el territorio, se enlaza en la trama social y opera en la subjetividad. En los centros educativos del territorio hemos podido constatar la creciente hostilidad hacia los docentes y las organizaciones sindicales y estudiantiles de Educación Media, que se expresa, por ejemplo, en el aumento de denuncias e investigaciones hacia docentes, en las que ganan terreno usos conservadores y restrictivos de la laicidad, convertida en una herramienta de control y censura (ROMANO, 2022) y que alimenta, a su vez, mecanismos de autocensura. En lo público proliferan narraciones que se basan en la sospecha en torno a las prácticas docentes, que se recrean, resignifican y transforman en las instituciones educativas, generando efectos en el relacionamiento entre docentes, familias, estudiantes y comunidad.

Dentro y fuera de los centros educativos cobra fuerza la noción de “adoctrinamiento”, como forma de vigilancia que trasciende los límites que establecen los marcos normativos y que alimenta el miedo y la autocensura. El miedo fragmenta y tiene un efecto privatizador. En un contexto que se percibe como hostil, y en el que los límites entre lo prohibido y lo permitido son difusos, las prácticas pedagógicas se repliegan hacia aquello que se identifica como menos riesgoso, evitando el abordaje de ciertas temáticas, vinculadas, por ejemplo, a la historia reciente o la educación sexual integral, y restringiendo la apertura del espacio áulico, lo que refuerza formas tradicionales de concebir la tarea docente. La contracara de este debilitamiento de lo público del espacio edu-

cativo es su apertura a discursividades que se presentan como superadoras de las prácticas de “adoctrinamiento”, los valores familiares y la racionalidad del mercado, que logran desprenderse de su carga ideológica y ubicarse como instancias neutrales.

Conjuntamente, el debilitamiento de la participación política y de los espacios de democratización de la toma de decisiones, el aumento de las instancias de representación del trabajo y burocratización de las prácticas educativas, además de producir malestar entre los docentes, constituyen formas de erosionar la trama colectiva. En educación media, las horas docentes dedicadas a la planificación y coordinación con otros colegas han sido reducidas, así como programas educativos que brindaban la posibilidad de vincular a los centros a las redes territoriales. Esta situación amplía una distancia, señalada por docentes y otros actores educativos en el territorio, entre las condiciones en las que estudiantes y docentes viven, estudian y trabajan y las orientaciones y propuestas planteadas por el gobierno de la educación³ y debilita la protección de trayectorias educativas desde una perspectiva territorial y comunitaria.

Las estrategias de abordaje que se producen desde el territorio frente a la irrupción de situaciones de violencia territorial, pueden ejemplificar cómo se potencia o debilita lo público y su constante relación con lo pedagógico. En Uruguay existen investigaciones actuales que indagan en la relación entre violencia territorial y sostenimiento de procesos educativos, estableciendo que las vivencias y representaciones sociales sobre el clima de

3 Distintos estudios realizados desde el PIM en pandemia y pospandemia permiten ilustrar esta distancia. Por ejemplo, durante la pandemia, los y las docentes del territorio señalaban que las resoluciones adoptadas por las autoridades parecían no dialogar con los actores del territorio y sus problemáticas (BUSTOS et al, 2022). Una investigación reciente llevada adelante desde el PIM, junto a varios servicios universitarios, constató que un 39,7% de los hogares con adolescentes Bella Italia y Punta Rieles, dos barrios del noreste de Montevideo en los que trabaja el Programa, presenta inseguridad alimentaria moderada o grave (GIRONA et al., 2023), problemática no contemplada en los centros de educación media.

convivencia escolar, la violencia en el entorno de las instituciones educativas y los recorridos que realizan los estudiantes para llegar a sus centros de estudio, influyen y fragilizan las trayectorias escolares (ESPÍNDOLA et al, 2023). Las respuestas que se construyen desde los colectivos docentes, particularmente en educación media, son heterogéneas y la creación de espacios para problematizar colectivamente las situaciones conflictivas que se atraviesan, convive con denuncias y medidas que refuerzan los relatos vinculados a la inseguridad, los cuales totalizan la mirada sobre algunos barrios, fundamentalmente en lo mediático. Estas narraciones alimentan la estigmatización y fragmentación territorial, el repliegue de las instituciones del Estado en el territorio y la construcción de salidas que fortalecen la esfera privada por sobre lo público.

La educación, entendida como una forma de intervención crítica desde la que implicarse en un mundo común (GARCÉS, 2013), supone la presencia continua de la preocupación por los procesos de participación y la construcción de respuestas pedagógicas colectivas a problemas comunes.

Conclusiones

Entre alternativas y tentativas, producidas sobre un fondo de violencias, fragmentación y crisis civilizatoria, el problema que se revela como central es el de la articulación. La reflexión sobre el tema de la articulación entre experiencias y equipos es central para enfrentar la fragmentación y el aislamiento, que parecen ser el signo de época que se proyecta al mismo tiempo sobre lo territorial comunitario, sobre las propuestas educativas y sobre el propio pensamiento. El problema de la articulación es a la vez político y epistemológico, y para el caso que nos ocupa - el trabajo entre Universidad y Enseñanza Media a escala territorial - abarca las relaciones entre instituciones, entre investigación universitaria y saberes pedagógicos situados, entre centros educativos y sus tramas

sociales y comunitarias, entre alternativas y tentativas.

Junto con el problema de la articulación, es igualmente relevante el tema de la amplitud y la multiplicidad. Marina Garcés (2013) identifica tres grupos de propuestas educativas que, en nuestra “época post-ilustrada” que ya no confía “en la ciencia, la razón, la palabra y la conciencia”, permiten pensar horizontes de transformación para la educación popular y la extensión universitaria. Estos tres grupos son: a) Las propuestas que disputan el espacio abierto por el desarrollo de la cultura digital e internet, y generan espacios de “educación expandida”, entendida como colaboración horizontal en red y acceso universal a contenidos y conocimientos, así como de articulación y cooperación entre diferentes espacios de resistencia. b) Las propuestas que enfrentan la destrucción del tejido social y el debilitamiento de lo común en las metrópolis del mundo actual, a través de acciones situadas en territorios concretos, produciendo “sentido comunitario”, estableciendo relaciones de “implicación y transformación de los espacios (urbanos, sociales, culturales, mentales) en los que vivimos”. c) Las “propuestas que parten del desplazamiento de la lucha de clases, en el capitalismo cognitivo, hacia la producción de conocimiento”, lo que produce la emergencia de un nuevo sujeto, y al mismo tiempo desafía a las universidades como instituciones públicas y autónomas que crean conocimiento para el bien común (GARCÉS, 2013, p. 86-88). En sus particularidades y considerados como conjunto, estos tres grupos de actividades educativas abren nuevos horizontes para la educación popular.

La articulación entre educación popular y extensión universitaria puede ser pensada en clave de articulación y multiplicidad, prestando atención a las experiencias que suceden en los tres niveles descritos por Garcés, creando y densificando las redes que las articulan, enfatizando su dimensión epistemológica y política, yendo al encuentro de los sujetos que las experimentan.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, C. **Educación popular, un movimiento que transforma**. Montevideo: Edición del autor, 2023.
- AROCENA, R. **Trabajando por una segunda reforma universitaria: la Universidad para el desarrollo**. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2014.
- BOSCO PINTO, J. **Extensión o educación: una disyuntiva crítica**. Lima: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), 1973.
- BRALICH, J. **Educación popular. Historia y conceptualización**. Montevideo: EPPAL, 1994.
- BUSTELO, N. **Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- BUSTOS, M. et al. Pandemia y educación media: vivencias y experiencias de educadoras/es y estudiantes del barrio Bella Italia. In: CANO, A., PARRILLA, G.; CUADRADO, V. **Las Formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio**. Montevideo: PIM, Udelar. 2022, p. 189-216.
- CANO, A. **Cultura, Nación y Pueblo. La extensión universitaria en la UNAM 1910-2015**. México: UNAM, 2019.
- CANO, A. La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E: **Revista De Extensión Universitaria**, v. 7, n. 7, p. 6-23, 2017.
- CANO, A.; CASSANELLO, C.; CAVALLI, V.; SÁNCHEZ, C. Procesos educativos en la zona Noreste de Montevideo. Territorios, saberes y experiencias. In: CASSANELLO, C; FOLGAR, L; PÉREZ, M. (comps) **Universidad y territorio interpelados. El Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años**. Montevideo: Udelar, 2023, p. 57-77.
- CANO, A., CAVALLI, V., CASSANELLO, C.; CAGGIANI, J. Educación y territorio: abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. +E: **Revista de Extensión Universitaria**, v. 9, n. 11, p. 53-68, 2019.
- CANO, A.; GODOY, C. Alternativas pedagógicas desde el territorio: praxis colectiva entre Universidad y Enseñanza Media en la periferia de Montevideo. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 81, p. 337-356, 2021.
- CAVALLI, V. Estar y producir en colectivo. Reflexio-

nes sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, v. 10, n. 13, Jul-Dic, 2020.

CARLEVARO, P. La Extensión Universitaria. Postulados del Doctor Pablo Carlevaro en la Discusión del Consejo de Facultad de Medicina. In: UDUAL. **La Extensión Universitaria**, Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar, 1973.

COLLACI, R; FILIPPI, J. La Extensión crítica será feminista o no será. **E+E: Estudios De Extensión En Humanidades**, v. 7, n. 9, p. 18-29, 2020.

DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**, v. 20, n. 2, p. 293-333, 2015.

DELIGNY, F. **Lo arácnido y otros textos**. Buenos Aires: Cactus, 2015.

DUSSEL, E. **Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo**. México: Potrerillos Editores, 1995.

ESPÍNDOLA, et al. Los obstáculos en el camino al estudio. El mapa de la inseguridad desde las adolescencias de barrios vulnerables a la violencia de Montevideo. In: UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. **El Uruguay desde la Sociología**. n° 20. Montevideo: Udelar, FSC, Doble clic editoras, 2023.

FISHER, M. **Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?** Buenos Aires: Caja Negra, 2016.

FLORES, M. Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria. **En-claves del pensamiento**, v.35, p. 44-65, 2024.

FOUCAULT, M. Preface. Deleuze and Guattari, **Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**. Montevideo: Siglo XXI y Tierra Nueva, 1973.

FRICKER, M. **Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento**. Barcelona: Herder, 2017.

FRY, M. Los movimientos sociales latinoamericanos. Teorías críticas y debates sobre la formación. **Revista de Ciencias Sociales**, DS-FCS, v. 33, n. 47, p. 13-30, 2020.

GADOTTI, M. **Pedagogía de la praxis**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

GARCÉS, M. **Escuela de aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Bellaterra, 2013.

GIRONA, A. et al. **Situación de seguridad alimentaria y nutricional en hogares con adolescentes de los barrios Bella Italia y Punta Rieles de la ciudad de Montevideo**, 2023. GÓMEZ, M. Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. **Historia y horizontes. Praxis & Saber**, v. 6, n. 12, p. 129-148, 2015.

GÓMEZ, M; HAMUI, L; CORENSTEIN, M. Huellas, recortes y nociones ordenadoras. In: GÓMEZ y CORENSTEIN (coord.). **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas**, México: UNAM, 2014, p. 33-65.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Volume secondo. Quaderni 6-11 (1930-1933)**. Torino: Einaudi, 2007.

JARA, O. ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria?. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. 3-9, 2019.

KOROL, C. "La educación como práctica de la libertad". Nuevas lecturas posibles. In: PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular**. Buenos Aires: América Libre y Editorial El Colectivo, 2007, p. 9-22.

KOROL, C. El diálogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular. In: KOROL, C. (Comp). **Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes**. Buenos Aires: América Libre. 2017, p. 11-35

LAVAL, C.; DARDOT, P. **Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo xxi**. Barcelona: Gedisa, 2015.

MARTINIS, P. (Coord). **¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador**. Montevideo: Sujetos editores, 2022.

MEDINA J.; TOMMASINO, H. **Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario**. Rosario: UNR Ediciones, 2018.

MEJÍA, M. R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular**. Chile: Quimantú, 2013.

OUVIÑA, H. Educación popular y disputa hege-

- mónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. **Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas**, n. 6, 2012.
- PÉREZ, A. **Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación**. Madrid: Virus, 2022.
- PINHEIRO, L. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas**. México: UNAM, 2015.
- PUIGGRÓS, A. **La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas, perspectivas**. Buenos Aires: Colihue, 2017.
- PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. In: GÓMEZ, M. (coord). **Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate**. México: UNAM, 2009, p. 23-37.
- PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. (coords). **Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana**, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- RAFAGHELLI, M. Las formas colectivas del conocimiento: políticas, intervención social e integralidad. **Riberas**, v. 9, n. 11, p. 33-39, 2023.
- REBELLATO, J. L. **Ética de la liberación**. Montevideo: Nordan, 2000.
- REBELLATO, J. L. **Ética y práctica social**. Montevideo: EPPAL, [1989] 2009.
- RIVAS, A. **¿Quién controla el futuro de la educación?** Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- RODRÍGUEZ, N. Y TOMMASINO, H. Extensión crítica e integralidad. Tres tesis diez años después. In: CASANELLO, C; FOLGAR, L; PÉREZ, M. (comps) **Universidad y territorio interpelados. El Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años**. Montevideo: Udelar, 2023, p. 161-181.
- ROMANO, A. Un nuevo pacto laico, a la uruguaya. In: MARTINIS, P. (coord.) **¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador**. Montevideo: Sujetos. 2022. p. 195-215.
- ROZITCHNER, L. **Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar**. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional, 2022.
- SÁNCHEZ, C. En el nombre del hijo. **Privatización conservadora de la educación en Brasil y Uruguay (2017- 2022)**. 2024. 273 p. Tesis (Magíster en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, 2024.
- SIRVENT, M. Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita. **Revista Del IICE**, n. 31, p. 51-68, 2012.
- SZTULWARK, D. **La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político**. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.
- TOMMASINO, H. et al. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: TOMMASINO, H.; DE HEGEDUS, P. **Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural**, Montevideo: Universidad de la República, p. 121- 135, 2006.
- TOMMASINO, H. et al. (comps). **Extensión crítica en tiempos de pandemia: la coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia**. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, 2022.
- TOMMASINO, H.; PÉREZ, M. La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. **Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, Mendoza, AR, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2022.
- TOMMASINO, N.; CORREA, N. Claves comunes entre la extensión crítica y la epistemología feminista. **Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam**, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2023.
- TORRES, M. **Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (Ciudad de México, 1912-1920)**. México: UNAM, 2009.
- TÜNNERMANN, C. **90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)**, Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- UBILLA, P. **Abriendo puertas en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos**. Montevideo: EPPAL, 1996.
- UDELAR. **Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral**, n. 10. Montevideo: Udelar, 2010.
- ULEU Declaratoria del XVI Congreso de La Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, Costa Rica, 29 de octubre de 2021. In: **Compromiso social**, v. 2, n. 6, p. 158-160, 2021.
- WALSH, K. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WILLIAMSON, B.; HOGAN, A. **La comercialización**

y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19. Bruselas: Internacional de la Educación, 2020.

Recebido em: 18/07/2024
Aprovado em: 10/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.