
Letras en territorio o territorios de letras. Experiencias de formación en territorio en el Profesorado Universitario en Letras

Mesa 56. ¡Salir de las aulas! Epistemologías y metodologías de las prácticas educativas en Territorio

Figuroa, Paola Susana (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. psfique@email.unsl.edu.ar)
y Cichero, Anuar David (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. acichero@unsl.edu.ar).

Resumen

En 2015 se inicia el dictado de las cátedras Taller de la Práctica Docente I y II en el Profesorado Universitario en Letras de la FCH UNSL. Los contenidos mínimos planteados en el plan de estudio requerían una formación de grado en territorios tanto en espacios formales como no formales. En aquellos años, como docentes de ambos espacios curriculares, pensamos y llevamos a cabo propuestas de formación donde lxs estudiantes pudieran desarrollar prácticas educativas y prácticas docentes en territorios. Nos propusimos como punto de partida contemplar las necesidades y demandas de la comunidad, y que estas se articularan con las necesidades de formación de la carrera de grado. Para lograr este cometido decidimos como equipo de cátedra formar parte como materia asociada del Centro de Prácticas Pedagógicas y Sociocomunitarias de la FCH de la UNSL, que establece un trabajo mancomunado con las organizaciones sociales y escuelas de sectores populares de la ciudad de San Luis. En este trabajo queremos compartir, en primer lugar, los posicionamientos de nuestra propuesta que se asienta en el modelo de *aprendizaje en movimiento* y se sostiene en los principios de: diálogo de saberes, construcción colectiva de conocimiento, organización popular, resistencia y pensamiento crítico. En segundo lugar, compartiremos las

interpelaciones, las enseñanzas y los aprendizajes de los diferentes actores de esta propuesta (comunidad, estudiantes, docentes y universidad) en los que fuimos inventando, entre la comunidad y la universidad, nombres, espacios y tareas tanto para las actividades que lxs referentes de la comunidad realizan en la academia como de aquellas que realizan los equipos docentes y estudiantes en la comunidad. Por último, presentaremos los viejos y nuevos interrogantes que la academia y la comunidad nos planteamos cuando el trabajo conjunto, desde el aprendizaje en movimiento, comienza a transitar el camino desde el discurso a la práctica efectiva.

Palabras claves: universidad, comunidad, prácticas sociocomunitarias.

Nuestra universidad dejará de ser una isla, extraña en el pueblo donde se halla inserta, para convertirse en alma y nervio de su comunidad.

Mauricio Amílcar López

Rector desaparecido de la UNSL

1. Introducción

En los años 70 la Universidad Nacional de San Luis llevó a cabo políticas de formación que pensaban una universidad para y con el pueblo enmarcada en la *universidad partícipe* que había comenzado a pensar, por ese entonces, el rector Mauricio López. La dictadura militar arrebató ese ideario de universidad, pero algo de ello emerge en estos últimos tiempos en la Facultad de Ciencias Humanas, donde hombres y mujeres tenazmente sostenemos un trabajo

comprometido con la comunidad desde el Centro de Prácticas Pedagógicas Socio Comunitarias (CPPSC).

En el primer apartado de este trabajo damos cuenta de la estructura en la que se inserta la asignatura en tanto práctica socioeducativa, con las tensiones y contradicciones con las que ha transitado por este camino de la formación en territorio, y de los posicionamientos políticos, ideológicos y epistemológicos en que esta se sustenta. En el segundo apartado describimos y analizamos la propuesta pedagógica de formación que se desarrolla en territorio a la luz de conceptos como *territorio*, *territorialidad*, *diálogo de saberes*, entre otros. Por último, en las conclusiones proponemos algunas líneas de reflexión a modo de interrogantes que nos interpelan en este estar siendo en una formación en territorio.

2. Desarrollo

2.1. Prácticas Sociocomunitarias en la FCH. La necesidad de una brújula ideológica para transitar tensiones y contradicciones

En 2016 se crea en la Facultad de Ciencias Humanas el Centro de Prácticas Pedagógicas Sociocomunitarias (CPPS) que tiene como objetivos:

Promover el compromiso académico político de los/as docentes y estudiantes con la comunidad para favorecer la formación crítico social; coordinar las prácticas pedagógicas y sociocomunitarias que los/as docentes, estudiantes y no docentes realizan en los sectores populares en el marco de propuestas de extensión, servicio, formación e investigación; promover articulaciones inter e intra institucionales necesarias para posibilitar el trabajo con los sectores populares. Ordenanza del Consejo Directivo FCH 4-4/18 (24 de abril de 2018, p. 5).

Tal como puede apreciarse en la finalidad, se opta política e ideológicamente por trabajar con los sectores populares desde posicionamientos horizontales y dialógicos, y alejarse así de concepciones más verticalistas, de transferencia y mercantilista, que en algunos casos caracterizan y privilegian vínculos entre universidad y empresas.

Una de las líneas de trabajo del CPPS se propone pensar y diseñar la curricularización de las prácticas sociocomunitarias, por ello el Consejo Directivo aprueba las ordenanzas N.º 4-3/16 y N.º 4-4/18, en virtud de las cuales encomienda al CPPSC, entre otras cosas, la tarea de “promover la curricularización de las prácticas pedagógicas socio-comunitarias (PPSC) a partir del diálogo entre saberes propuestos en los planes de estudio con los saberes, potencialidades, necesidades y demandas que provengan de los sectores populares” (OCD FCH 4-3/16, 2016, p. 5). Para cumplir esa tarea, establece un conjunto de definiciones que sirven de andamio para su institucionalización.

(...) el proceso de la curricularización de la Prácticas Socieducativas que la FCH denomina Prácticas Sociocomunitarias (PSC). La normativa explicita la concepción de PSC y sus propósitos señalando que estas son: Prácticas pedagógica- políticas desarrolladas (en espacios curriculares de la formación de grado) por estudiantes y docentes universitarios junto con sectores de la comunidad que sufren desigualdad económica, política o cultural (...) que estén destinadas a llevar a cabo proyectos que apunten a la superación de dichas desigualdades sociales. (OCD FCH 4-3/16, 2016, p. 5).

En ese marco, se determina que esas prácticas deben apuntar a:

- Favorecer la construcción de una nueva mirada sobre sí mismos y sobre el mundo en relación con la historia y con lo cotidiano, tanto para estudiantes, profesores e integrantes de los sectores populares.

-
- Promover la comprensión de las relaciones de poder que rigen el mundo, incentivando de esta manera la disposición para cambiarlo.
 - Generar y/o acompañar la transformación social y la humanización de la sociedad.
- (OCD FCH 4-3/16, 2016, p. 5).

A su vez, la normativa señala que el espacio curricular dedicado a la PSC debe ser considerado de la siguiente manera:

[como un] dispositivo pedagógico emancipador; que no reduzca su tarea a la mera capacitación o transferencia de saberes, sino a la formación en tanto que implican la reflexión sobre sí mismos, individual y colectiva (...); a la vinculación entre la formación disciplinar y profesional con las demandas, necesidades y problemáticas de estos sectores sociales (...) y a la creación de nuevos vínculos entre la universidad y las organizaciones populares (OCD FCH 4-3/16, 2016, p. 5).

Las PSC están asentadas en concepciones básicas del aprendizaje en movimiento, con base, al menos, en cuatro principios ideológicos políticos definidos desde la extensión crítica.

- a) Diálogo de saberes y sentires. Este principio se sostiene en una determinada concepción de conocimiento y sus respectivos criterios de validación. Esos saberes (saberes populares y saberes científicos) no son superiores ni inferiores, son saberes que permiten leer, comprender y experimentar realidades desde lógicas diferentes. Ambos deben estar atravesados por un criterio central: lo que ese saber produce en la realidad en tanto tiene la potencialidad de transformarla desde las apropiaciones que los sujetos hacen de esos saberes para intervenir en ella, ya sea desde las lecturas críticas que desentrañan las tramas de poder como los modos de construir resistencias frente a los poderes hegemónicos.
- b) Co-construcción del conocimiento. Pensar la construcción colectiva en el marco de las PSC implica pensarlas en una doble dimensión, por un lado la co-construcción

de conocimiento entre los sectores populares y la universidad, y por otro entre los estudiantes y docentes que llevan a cabo las experiencias formativas. En relación a la co-construcción de saberes entre la universidad y los sectores populares, la horizontalidad y la simetría saber/poder es clave, como así también los posicionamientos respecto a la epistemología pragmática y hermenéutica frente a los conocimientos en general y los propios de la lengua y la literatura en particular. La coconstrucción de conocimiento colectivo entre docentes y estudiantes que realizan las PPSC es otro eje central que provoca una ruptura en la gramática universitaria tradicional, donde ha primado el recorrido formativo a modo de “carrera”, y el trabajo individual es lo que comúnmente se requiere. Sin embargo, las PPSC implican poner sobre la mesa los pensamientos, saberes y sentimientos que transitan lxs studentxs y, desde las prácticas de revisión y reflexión de lo trabajado, construir colectivamente lecturas que ayuden a pensar su complejidad y sus contradicciones. A su vez, nos habilitan a planificar estrategias que permitan un abordaje desde la multiplicidad de miradas y haceres.

c) Organización popular. Teniendo en cuenta lo abordado en los dos puntos anteriores, en el aula universitaria y en el territorio como aula social ampliada, se van dando espacios para pensar la experiencia colectiva desde las particularidades de cada grupo como un colectivo que se reconoce en el saber y en el poder. Experimentar y educar desde la horizontalidad son desafíos que nos atraviesan, nos permiten reconocer y participar en los modos de organización que tienen los sectores populares para conformarse como sujetos de resistencia. Desde este lugar, las PPSC permiten que los estudiantes lean y comprendan estrategias donde se pone en juego la construcción de poder popular.

d) Resistencia. Mapear los territorios implica que los estudiantes y los sujetos de sectores populares grafiquen las problemáticas y necesidades de los territorios vinculadas a la vulneración de derechos que estos sectores tienen en sus vidas cotidianas, pero también sus potencialidades. Aquí hay dos caminos: la racionalidad indolente, según Suárez (2011), en la que si bien los sujetos conocen las

problemáticas y reconocen sus causas, no se conmueven, se quedan allí, en puro pensamiento y esto lleva a la inacción y al fatalismo. El otro camino es practicar la racionalidad alternativa que es pensar desde el diálogo de saberes y sentires senderos para transformar esa realidad.

En ese marco, las asignaturas Taller de la Práctica Docente I y Taller de la práctica Docente II, que ya desarrollaban tareas de formación en territorio desde 2015, se incluyen en 2016 como materia asociada al CPPSC y se configuran en uno de los espacios de intervención dialógica con los sectores populares. En 2018 nos inscribimos en la línea de Proyectos de Extensión y Docencia (PED)¹ que definió la Secretaría de Extensión de la UNSL y que tienen como finalidad la articulación de la docencia, la extensión y la investigación. Sin embargo, durante 2018, los proyectos PED se encuadraron en el programa “SINERGIA, compromiso social y comunitario”. En ese marco, desde Secretaria de Extensión se nos informó acerca de una estructura de acompañamiento y formación que culminaba con un premio a la propuesta que resultara más innovadora y sostenible. Si bien el proyecto tenía en la letra un atisbo político ideológico basado en la extensión crítica, la implementación de los PED, sin una discusión ni una definición de principios ideológicos políticos, hacía que cualquier proyecto que articulara extensión y docencia se pudiera presentar y, que en ese abanico de propuestas, convivieran lógicas extractivistas, aplicacionistas y dialógicas, y jugaran el mismo juego de las PSE.

En este sentido, sostenemos que las PSE son acontecimientos disruptivos para una universidad conservadora tanto al interior de la institución como hacia afuera de ella. En la última década estas prácticas han comenzado a ser parte de la agenda de la educación superior. Y esto provocó que la UNSL comenzara a pensar su implementación, pero sin una definición política e ideológicamente clara. En ese contexto, el modelo de difusión transferencialista, que asiste, asesora y se sostiene en la resolución de problemas desde una

1 Cfr. http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201712/20171227130121_8859.pdf

tecnología, comenzó a apropiarse de nombres y propuestas vinculadas a la extensión crítica. Como equipo de la asignatura, debatimos acerca de seguir participando en esa estructura que proponía financiamiento, ya que suponíamos contradictorio formar parte de esa propuesta. Luego de un amplio debate, consideramos ese espacio como un territorio en disputa, un campo de juego. Creímos que como equipo docente extensionista debíamos hacer escuchar nuestra voz y continuar el camino expresando el posicionamiento frente a las contradicciones del proyecto de SINERGIA. En esta estructura institucional donde se enclava una PSE particular, se visibilizan los espacios de lucha en el mismo campo de la universidad con modelos que conviven y que están en puja. Esos modelos son el difusionista transferencista y el modelo de la extensión crítica. En palabras de Tommasino y Cano (2016).

Pensamos que es posible identificar al menos dos tendencias principales. Una primera, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas, es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”. Aquí la precisión conceptual (identidad) de la extensión es mínima o inexistente, y la concepción predominante es la de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica. Por otro lado, existe otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana). Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio. Esta tendencia extensionista ha tenido, en los últimos años, diversas expresiones según diferentes contextos universitarios. Objetivamos estos dos modelos, el difusionista transferencista y el de la extensión crítica, en atención a los siguientes criterios: cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus

horizontes pedagógicos y ético-políticos. Vale aclarar que, además de estos dos modelos así definidos, se podría identificar también una tendencia cuyo énfasis está puesto en la importancia pedagógica de la extensión en la formación curricular de los universitarios. (P. 12).

En ese marco, desde el CPPSC se vio la necesidad de comenzar un ciclo de formación durante 2019 que permitiera recuperar experiencias y comenzar a definir desde las bases los principios políticos ideológicos y epistemológicos, para poder ir escribiendo la normativa de curricularización de las PSE desde abajo y con sentido de pertenencia, para tomar conciencia de que es y será un campo de lucha en territorios solapados que conviven en la universidad.

2.2. Las practicas socio educativas en acción: entre el mapa y el territorio

Las asignaturas Taller de la Práctica Docente I y Taller de la práctica Docente II se inscriben en el campo de las prácticas profesionales y por disposición del plan de estudio, se prevé como espacios de intervención, ámbitos tanto formales como no formales. TPD I corresponde al segundo año de la carrera y es consecutiva a Taller los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje, ubicada en el primer año, cuyo objetivo es trabajar en territorio desde el acercamiento a la realidad del contexto, sostenido en un proceso de sensibilización. Como segundo eslabón de esa experiencia de formación en territorio, como equipo de cátedra hemos construido y modificado cada año un dispositivo pedagógico sostenido en el diálogo entre universidad y comunidad, teniendo en cuenta la formación integral del estudiante. Este dispositivo consta de cuatro espacios de formación que solo a propósitos didácticos describiremos de manera separa, pero ellos se reescriben y actualizan constantemente mientras se desarrolla la praxis.

Es importante marcar un punto cero en este proceso: el trabajo sostenido y sistemático entre las organizaciones e instituciones y el CPPSE. Esto permite tener resuelto el momento de construcción de confianza entre la universidad y la(s) comunidad(es) donde se ha ido co-

construyendo la mutua representación del otro(a). A partir de allí y, en diálogos previos de armado de programa de la asignatura junto a los/as referentes/as, se desencadenan los siguientes momentos.

a) **Leyendo y sintiendo textos y contextos.** Este momento es caracterizado como el de sensibilización para los estudiantes, se lleva a cabo en el aula universitaria y en ella se abordan temas vinculados al trabajo con los sectores populares, con la literatura, la lectura y la escritura, y con los marcos ideológicos políticos del trabajo docente en prácticas emancipatorias vinculadas a la Lengua y la Literatura. Para ello, se trabaja desde dos aristas. Por un lado, el estudio de teorías y marcos conceptuales de referencia que aborda la asignatura, en conjunto con el estudio de material bibliográfico y audiovisual con una fuerte implicancia local, construido por organizaciones sociales, niños/as, jóvenes y adultos de sectores populares en prácticas que la asignatura realizó en años anteriores. Por otro lado, los sujetos de sectores populares desde su lugar de referentes (murgueros, cocineras de comedores comunitarios, agentes sanitarios, docentes de escuelas de sectores populares, entre otros) se constituyen como coformadores en las aulas universitarias. Allí ofrecen clases donde ponen en diálogo ejes de abordaje territorial, caracterizan contextos y estrategias que ponen en juego los sectores populares frente a la vulneración de derechos. De este modo, la comunidad entra a la universidad y ofrece espacios para compartir saberes con los/as estudiantes y con el equipo docente de la asignatura.

b) **Dibujando socialmente territorios.** El equipo docente, los/as estudiantes universitarios/as y referentes/as del barrio organizan un mapeo social colectivo del lugar donde se realizarán las prácticas con el fin de dibujar socialmente el territorio y reconocer los significantes y significados que lo caracterizan. Ello supone graficar el territorio en tanto organización urbanística, problemáticas sociales y educativas, descripción de los sujetos desde las necesidades, pero también desde las potencialidades que estos tienen, y reconocer los saberes que se ponen en juego en las cotidianidades, etcétera. A partir de este mapeo, se trabaja dialógicamente con la comunidad acordando las temáticas de trabajo y sus modos de abordarlas.

b) **Intervenciones (cuando el contexto se vuelve texto).** A partir del mapa de situación construido, los/as estudiantes, constituidos en grupos, planifican propuestas pedagógicas situadas teniendo en cuenta los saberes del territorio, los saberes propios de su formación y las claves territoriales. En este marco, se han realizado varios trabajos mancomunados entre la comunidad y la universidad. Algunos de ellos son los siguientes.

- 1) En diálogo con los jóvenes murgueros, se evidenció que existía un recambio generacional en una murga que lleva más de 10 años en el barrio, a partir de allí los/as estudiantes hacen una oferta: la reconstrucción de la historia de la murga del barrio. Ese eje temático sostenido en la identidad con historia fue el lema para los carnavales del año siguiente que tomó la murga en la presentación municipal.
- 2) En el comedor comunitario, un grupo de estudiante se sumó a la línea estable del CPPSC para acompañar propuestas de apoyo educativo.
- 3) En el Centro de salud, los/as estudiantes, en diálogo con los doctores y las madres que esperan en la sala para ser atendidas, evidenciaron como problemática que el espacio de control de niño sano no se vivía con tranquilidad ni para la madre ni para los doctores, ya que en el consultorio entraban la madre, el niño que se realizaba el control y el resto de los/as hermanos/as. Por ello, en diálogo con los doctores y agentes sanitarios, se pensó la sala de espera con talleres de lecturas de cuentos, juegos y arte para que los/as niños/as que no requerían ser atendidos permanecieran en ese lugar mientras su madre realizaba la consulta. Allí emergió la posibilidad de trabajar, con las madres, mientras esperaban, el armado de poesías. A fin de año, ellas presentaron el “Poemario de espera” en la sala del Centro de Atención Primaria.
- 4) En una escuela de la ciudad, se recuperaron leyendas urbanas por medio de entrevistas que los estudiantes de secundaria realizaron a sus vecinos. A partir de allí, se construyeron libros artesanales con esas historias, que son utilizados como material de estudio en la escuela.

c) **Evaluación y comunicabilidad de la experiencia.** Si bien en todo el proceso de trabajo conjunto desde los diálogos cotidianos y espontáneos se va evaluando la experiencia, se planifican al final de las prácticas dos espacios-tiempos particulares: un espacio de presentación en sociedad de las producciones que se realizaron (presentación de revistas, libros, murales literarios, poemarios de espera, audiovisuales en la universidad, en centros culturales del centro de la ciudad, etc.) y un espacio de evaluación del trabajo realizado, donde los distintos actores (estudiantes universitarios y sujetos de la comunidad) dialogan en torno a los aspectos positivos y negativos de las prácticas, las resonancias formativas para los estudiantes, el equipo docente, los actores barriales y los desafíos para seguir construyendo. Esta actividad toma distintos formatos en relación con las características de las instituciones o los espacios de intervención.

Es importante destacar que este momento evaluativo funciona como un cierre, pero a la vez como una apertura de nuevas prácticas y nuevos encuentros en un movimiento dialéctico del saber. Es parte de la construcción colectiva del conocimiento que las experiencias, saberes y sentires de todos los actores involucrados en el proceso funcionen como reflexión e incluso como reestructuración de los contenidos curriculares. Hay demandas tanto del estudiantado como de la comunidad que sirven para que la práctica docente sea efectivamente una práctica situada, conforme a las dimensiones subjetivas y sociales que la atraviesan.

El recorrido de la cartografía de estas prácticas nos evidencia cómo en el trabajo realizado hay un entramado en acción de conceptos como territorio, comunidad, participación y diálogo de saberes. En estos seis años hemos ido aprendiendo de los errores, pero también de los aciertos y hemos ganado espacios de confianza en el camino de formación en territorio. La descripción de los momentos de la práctica da cuenta de un trabajo sostenido y sistemático en territorio(s) en el marco de la estructura del CPPSC. Esto permite ir mapeando desde la complejidad integradora que supone lo geográfico, lo político-jurídico, lo económico y lo simbólico cultural de los espacios con los que trabajamos. Parafraseando a Rincón García (2012), el territorio no es solo geográfico ni tampoco homogéneo, en él se dan una multiplicidad de elementos que devienen en la producción de territorio(s).

Se puede afirmar entonces que la noción de territorio conjuga desde una perspectiva integradora: la naturaleza (o primer territorio), lo político–jurídico y lo económico, al igual que lo simbólico cultural. Complementariamente, lo territorial no puede ser entendido, explicado y transformado, si no se incorpora la dimensión simbólica y cultural, es decir, la territorialidad. La producción del territorio entonces, es un proceso social e histórico, mediado por el conflicto social, a partir del cual la sociedad, grupos sociales o personas (naturales y jurídicas), se apropian, se identifican, dotan de significado y usan, una porción del espacio, tendiendo a su control, dominación, regulación, usufructo, administración, representación simbólica y construcción de identidad, a través de dinámicas políticas, económicas y culturales, medidas todas ellas por el ejercicio del poder y en no pocos casos, la coerción y la violencia. (Rincón García; 2012, p. 128).

Esta experiencia da cuenta de que permanecer en el territorio no solo genera un vínculo de confianza necesaria para trabajar con la(s) comunidad(es), sino también para comprender las estrategias de poder que se juegan en las multiterritorialidades que constituyen el espacio de trabajo. En estos cinco años hemos podido leer que, en un mismo barrio, hay pluriterritorialidades como la murga, la escuela, el centro de salud, entre otros espacios. Allí se evidencia cómo operan los procesos de dominación, pero también de resistencia; cómo se van construyendo identidades, etcétera. Esto da cuenta del carácter dinámico de los territorios y de la responsabilidad de tenerlo presente en los marcos de formación para poder comprender junto a los/as estudiantes que los territorios se construyen socialmente en un devenir. Tomar este tema como contenido se hace presente en la experiencia del mapeo donde conjuntamente con la barriada no solo se trazan espacios, sino referentes, relaciones que se dan en el espacio, problemáticas, estrategias propias de esos ámbitos, etcétera. En definitiva, se van mapeando las múltiples territorialidades del espacio donde se enclava la

PSE. Incluso, mapear las múltiples territorialidades que conviven en la universidad podría ser un trabajo desafiante tanto para nosotros los/as docentes como para los/as estudiantes.

Volviendo la mirada a la experiencia de PSE analizada, podemos percibir que en este trabajo se pone en juego un diálogo de saberes y sentires. Esos saberes del territorio, saberes populares recuperados en leyendas urbanas, por ejemplo, se entrelazan con los saberes más sistemáticos. Ambos permiten leer, comprender y experimentar realidades desde lógicas diferentes. Parafraseando a Enríquez (2014), esos saberes de los márgenes (y están en los márgenes por dictamen del poder hegemónico), en estas prácticas, entran a jugar a la escena de lo central, son parte de la formación en un proceso pedagógico de recuperación de creaciones populares donde se articulan tres momentos: recuperación, sistematización y devolución. Así, la leyenda urbana del barrio se lee a la par de un poema perteneciente al canon de la Literatura Argentina y se estudia en la escuela. En ese contexto, “el animita Roja”, personaje del barrio, es tan importante como cualquier personaje de las ficciones de Borges.

La historia oficial de la cultura puntana tiene su correlato en la historia de una murga que surge como espacio de denuncia ante la ausencia de espacios culturales para adolescentes de barrios populares; allí, el “Chula” murguero de los Angelitos Malones es un poco el San Martín del barrio.

En ese proceso fuimos y vamos habitando una epistemología pragmática y hermenéutica (Sousa, 2009) que valora el saber en vinculación con otras prácticas, otros sujetos y otros conocimientos. De estos proceso de negociación cultural (Jiménez, 2015), se van configurando, al interior de la académica, prácticas disruptivas en tanto van interpelando la matriz epistemológica homogeneizadora eurocéntrica, y dan lugar a un pluralismo epistemológico crítico.

Por este camino, la negociación cultural nos permitirá construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las

más variadas tradiciones. Esas que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica. (Mejía, 2016, p. 47).

Por último, cabe destacar la participación de los actores de la comunidad en varias dimensiones. Por un lado, en torno a la posibilidad de co-construir las propuestas en función de las problemáticas o necesidades. En la relación dialógica horizontal entre universidad y comunidad(es), se construye la demanda que será continuidad de trabajos realizados en años anteriores, o bien. nuevos emergentes de la realidad actual. Es aquí donde encontramos nuestro talón de Aquiles, ya que los tiempos institucionales hacen que esa construcción de la demanda sea más un proceso propio del CPPSE y del equipo de la asignatura, y no tanto un proceso formativo con los/as estudiantes. Aquí reside la tensión entre los tiempos necesarios para la construcción de la demanda y el trabajo de la oferta desde el diálogo, que necesita tiempos que no siempre acuerdan con aquellos disponibles durante un cuatrimestre. Entonces, esos procesos son más bien transitados por el CPPSC y el equipo docente, más que por lo/as estudiantes.

En el marco de las participaciones, no es menor, en el contexto de una lucha llevada a cabo en el campo de lo administrativo, que tiene peso ideológico, haber conseguido consignar, en los programas de las asignaturas, una figura como la del coformador de trabajos prácticos. Iniciar a referentes de la comunidad como coformadores no es un logro menor. Iniciativas como esta, más allá de ser parte del proceso de diálogos de saberes, son disruptivas en una universidad conservadora. También implican afectaciones subjetivas y políticas en los referentes. Sus saberes no solo tienen relevancia en sus territorios, sino que el valor social

que cobra este saber en el espacio universitario tiene relevancia política en los cuerpos de estos coformadores y en las subjetividades de los/as estudiantes universitarios/as.

3. Conclusión

Resulta complejo ajustar seis años de aprendizajes en nueve páginas de este escrito. Seis años en los que hemos batallado al interior de la universidad para que las prácticas socioeducativas sean parte de la formación de los/as estudiantes. Porque estamos convencidos/as de que es una opción política ideológica pensar propuestas pedagógicas que incluyan la formación integral, crítica y con compromiso social, porque tenemos en nuestras espaldas la responsabilidad de una lucha emprendida por Don Mauricio en los 70, que debemos continuar y ampliar para que la universidad sea alma y nervio de la comunidad.

Las PSE no son espacios rígidos fosilizados, al contrario, son espacios que van siendo y se van configurando con los colores, las alegrías, los dolores, los aprendizajes de cada contexto. Y en ellos tratamos de bosquejar mapas formativos en territorios donde los saberes académicos, junto a los saberes de la realidad y de los sectores populares, entramen configuraciones subjetivas de profesionales comprometidos y sensibilizados para aportar a una sociedad más justa e igualitaria. Por ello, concluimos este trabajo con interrogantes que nos desafíen a perseguir nuevas disrupciones. ¿Cómo trabajar la tensión entre los tiempos de la universidad y los tiempos propios de los territorios? ¿Cómo fortalecer estos espacios e ir construyendo legitimidades en la academia? ¿Qué nuevas lecturas y posicionamientos nos desafían en este contexto de pandemia para sostener un futuro que vaticina mayores niveles de desigualdad y pobreza?

4. Referencias

Enriquez, P. & Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico científico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jiménez, M. R. M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación en Revista*, (61), 37-54. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47205>. Ordenanza del Consejo Directivo, N° 4-3/16. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, (10 de junio de 2016). Recuperado de http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201606/20160614092005_22987.pdf

Ordenanza del Consejo Directivo, N.º 4-4/18. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, (24 de abril de 2018). Recuperado de http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201804/20180426115006_25361.pdf

Rincón García, J. J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales. *Aquelarre. Revista del Centro Cultural Universitario*, N.º 22, 119-131.

Sousa, S. B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En D. H. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña, & L. Rigal (Eds.), *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular* (pp. 15-51). Buenos Aires: Noveduc.

Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, Vol. 67, 7-24. ISSN 0041-8935.