

Tensiones y potencialidades: aportes al “encuentro de saberes” en prácticas territoriales universitarias

Tensions and potentialities: contributions to the "knowledge encounter" in
university territorial practices

María Florencia Díaz Rojo¹

María Luz Silva²

Resumen

En el presente artículo nos interesa introducir algunas reflexiones en torno al concepto de “encuentro de saberes”. Noción que es habitual hallar en las prácticas territoriales realizadas desde la universidad, en proyectos de extensión, investigación, voluntariados, etcétera. Dicha noción supone que todo sujeto tiene un “saber” y que esos “saberes” son múltiples y heterogéneos. En este sentido, significa una crítica política, ética y epistemológica a los modos en que se constituyen los vínculos entre universidad y comunidad. Su extensa divulgación da cuenta del avance de esta crítica, aunque también puede implicar que esas prácticas ya no sean problematizadas. Por el contrario, creemos que su sola enunciación no nos libera de la reproducción de prácticas colonialistas, exotizantes o extractivistas de nuestros “otros”. Siguiendo estas ideas, queremos situar algunas tensiones y desencuentros que existen en ese vínculo. Para ello, tomamos como referencia una experiencia propia desarrollada en la ciudad de Rosario, Argentina, el Voluntariado Tutorías PROGRESAR.

Palabras clave: Encuentro de saberes, prácticas territoriales, universidad, organizaciones comunitarias

Abstract

In this article we are interested in reflecting on the concept of "Knowledge Encounter". Notion that is usual to find in the territorial practices carried out from

Recibido: 30 de abril de 2020 ~ Aceptado: 25 de junio de 2020 ~ Publicado: 10 de julio de 2020

¹ Lic. en Ciencia Política y Especialista en Políticas Socioeducativas. Directora Ejecutiva del Área de Derechos Humanos de la UNR,, Argentina; Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra Espacio y Sociedad y Miembro del Centro de estudios CEDET, de la FCPyRRII (UNR), Rosario, Argentina. Correo electrónico: mflorenciadiazrojo@hotmail.com

² Lic. en Antropología. Jefa de trabajos Prácticos (UNR, UADER). Miembro de la Cátedra Libre de Estudios Sociales del Sur, FHyA (UNR), Rosario, Argentina. Correo electrónico: marialuzsilva@hotmail.com

the university, in extension projects, research, volunteers, etc. This notion assumes that every subject has a "knowledge" and that these "knowledge" are multiple and heterogeneous. In this sense, it means a political, ethical and epistemological criticism of the ways in which the links between the university and the community are constituted. Its wide dissemination accounts for the progress of this criticism, although it may also imply that these practices are no longer problematized. On the contrary, we believe that its mere enunciation does not free us from the reproduction of colonialist, exoticizing or extractive practices of our "others". Following these ideas, we want to place some tensions and disagreements that exist in that link. For this, we take as a reference an own experience developed in the city of Rosario, Argentina, the PROGRESAR Tutoring Volunteer.

Keywords: Knowledge Encounter, territorial practices, university, community organizations

Introducción

Una de las preocupaciones y de las funciones de la universidad pública argentina ha sido, históricamente, la vinculación con la comunidad, en especial a través de las organizaciones que representan a esa comunidad. La Universidad Nacional del Rosario declara en su Estatuto, por ejemplo, que corresponde a la universidad "elaborar, promover, desarrollar y difundir la cultura y la ciencia, orientándola de acuerdo con las necesidades nacionales, extendiendo su acción al pueblo, pudiendo para ello relacionarse con toda organización representativa de sus diversos sectores" (Estatuto UNR).³

La modalidad que debe adquirir esa vinculación se ha debatido largamente, por lo que proponer un debate sobre el tema siempre es un desafío. En este texto nos proponemos dejar planteados algunos interrogantes surgidos a la luz de la revisión de una experiencia de trabajo, ocurrida hace algunos años atrás. La misma tuvo lugar en el marco de un Programa de voluntariado universitario impulsado por la Universidad Nacional de Rosario en el que ambas trabajamos.

Durante el gobierno de Néstor Kirchner se impulsó fuertemente el Programa Voluntariado Universitario, que funcionaba en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.⁴ Este Programa fue el más

³ En su artículo nº85 afirma, además, que "Se promocionará la participación de alumnos, graduados y demás miembros de la comunidad universitaria en actividades de Extensión, tanto sea en el desarrollo académico de una cátedra específica, como por programas o proyectos generados en otros organismos y dependencias universitarias" (Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario).

⁴ El Programa Nacional de Voluntariado contó con una convocatoria anual e ininterrumpidamente desde el año 2006 hasta el año 2015. A través de este, el Ministerio convocaba a facultades, cátedras, estudiantes y

destacado entre múltiples líneas y convocatorias ministeriales en las que se promovió la interacción del sistema científico tecnológico con actores e instituciones del territorio.⁵ El impulso gubernamental otorgado a estas tareas de vinculación generó un fuerte impacto en las políticas universitarias y su nexo con la comunidad.

El nivel de financiamiento que tuvieron a partir de allí numerosos proyectos de equipos de las universidades nacionales y provinciales de todo el país, implicó un aumento exponencial y federal de estas iniciativas. Sin embargo, el aumento de la inversión pública destinada a proyectos y programas universitarios de vinculación con organizaciones de la comunidad, no fue el único cambio que se dieron en las últimas décadas. Paulatinamente se fue logrando un mayor nivel de reconocimiento a estas prácticas, muchas veces consideradas de menor jerarquía en el ámbito académico frente a, por ejemplo, la investigación —actividad clásicamente ponderada y considerada más “útil” socialmente.⁶ La discusión en torno a esa jerarquización histórica derivó en que ambas fueran consideradas instancias de aprendizaje de estudiantes y docentes, aunque quede camino por recorrer.⁷

Otro asunto que ha sido materia de debate refiere a las modalidades que debía adquirir ese vínculo. En congresos, encuentros y revistas especializadas se ha debatido sobre las características de las relaciones entre “Universidad y comunidad”,

docentes de Universidades e Institutos Universitarios Nacionales a la presentación de Proyectos de trabajo voluntario a través de propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida de su población. La convocatoria, de carácter público y abierto, pretendía incentivar el compromiso de los estudiantes de nivel superior con el medio social, promoviendo su participación en la construcción de una ciudadanía activa. Uno de los requisitos era que los equipos estuviesen integrados por estudiantes regulares de Universidades Nacionales, Provinciales e Institutos Universitarios, junto con docentes e investigadores de materias afines a las carreras que proseguían los estudiantes, y las organizaciones de la comunidad formaran parte del desarrollo de las actividades. Cada proyecto debía contar con el compromiso explícito de los terceros interesados en su implementación como gobiernos provinciales, municipios, entidades intermedias, cooperativas, entre otros (Contino et al., 2016).

⁵ Siguiendo a Cullen (2003), entendemos por territorio al espacio socialmente construido, en el que se dan las disputas y la materialización de las mismas, lo que Oscar Madoery llama la apropiación del espacio social.

⁶ Ejemplo de ello es que el CVar —Registro Unificado y Normalizado a nivel nacional de los Datos Curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las distintas instituciones argentinas— desde hace algunos años ya ha incorporado en su formato no sólo la tarea docente sino también las prácticas de extensión.

⁷ En este sentido, la Universidad Nacional de Rosario implementó hace tres años una iniciativa que tiende a poner en valor las prácticas extensionistas en la carrera académica. Así fue que, a propósito de la homologación del Convenio Colectivo de Trabajo en el año 2014, el Consejo Superior aprobó en el año 2017 “la propuesta de la Secretaría de Extensión Universitaria para crear el Reglamento de Acreditación de Programas, Proyectos y Actividades de Extensión por fuera de las convocatorias institucionalizadas. Esta normativa tiene como finalidad validar toda la tarea que se realiza en ese sentido y obtener polivalencia con los proyectos de investigación que son fundamentales en la carrera académica de todos los docentes” (Contino y Daneri, 2018).

“universidad y pueblo” o entre “universidad y el territorio”. La mirada crítica sobre las prácticas universitarias dio lugar a que se replantearan las lógicas que sostenían estos vínculos, el lugar de prestigio del “saber científico” en nuestra sociedad y las modalidades extractivas, parternalitas o exotizantes en las que, muchas veces, se sostenían esos proyectos.

Al respecto, es posible señalar que, desde hace algún tiempo, comenzó a hacerse cada vez más habitual la expresión de “encuentro de saberes” como síntesis de una nueva mirada sobre ese vínculo, y que sustenta dos premisas subyacentes. La primera de ellas afirma que todas las personas, en tanto sujetos sociales o miembros de algún colectivo, tienen algún tipo de “saber”, es decir, que existen múltiples tipos de saberes y el “conocimiento científico” constituye un tipo, entre otros tipos de “saberes” posibles y legítimos. En este punto, con esta noción se busca poner en cuestión que quienes no pertenecen al ámbito de la “educación superior” —las organizaciones de la comunidad, por ejemplo— carezcan de “conocimientos”; discute que estos colectivos y las personas que los constituyen se muevan en el mundo gris del “sentido común”. Hablar de diversidad de “saberes”, además, propone una equiparación, una equivalencia entre cuestiones que serían de naturaleza asimilable, equiparable.

La mención a la multiplicidad de saberes, tiene como uno de sus referentes a Boaventura De Sousa Santos y su pensamiento ecológico o Ecología de Saberes. Desde esa perspectiva se aboga por una contra-epistemología, que reconoce la pluralidad de pensamientos heterogéneos y se enfatiza en las relaciones dinámicas que existen entre ellos. La ecología de los saberes va a contramano del relato hegemónico sobre el conocimiento para occidente, y entiende al conocimiento como una forma de “intervención en la realidad”, más que la típica jerarquización de los conocimientos occidentales sobre otras formas de conocer (De Sousa Santos, 2010).

La segunda premisa subyacente tiene que ver, justamente, con la noción de “encuentro”, que da cuenta de una relación, de un diálogo o una interacción entre dos sujetos. A las viejas ideas de “salida” de la universidad hacia la comunidad, que abre sus puertas para extender su “saber”; el “encuentro de saberes”, supone dos intenciones que se juntan.⁸

Para nosotras, asimismo, este “encuentro” implica tener presentes los dilemas de la alteridad: ¿quién es ese “otro” al que “nosotros” le reconocemos un saber?, ¿qué tipo de “saberes” tienen o les suponemos a esos otros?, ¿“saberes populares”, “saberes

⁸ En este sentido, Contino y Daneri plantean que, a finales del siglo XIX en Inglaterra, en las Universidades de Oxford y Cambridge, el término extensión era acuñado para referirse a la práctica fuera de los muros universitarios, situando esta concepción. Es decir, se utilizaba este para señalar “toda labor expansiva fuera del ámbito educativo” (Contino y Daneri, 2018).

cotidianos”, “saberes diferentes”, “saberes prácticos”?, ¿cómo se puede caracterizar a ese “encuentro”?, ¿se trata de dos voluntades equivalentes que se acercan y acuerdan un vínculo?

Como ya se dijo, aquí nos interesa dejar expuestas algunas reflexiones surgidas de nuestra experiencia que nos alertaron frente al riesgo de dar por superados ciertos debates, de enamorarnos de nuestros conceptos y dejar de observarlos, pudiendo cristalizar viejos vínculos, pero, esta vez, revestidos de nuevas formas de nombrarlos.

El contexto del Voluntariado Tutorías Progresar

En enero de 2014, el Estado nacional lanzó el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina —en adelante, PROGRESAR—. Como indican Silva y Salinas (2016), este Programa formó parte de un grupo de políticas sociales interministeriales puestas en marcha por el Estado Nacional durante la presidencia de Cristina Fernández —período 2007-2015—. Con la Asignación Universal por Hijo (AUH), el Plan FinEs, el Programa ProEmplear, entre otras, constituyeron parte de esa batería de políticas que tuvieron como objetivo la inclusión social. El PROGRESAR, en particular, apuntaba a la inclusión socioeducativa y laboral de las y los jóvenes.

Este Programa fue puesto en funcionamiento por el Estado Nacional Argentino en 2014, creado por medio del Decreto 84/2014 y consistía en una prestación económica mensual para jóvenes de entre 18 y 24 años inscriptos en cualquier nivel del sistema educativo o en cursos de capacitación en instituciones habilitadas, cuyos ingresos no superasen en tres veces el salario mínimo vital y móvil, individualmente o con su grupo familiar. Para mediados de 2015, poco más de un año después de su creación, había más de 700.000 jóvenes inscriptos (web ANSES 04.06.15), mientras que originalmente el universo estimado de beneficiarios era de 1.500.000 jóvenes (Barrios y Sánchez, 2014).

En ese contexto, la UNR generó diversas iniciativas con la pretensión de consolidar esta política pública, ya que el Estado nacional convocaba a las universidades nacionales a sumarse a dicha tarea. Por ejemplo, varias de las convocatorias anuales de los diversos Programas de la Secretaría de Políticas Universitarias contaban con ejes temáticos relacionados con el “Apoyo a los alumnos beneficiarios del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina” (Barthet, 2016).

Por aquel entonces, ambas autoras formamos parte del equipo de coordinación del Voluntariado Tutorías PROGRESAR. Esta iniciativa fue gestionada por la Secretaría de Integración y Desarrollo Socio-Comunitario de la Universidad Nacional de Rosario.⁹ Su especificidad radicaba en la vinculación de las

⁹ Secretaría de rango rectoral, creada en el año 2012.

organizaciones sociales y estatales con programas y/o políticas sociales de inclusión, articulando “saberes académicos con los saberes populares”. Para ello se proponía: “...innovar en la relación de la universidad con el Territorio teniendo la Misión de colaborar en la construcción de una universidad vinculada a un proyecto nacional, valorizando los saberes y experiencias populares e históricas, comprometida con las necesidades y realidades sociales locales y regionales, involucrando a la comunidad en los procesos de elaboración de políticas universitarias tendientes al desarrollo económico productivo y a la inclusión social, cultural y educativa. Mientras que su Visión fue propender a una universidad al servicio del pueblo, respetuosa de los saberes populares y que promueva el pensamiento nacional, comprometida con los desafíos de una argentina más justa, libre, soberana e integrada con Latinoamérica” (Díaz Rojo y Silva, 2014).

En ese marco, se lanzó en el mes de marzo el Voluntariado Tutorías PROGRESAR —en adelante Tutorías—, que se extendió durante los años 2014, 2015 y 2016, aunque cabe señalar que aquí nos centraremos en el proceso de trabajo que llevamos adelante durante el primer año. De esta experiencia participaron estudiantes, graduados y docentes de diferentes facultades en calidad de voluntarios. El equipo de coordinación estuvo a cargo de la Secretaría.

Sobre el Voluntariado Tutorías PROGRESAR

Tutorías tuvo como objetivo principal brindar información y acompañar a los jóvenes de Rosario destinatarios —reales o potenciales— del PROGRESAR, es decir, aquellos que estuvieran transitando alguna instancia formativa, tanto en trayectos escolares como en otras modalidades. Cabe señalar que dicha política pretendía que los jóvenes terminaran sus trayectos educativos “formales”, es decir completaran los niveles educativos obligatorios —escuela primaria y/o secundaria dependiendo del caso. A su vez, la misma admitía una serie de cursos y otras trayectorias educativas alternativas a la escuela en general. Por ello, en adelante hablaremos de trayectorias educativas para referirnos a estas múltiples posibilidades. Las Tutorías se llevaron a cabo en diferentes instituciones de la comunidad. Se delimitó el trabajo en siete barrios de la ciudad de Rosario, lo que acotó el universo de jóvenes inscriptos a un rango posible de abordar.

Antes de explayarnos sobre la experiencia cabe hacer dos aclaraciones conceptuales. En primer lugar, hablaremos de trayectorias educativas entendiendo que hay múltiples trayectos educativos posibles. Esto quiere decir que, más allá de las trayectorias escolares, se deben tomar en cuenta otras trayectorias de diferentes instituciones educativas en general. Sobre esto Greco y Toscano entienden que las trayectorias educativas son los recorridos que los sujetos realizan inscriptos en

marcos institucionales, se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempo y espacios, palabras y pensamientos en conjunto tienen lugar (Greco y Toscano, 2014).

Por ende, acompañar las trayectorias educativas posibles, desde nuestra perspectiva implica reconocer que no existe un solo camino, una sola forma de acompañar estos procesos. Entendemos que se trata de un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar. Entonces, acompañar las trayectorias educativas no es una visita que se hace a una institución educativa para ver cómo está llevando adelante las actividades el sujeto en cuestión, tampoco es un asesoramiento pedagógico en sentido estricto, no es una capacitación a menor escala. Sino que se trata de un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad, en el cual se apela a otro y a otros, en cualquier soporte, para poder cuestionar la realidad, reflexionar, para pensar y co-pensar, buscando así la posibilidad de generar un espacio de confianza, donde los jóvenes puedan saberse pensados por otros y reconocidos (Díaz Rojo, 2020).

Para desarrollar la iniciativa conformamos un equipo de trabajo compuesto por tutores/voluntarios —que luego fueron subdivididos en equipos por barrio—, una coordinadora o coordinador graduado por cada una de las instituciones intervinientes y la coordinación general.¹⁰

597

Las organizaciones del territorio

Desde el comienzo, lo que llamábamos “la inserción territorial” era pensada en articulación con organizaciones de la comunidad; algunas de ellas, eran organizaciones con las que la Secretaría ya venía trabajando. En cada barrio utilizamos el espacio de vecinales, clubes, bibliotecas populares, entre otras. Estas no sólo cedían su espacio, sino que también participaron de diversas formas, incluso, en algunos casos, miembros de estas instituciones se incorporaron a las tareas desarrolladas por los tutores.

Para responder al criterio de integralidad necesaria para una intervención en territorio, entendíamos que se debía trabajar colaborativamente con otros niveles del Estado —ministerios, municipios, ANSES— y otras instituciones que podían aportar en el sentido pretendido —como los sindicatos habilitados a impartir cursos de capacitación—. Desarrollar estos vínculos fue una tarea que llevamos adelante, exclusivamente, desde el equipo de coordinación.

En este sentido, con una Unidad de Atención Integral (UDAI) de ANSES, por ejemplo, se articuló para capacitar a los tutores en cuanto a la política pública, que en ese momento era reciente, y para ajustar el trabajo a las disposiciones que iban

¹⁰ Utilizaremos el término tutores y voluntarios indistintamente.

surgiendo a partir de esta implementación. También se trabajó con la Gerencia de Empleo Local, del Ministerio de Seguridad Social, Empleo y Trabajo de la Nación para relevar todas las ofertas formativas disponibles en la ciudad para los jóvenes entre otras que luego detallaremos.

Los equipos de trabajo: tutores y coordinadores

Para la conformación del grupo de tutores organizamos una convocatoria abierta en la que se estableció como requisito ser estudiante regular y tener entre 18 y 40 años de edad; estudiar carreras afines a las ciencias sociales —ciencia política, trabajo social, antropología, historia, psicología, profesorado— y contar con una fuerte vocación por lo social.

Las tareas que estipulamos originalmente para los tutores fueron:

- Convocar a los beneficiarios del PROGRESAR a través de la difusión y sensibilización del programa junto con las instituciones
- Brindar asesoramiento y seguimiento a los jóvenes del PROGRESAR, sobre aspectos específicos del programa y otras demandas que emerjan
- Llevar adelante jornadas y encuentros recreativos, en conjunto con las instituciones del territorio
- Construir un registro de las actividades realizadas
- Elaborar informes

Los coordinadores de cada equipo, en su mayoría graduados, aunque en algunos casos eran docentes de la universidad, fueron convocados por el equipo de coordinación de la Secretaría. Estos ya venían trabajando en otros proyectos y se sumaron a colaborar en esta nueva propuesta.

Las funciones que le asignamos a esta figura fueron:

- Establecer contacto con las otras instituciones
- Acompañar y hacer seguimiento de los tutores a cargo
- Organizar y colaborar en las actividades recreativas
- Canalizar demandas de tutores
- Evaluar la implementación de las diferentes actividades

Las etapas

Identificamos tres etapas de trabajo: la primera, de planificación; la segunda, de convocatoria y de comienzo de las tutorías; y la tercera, de evaluación.

La etapa de planificación fue previa al comienzo de las Tutorías. En esta etapa, como equipo de coordinación tuvimos varias reuniones con las organizaciones comunitarias y elaboramos una propuesta de trabajo en la que establecimos la composición de los equipos, los criterios de trabajo, los contenidos mínimos del programa para las capacitaciones de los tutores y coordinadores y delineamos una

planificación de las siguientes etapas. Todo esto fue sintetizado en un Cuadernillo entregado a cada integrante del Voluntariado y que incluía desde elementos teóricos hasta dinámicas lúdicas para desarrollar el acompañamiento. Este Cuadernillo contenía, además de una descripción del contexto institucional y de las tutorías en sí, un conjunto de elementos cuál caja de herramientas. Por ejemplo: nociones básicas del diagnóstico socio-comunitario, registros e instrumentos con los que se pretendía trabajar, material bibliográfico de consulta; técnicas de estudio; dinámicas de grupo; entre otros.

En el cronograma general programamos las distintas reuniones de equipo: con cada grupo de tutores, con los coordinadores, con los miembros de las organizaciones y, por último, las reuniones plenarias —una a mitad de año y otra a fin de año—. Estas reuniones tenían como objeto evaluar situaciones e ir ajustando la modalidad de trabajo.

La segunda etapa incluyó la convocatoria a tutores, un período de inscripción y charlas de apertura e informativas. A partir de allí, continuamos con encuentros de capacitación y, posteriormente, la “inserción al territorio”, como llamábamos el comienzo de las tutorías en cada institución. En las capacitaciones, vale señalar, buscábamos brindar herramientas teóricas y prácticas necesarias para el adecuado desenvolvimiento de las actividades del Voluntariado y, muy especialmente, propiciar una mirada teórico-política desde la que se planteaba la labor. En particular, la concepción de “encuentro de saberes” que era —y continúa siendo— una postura fundante para pensar la universidad y la comunidad. En este sentido, fueron el primer momento para establecer criterios comunes respecto de la perspectiva del trabajo territorial.

En los encuentros de capacitación desarrollamos modalidad de taller en los que queríamos poner en juego los saberes previos y las distintas experiencias de todos los participantes, para generar el intercambio, la problematización y el debate grupal de los mismos. Propusimos trabajar y reflexionar sobre las tutorías como un espacio que aloje a los jóvenes beneficiarios del PROGRESAR y pusimos en juego una serie de herramientas presentes en el Cuadernillo. Allí, los voluntarios encontraban, también, los instrumentos que elaboramos para permitir el seguimiento y la sistematización de la información recabada. Su objetivo era relevar información de modo sistemático, tener un seguimiento de las acciones, producir los informes y, uno de nuestros mayores intereses, generar análisis del PROGRESAR que sirvieran para evaluar la política pública. Los instrumentos que diseñamos fueron los cuadernos de campo, las fichas personales, fichas de seguimiento individual y colectivo.

Con el “cuaderno de campo” buscábamos registrar las actividades diarias realizadas por los voluntarios, por ejemplo, visitas a instituciones, actividades grupales, situaciones particulares de las tutorías, reuniones, novedades, entre otras. En este instrumento, todos los tutores de un mismo grupo podían registrar de forma colectiva lo sucedido y era responsabilidad de cada coordinador el llevarlo al día e ir haciendo su seguimiento. Con la “ficha personal” pretendíamos contar con los datos mínimos de cada persona que se acercara y participara de las tutorías. Se relevaban datos personales, familiares y sociales, es decir, información general de cada participante de las tutorías. También, pusimos a disposición de los tutores una la “ficha de seguimiento individual”, que debía ser completada una por cada joven que participaba y tenía por objetivo identificar las problemáticas trabajadas para poder elaborar estrategias de abordaje particulares. Es decir, se diferenciaba de la “ficha personal”, ya que en esta buscábamos consignar en detalle cada una de las acciones llevadas adelante. Finalmente, diseñamos la “planilla de seguimiento colectivo” que se confeccionaba por cada sede de actividades, con el objetivo de tener disponibles datos de contacto y seguimiento del grupo con el que se trabajaba.

Luego de los encuentros de capacitación, comenzamos con lo que dimos a llamar “inserción en territorio”. Los equipos fueron pautando días y horarios para el funcionamiento de las tutorías en cada organización que participaban de esta. Así fue que se realizaron las primeras actividades de “acercamiento” en cada barrio, a través de la difusión y convocatoria de los jóvenes. También, en esos recorridos se fueron estableciendo los primeros contactos con otras instituciones de cada barrio. Asimismo, durante el año, realizamos actividades recreativas abiertas a la comunidad en cada barrio, como mateadas y encuentro con vecinos.

La tercera y última etapa del año 2014 fue la de evaluación, que, en cierto modo, fuimos desplegando durante todo el año. Durante el desarrollo de las tutorías propiamente dichas, consensuamos armar espacios de retrabajo con los coordinadores en reuniones periódicas —además de las reuniones con los tutores de cada barrio y las ya mencionadas plenarias, con la participación de la totalidad del equipo de Tutorías—. Nos interesaba, especialmente, acompañar a los tutores en sus dudas y redefinir y ajustar cuestiones no previstas en la planificación a partir del intercambio entre los distintos equipos y sus coordinaciones. En los próximos apartados desarrollaremos algunos de estos “ajustes”. La evaluación se plasmó, también, en la elaboración de informes y la presentación de ponencias en congresos.¹¹

Encuentros, desencuentros y desplazamientos para seguir pensando

¹¹ (Díaz Rojo y Silva, 2015).

A continuación, quisiéramos compartir algunas de las dificultades que se presentaron a lo largo de esa experiencia y algunas de las respuestas que ensayamos para, luego, abordar ciertas tensiones presentes en el “encuentro de saberes”. Haremos alusión a situaciones específicas, procurando sintetizar los desplazamientos que provocaron en nuestra versión inicial de ese “encuentro”.

Como se mencionó, el Voluntariado de Tutorías tenía como objetivo acompañar a los jóvenes en su trayecto educativo —recordemos que el PROGRESAR consideraba todos los niveles del sistema educativo formal y los cursos de capacitación laboral habilitados—. Sin embargo, varias cuestiones que detallaremos a continuación fueron modificando ese objetivo principal, no sin traer discusiones al interior del equipo. Estos ejemplos, a los que hemos identificado como “dificultades”, no constituyen generalizaciones absolutas, pero pueden dar cuenta de un conjunto de situaciones que no fueron previstas en la magnitud que tuvieron y que presentaron un tipo de regularidad y de recurrencia que los instituye como relevantes.

En relación a los destinatarios de las tutorías, lo primero que se detectó fue que la mayoría de los jóvenes que contactamos por pedido de las organizaciones comunitarias, y que se pensaba “acompañar” en sus trayectos educativos, no se hallaban inscriptos en el PROGRESAR. Atender estas situaciones no estaba previsto en nuestra planificación de trabajo, sin embargo, de a poco, nos lo fuimos planteando como imprescindible.

Uno de los motivos prevalecientes por el que los jóvenes no podían inscribirse al PROGRESAR era que no cumplían con el requisito de estar cursando algún tipo de trayectoria educativa. En otros casos, entre quienes sí estaban cursando alguno de estos trayectos, había quienes desconocían la existencia de la política pública, que para ese entonces contaba con pocos meses de implementación.¹² Por último, quienes expresaban interés en retomar sus estudios escolares interrumpidos o iniciar algún otro tipo de capacitación, se encontraban con múltiples e históricas imposibilidades —distancias, cupos, edades, momento del año, etcétera— para poder concretarlo y sostenerlo en el tiempo.¹³

¹² Vale recordar que entendemos por trayectoria educativa a toda instancia de formación sea ésta la escuela formal - en sus distintos niveles y modalidades, un curso, tecnicatura o trayecto en la educación superior (terciario o universitario). Por ello, hablaremos de trayecto o trayectoria educativa de manera indistinta.

¹³ Entre las múltiples situaciones detectadas, se puede señalar que muchas de las instituciones educativas tradicionales —escuelas en todos sus niveles y modalidades— aducían carecer de cupo para nuevos ingresos y que no estaba previsto el ingreso con el año lectivo ya en marcha. Por estas dificultades —o hasta la falta de escuela en el barrio— los jóvenes debían desplazarse hacia el centro o a otros barrios, implicando más tiempo y dinero disponible. Como afirma Díaz Rojo (2020) Otra cuestión no menor, es el supuesto del que se parte de que toda interrupción, detenimiento o abandono de una trayectoria educativa no se debe a una presunta incapacidad personal o a los avatares de la historia (aunque estos condicionan) de una vida particular sino más bien a la dificultad de las instituciones educativas para romper con la homogeneización y atender a la

Otros inconvenientes se presentaban a raíz de la documentación que requería la inscripción. Un punto neurálgico era gestionar las fotocopias de los DNIs de cada padre y las propias partidas de nacimiento. Por otra parte, muchos jóvenes no contaban con el DNI tarjeta —relativamente nuevo en aquel entonces— o no tenían realizada la renovación prevista al cumplir los 16 años. Finalmente, el Formulario de inscripción —que debía descargarse de la Web de ANSES— era, inicialmente, poco accesible, cuestión que con el paso de los meses se fue modificando y facilitando. También se presentaban obstáculos que, simplificando, identificamos como de tipo administrativos, por ejemplo, los circunscriptos al acto de presentar en las entidades oficiales el mencionado Formulario y el resto de la documentación requerida para concretar la inscripción. Para eso se debía llegar a las delegaciones del ANSES y realizar el trámite, lo que implicaba, como mínimo, disponer de dinero para desplazarse del barrio a estas oficinas, encontrarse en una institución con códigos y lenguajes, a veces, excluyentes sin saber si contaban con toda la documentación básica y, en algunos casos, con escasa información disponible para ellos allí.

Estas y otras dificultades las fuimos observando y trabajando en el momento y, aunque muchas de ellas trascendían ampliamente el objetivo de nuestro trabajo, procuramos imaginar y concretar respuestas.¹⁴ Por ello, nos interesa puntualizar más en cuestiones que sí respondieron a nuestros preconceptos y que se desprendieron de nuestro escaso conocimiento inicial de las organizaciones, sus dinámicas propias y la de sus barrios. Hoy, en retrospectiva, nos permitimos pensar si esas “dificultades” no expresaban de nuestra parte, en cierto modo, la reproducción de lógicas que pensábamos estar debatiendo, como las que simplifican

diversidad de trayectorias necesarias, ancladas en cada niña/o adolescente o adulta/o, dando respuesta a cada sujeto, a partir de su reconocimiento efectivo. En este sentido, más allá de la responsabilidad del estado (Nacional y Provincial) en garantizar dichas trayectorias, los actores del sistema educativo y los demás “actores/instituciones de un territorio, en este caso la Universidad Nacional de Rosario, pueden con los recursos que cuentan, aunque muchas veces sean limitados, articular estrategias de contención para lidiar con el desamparo que se genera en estos contextos de vulnerabilidad socio-educativos, y que van a contramano de todo proceso de inclusión social”(Díaz Rojo, 2020, pág. 3- 4.).

¹⁴ Situaciones de exclusión histórica de estos jóvenes y sus comunidades más las complicaciones de una política pública nueva y casi desconocida eran cuestiones que superaban nuestro Voluntariado. Por nuestra parte, no obstante, propusimos y concretamos algunas respuestas. Las más importantes fueron, por ejemplo, la experiencia que generamos junto con la gerencia de empleo local, donde por la falta de cursos disponibles en cada barrio, se articuló con la gerencia para desarrollar un Curso de Introducción al mundo del Trabajo, para que estos jóvenes pudieran así tener una primera instancia de formación. Otro ejemplo a destacar fue que se pudo coordinar algunas delegaciones del ANSES la entrega de papeles, para que pudieran inscribirse los jóvenes, como también diferentes modalidades de asesoramiento. También, al no disponer de un listado único de cursos disponibles y habilitados por el Ministerio, se hizo un relevamiento de todos los cursos que habilitados ministerialmente para PROGRESAR.

las experiencias de los sujetos en situación de vulnerabilidad social, las que los consideran meros “objetos de estudio” o las que los exotizan o victimizan.

En este sentido podríamos calificar de “dificultad”, en parte, a nuestra planificación. Algunos de los instrumentos que habíamos diseñado para agilizar o apoyar la tarea de los tutores resultaron, finalmente, un impedimento. Las distintas planillas diseñadas y el cuaderno de campo para el registro fueron utilizados muy puntualmente y no siempre acordes a su sentido de origen. Nuestro objetivo de “construir información” condujo a que la minuciosidad propuesta en los instrumentos atentara contra su utilidad; a medida que se sucedían las diferentes situaciones y le incorporamos campos o ítems para contemplar “la diversidad”, las planillas se constituían en un material menos práctico o inaccesible para los tutores. La planificación elaborada desde el desconocimiento de los destinatarios y desde la fragilidad de los vínculos con las organizaciones —por ser la primera experiencia de trabajo conjunto, en algunos casos— por momentos encorsetaba nuestra mirada y nos enfocaba en el “servicio” de la universidad y no en un trabajo conjunto.

Una situación recurrente, que requirió la completa revisión de la planificación elaborada por el equipo de coordinación, fue que los jóvenes no asistían con regularidad a las consultas; es decir, había que ir a por ellos y ya no esperarlos. Toda planificación requiere de obvias adaptaciones, lo cual, en sí mismo, no genera mayores dilemas si se trata de asuntos de orden práctico —por ejemplo, ajustes en el tiempo de realización de las etapas, el recorte o la adición de actividades— o de imponderables —como cuestiones climáticas o de salud de los participantes—. De lo que aquí estamos hablando es del cuestionamiento de la tarea en sí que llevábamos adelante: ¿estábamos respondiendo a una “demanda social”? ¿tal demanda, “existía”? si era así ¿en qué modos se expresaba? Si la tarea u objetivo de los tutores era “acompañar”: ¿que implicaba acompañar en el marco del nuevo diagnóstico social que se hacía en cada barrio?

Nuestro interés por la buena aplicación de una política pública que juzgábamos fundamental, y nuestro compromiso con ella nos inducían, en cierto modo, a esperar que “la demanda” estuviera planteada. Sin embargo, los jóvenes parecían no estar buscando ni necesitar nuestro “acompañamiento”. Frente a estos dilemas, fuimos construyendo respuestas, pero, quizás, ninguna fue tan efectiva como la del paso del tiempo. Se organizaron volanteadas callejeras, visitas a los hogares y reuniones con referentes. Estas tareas, realizadas periódicamente, posibilitaron que el espacio de Tutorías y, sobre todo, las personas singulares que lo constituían fueran instalándose de a poco, generando un lazo de confianza. Al respecto, es conveniente señalar nuestra “condición de extranjería” en las organizaciones y en los barrios en los desarrollamos las Tutorías, que caracteriza a muchos de los

proyectos que la universidad genera en vinculación con la comunidad. El “encuentro de saberes” supone, en estas situaciones de alteridad, la experiencia del encuentro con un “otro” en el que somos los extranjeros. Esto es, además de un dilema, una oportunidad para la sorpresa y para volver la mirada extrañada hacia lo propio, y considerar que, muchas veces, quienes más saben sobre su entorno son aquellos sujetos que los habitan cotidianamente. En este “encuentro” pueden estallar los dilemas de la alteridad: ¿quién es ese “otro” al que “nosotros” le reconocemos un saber?, ¿lo reconozco como un par, como un igual?, ¿puedo reconocer su singularidad sin esperar transformarlo, adaptarlo?, ¿qué tipo de saberes le reconocemos a esos otros?, ¿sentido común, sentido práctico o podemos pensarlos como productores de teoría social?

Proponemos pensar que la incertidumbre sobre lo que “es” o debía ser una demanda de la sociedad a la universidad no se ajustaba a nuestros propios supuestos. En ese planteamiento inicial se sostenía que la universidad pública, como institución que forma parte de una comunidad, tiene el deber de generar respuestas a las necesidades de esa comunidad, aquello que suele llamarse “las demandas sociales” y dar respuestas a las necesidades sociales urgentes. Pero resultó que esos requerimientos no necesariamente “estaban allí”, esperándonos en el modo que previéramos, o no se hallaban formulados en un discurso objetivado, *a priori*. Hoy, podríamos decir que en el “encuentro de saberes” estos discursos suelen aparecer de formas incipientes, heterogéneas y hasta contradictorias entre sí y nos cabe la responsabilidad de su puesta en valor.

Por todo ello, lo que proponemos, entonces, es cuestionar la naturaleza misma de lo que se considera una “demanda”, no considerarla un asunto obvio y acabado al que se “responde”: por el contrario, interpretar las “demandas sociales” pueden ser un producto de la acción de diferentes sujetos, entre ellos, los universitarios. En este sentido, el vínculo entre universidad y comunidad implica estar dispuestos a detectarlas, evaluarlas, fortalecerlas y, por qué no, formalizarlas. También implica apoyar y sostener la creación de esas demandas donde no estén expresadas como tales.

Otro asunto que ya mencionamos fue la variedad de dificultades e impedimentos para que los jóvenes pudieran darse de alta en el Programa. La gestión de la Partida de nacimiento era una de las dificultades más recurrentes. Sobre cómo resolver ese asunto, cada referente o institución comunitaria presentaba diferentes posturas: en un caso, abogaban por que los jóvenes tramitaran sus propias partidas; en otros casos, consideraban que lo más efectivo era que las instituciones mismas o los voluntarios de la Universidad fueran quienes tuvieran a su cargo la tramitación de la documentación básica. En ese contexto surgieron preguntas respecto a la tarea de

los voluntarios y coordinadores: ¿deberían hacer esas tareas de gestión de documentación?, ¿debían correrse y esperar a que esa documentación estuviera gestionada?, ¿se podían pensar alternativas a ese “acompañamiento”?, ¿en qué consistía “el acompañamiento” cuando las condiciones no estaban dadas como nuestra planificación preveía?, ¿qué tan flexible era nuestra planificación?, ¿qué temas nos llevó a reflexionar? El “diálogo de saberes” ya no era algo tan fácil, porque ese “otro” no era algo unívoco.

Cuando mencionábamos más arriba que los jóvenes no asistían regularmente a los horarios de atención y que eso se instaló como un tema de preocupación, o hasta decepción por parte del equipo, en buena medida, era porque manteníamos una visión sobre las organizaciones sociales con las que nos vinculábamos. Nuestra expectativa, en cierto modo, era que estas organizaciones tenían un vínculo consolidado con los jóvenes y que este vínculo propiciaría un acercamiento al espacio de encuentros semanales con otros jóvenes —los tutores—. En esa mirada con escasos matices, nuestra lectura suponía que, en gran medida, la referencia social nos precedía por completo, le suponíamos una representatividad de modo unilineal, que legitimaba ante nosotros a las organizaciones.

Hoy en retrospectiva, nos planteamos ¿si los voluntarios y coordinadoras compartíamos una visión sobre lo que “debía ser” una organización comunitaria que colisionaba con lo que efectivamente encontramos?, ¿esta situación deslegitimaba al conjunto de persona que “representaban” al barrio?, ¿los presuponíamos “disponibles”, siempre ahí para nosotros?, de ser así ¿primaba de nuestra parte una visión teórico normativa sobre las organizaciones o sus referentes?, al contrario ¿las organizaciones sociales pueden pensarse como colectivos que se hacen en el hacer? Entonces ¿es posible considerar que nuestra presencia tenía el efecto de producir organización, en alguna medida?

Finalmente, podríamos decir que no hay recetas, cuáles pasos a seguir, como planificación alguna que prevea todos los imponderables que surgen cuando se trabaja en la co-construcción de un vínculo que permita una práctica integral, desde un hacer colectivo, en un tiempo-espacio determinado.

Ideas para el “encuentro de saberes”

Revisar esta experiencia de Voluntariado —brevemente esbozada— a la luz del tiempo transcurrido nos permitió poner en valor el trabajo realizado. La mirada crítica y reflexiva que hoy nos planteamos no invalida la riqueza y los aportes de la misma. Ya sea por el hecho de acercar información a diferentes territorios, aunque haya sido de manera limitada, o por el de haber generado vínculos sostenibles con organizaciones de la comunidad y con los jóvenes participantes.

Sabemos que las discusiones sobre la relación entre teoría y práctica se encuentran más vigentes que nunca y que, pese a que numerosos colegas se replantean la formación académica articulando estas dos dimensiones del conocimiento, queda mucho por hacer. Una estrategia posible, desde nuestro punto de vista, es generar trabajos en conjunto desde una perspectiva de integralidad entre quienes conformamos la universidad y las organizaciones de la comunidad. Ello implica pensar a la universidad como un actor más —con recursos específicos— dentro del entramado de actores y relaciones que conforman un territorio determinado. En esta lógica, la universidad, como institución, debe asumir que no detenta todo “el saber” ni debe centrarse solo en sus tradiciones y discusiones internas para decidir qué y cómo se debe hacer el trabajo. Por el contrario, debemos desafiarnos al “encuentro de saberes” sin desconocer sus tensiones, potenciando las capacidades, las trayectorias y los capitales que cada organización detenta, incluida la nuestra. Esto colaboraría, sin duda, a formar profesionales que conozcan las necesidades de su tiempo, que tengan conocimiento de su propio territorio y de quienes lo conforman, los procesos que allí se desarrollan, los conflictos propios de cada espacio-tiempo, y que puedan comprender en la práctica la complejidad de los procesos sociales. Profesionales que se reconozcan en la figura del extranjero, es decir, que se arriesguen a la interpelación de lo diferente y que no renuncien al aprendizaje que supone el encuentro con otros. He ahí uno de las riquezas del “encuentro de saberes”.

Como dijimos al comienzo de este escrito, el vínculo entre universidad y comunidad históricamente ha tenido matices exotizantes, colonialistas o paternalistas sobre la comunidad y, sobre todo, de aquellos sectores considerados excluidos. También, es necesario decir que existen grandes tradiciones críticas al respecto y que enunciar un “encuentro de saberes” implica, necesariamente, una crítica a esas posiciones dominantes de otras épocas. No obstante, nuestra preocupación aquí ha sido problematizarlo, seguir pensándolo en la práctica cotidiana, para que no se torne un concepto superficial para las prácticas territoriales.

Desde nuestra perspectiva, el “encuentro de saberes” siempre refiere a una postura ética frente a un “otro”, al que, ante nada, le reconocemos su entidad de sujeto situado y, en ello, nos reconocemos también como sujetos situados, producto de nuestro entorno. Ambos, entonces, somos producto de nuestras condiciones de existencia y de vida, desde donde conocemos, entendemos y producimos teorías sobre el mundo. Esta postura implica reconocer y equiparar el conocimiento producido desde el territorio con las teorías canónicas. Mientras que estas últimas gozan del mayor prestigio, las otras suelen llamarse, eufemísticamente, “otros saberes”. La problematización de la jerarquización entre ambos discursos, admitida y

reproducida por la propia academia, es una tensión inherente al “encuentro de saberes”.

La práctica colaborativa entre Universidad y comunidad nos exige tener presente las asimetrías existentes en nuestra sociedad, no hay “encuentro” si no pensamos las desigualdades que lo constituyen. El lugar de prestigio del discurso académico y de la ciencia como productora legítima de representaciones sociales sobre esa comunidad está presente en este “encuentro”. Lo cual genera dilemas sobre las políticas de representación ya que fácilmente pueden reproducirse, desde los ámbitos académicos, estereotipos que, más que habilitar el encuentro, instauran estigmatizaciones. Entonces, se vuelve necesario buscar consensos en la elaboración de discursos para la comunicación y difusión de estas experiencias. ¿Cómo quieren ser nombrados nuestros otros?, ¿qué posibilidad tienen de difundir un discurso propio?

Por último, podríamos pensar en problematizar quién toma las decisiones en la elaboración de un proyecto. Si vamos a reconocer a ese sujeto otro con el que vamos a trabajar, entonces hay preguntas que debemos hacernos desde el comienzo: ¿a quién le interesa su ejecución?, ¿mediante qué estrategias conocemos las demandas y necesidades de la comunidad?, ¿podemos dar respuesta a todas las demandas?, ¿cómo pensar nuestras limitaciones y posibilidades? Esto implica habilitar la *escucha* durante la ejecución en las prácticas territoriales, habilitando así la construcción de estrategias que posibiliten prácticas democráticas. La generación de proyectos colaborativos desafía nuestras lógicas académicas, ¿estamos dispuestos a escuchar las opiniones de esos otros y a tomarlas en cuenta?

En definitiva, propiciar un genuino “encuentro de saberes” requiere de una opción ética, política y epistemológica, porque le reconoce a los interlocutores un lugar de paridad intelectual y de productores de conocimiento teórico (Fernández Álvarez, 2019). Es ética porque reconocemos las desigualdades existentes y nos oponemos a toda relación de injusticia, de exclusión, de opresión, de negación del ser humano. Es política ya que nos posicionamos a favor de los desfavorecidos y de escuchar estas voces para que puedan, así, abrir procesos de transformación. Es epistémica ya que leemos el mundo desde nuestro lugar, sabiendo que hay otros y sentimos la necesidad de modificar estas estructuras de desigualdad e inequidad que existen en nuestros mundos sociales.

Referencias Bibliográficas

Barrios y Sánchez (abril 2014). “El camino del progreso”, Revista Bicentenario, Ministerio de Educación de la Nación.

Barthet, J. (2016). Prólogo: Programa Nacional de Voluntariado Universitario. En Contino [et al.], Compiladora. (2016) Cartografías del territorio: de la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad (pp. 183-186). Rosario, Argentina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Contino, P. Y Daneri, M. (2018). Hacia relacionismos integrales, la extensión entre la investigación. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(9), julio-diciembre, 3-13. Doi: 10.14409/extensión.v8i9.Jul-Dic.7836.

Contino... [et al.], Compiladora. (2016) Cartografías del territorio: de la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad / 1a ed. Rosario, Argentina: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Cullen, C. (2013). La metamorfosis del espacio habitado y la gravitación del suelo que habitamos. En Pensar América: pensadores latinoamericanos en diálogo. Universidad Nacional tres de febrero; Universidad Federal de Bahía. 1° ed. Caseros.

Díaz Rojo, F. y Silva, M.L. (2014) Cuadernillo Voluntariado Tutorías PROGRESAR. (Inédito) Rosario, Argentina: Secretaría de Integración y Desarrollo Socio-Comunitario, UNR.

Díaz Rojo, F. y Silva, M. L. (2015) "Tutorías PROG.R.ES.AR. Una experiencia de Voluntariado Universitario en Rosario", IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Villa Mercedes.

Díaz Rojo, F. (2020) "Los sentidos del acompañamiento: experiencias durante procesos de inclusión socioeducativos." (Inédito) Rosario, Argentina. Universidad Nacional de Rosario.

Estatuto UNR (2020) Disponible en <https://www.unr.edu.ar/estatuto/>

Fernández Álvarez, M. I. (2019) De malestares, búsquedas y algunas propuestas en torno a la antropología colaborativa. En Malestar en la etnografía. Malestar en la antropología. (María Epele y Rosana Guber, comp.), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Greco B. y Toscano A. G. (2014) "Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad". Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA.

Silva, M.L. y Salinas, L. (2016) "Las políticas públicas en al territorio. Retos y aportes de un abordaje cualitativo del PROGR.ES.AR.", Congreso de la democracia, FCPolit, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.*, Montevideo, Rep. Uruguay. Trilce. Extensión Universitaria, UDELAR.

_____ (24 de octubre de 2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. [Discurso principal]. Conferencia en el centro Fernand Braudel, Universidad de Nueva York, Binghamton.