

Un ejemplo de cooperación descentralizada Tres instituciones en un territorio: Escuela Politécnica Santa Catalina (UTU), Escuelas de Formación Artística (SODRE) y Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (MIDES), y Facultad de Psicología (UDELAR)

An example of decentralized cooperation. Three institutions in one territory: the Santa Catalina Polytechnic School (UTU), the Arts Education Schools (SODRE), and the National Direction of Socio-cultural Promotion (MIDES), and the Psychology Faculty (UDELAR)

Laura Varela Ferraro*, Martín Inthamoussu**

* Magíster en Psicología y Educación, opción Docencia Universitaria. Bailarina y docente egresada de la Escuela Nacional de Danza del SODRE, Uruguay. Coordinadora de Extensión Territorial en las Escuelas de Formación Artística del SODRE, Ministerio de Educación y Cultura.

✉ lauramaestriapsi@hotmail.com

** Maestrando en Comunicación, énfasis en Recepción y Cultura (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Posgrados en Educación Artística (OEI/MEC), en Estrategias Comunicacionales (UCU) y en Comunicación y Cultura (UCU). Licenciado en Teoría de las Artes Escénicas (Universidad de Manchester, Reino Unido). Director general de las Escuelas de Formación Artística del SODRE.

✉ inthamouss@sodre.gub.uy

Resumen

Las políticas de descentralización procuran alcanzar un mayor nivel de eficacia para el desarrollo territorial como concreción de las políticas de gobierno. Tras un proceso iniciado a principios de siglo xx, Uruguay lleva a cabo acciones de este tipo como cooperación e interrelación entre instituciones, gobiernos locales o entes subnacionales. Como respuesta a compromisos internacionales de promoción y acceso a la diversidad de las expresiones culturales, distintas áreas del Estado encuentran mecanismos para promover valores e identidades locales democratizando el acceso y la participación. En consecuencia, distintos niveles de gobierno realizan abordajes que tienen muchas veces la misma temática y el mismo público, pero no siempre se articulan de manera eficiente. Las acciones llevadas a cabo en los años 2015-2016 en convenio entre las Escuelas de Formación Artística del SODRE y el Ministerio de Desarrollo Social —«Escuela puertas afuera» el primer año y «Territorios de la danza» el siguiente— están sometidas a revisión y se analizan en el presente trabajo con miras a su aplicación en 2017.

Palabras clave: descentralización, política cultural, danza, cooperación, gobierno municipal, Uruguay.

Abstract

Decentralization policies seek to achieve a higher level of effectiveness in terms of territorial development, bringing government policies down to earth. Following a process initiated at the beginning of the 20th century, Uruguay carries out actions in this line through cooperation and interrelation of institutions, local governments or subnational entities. Responding to international agreements on promotion and access to the diversity of Cultural Expressions, different areas of the State find mechanisms to boost local values and identities by democratizing access and participation. Consequently, different levels of the government often carry out actions aimed at the same target audience and on the same thematic areas, but they do not always articulate them efficiently with one another. The actions carried out between 2015 - 2016 in agreement between the Arts Education Schools of the “Official Shows and Performances’ Service”, and the Social Development Ministry, “Out-doors school” the first year and “Territories of Dance” the following, are subject to revision and are analyzed in the present work for their further application in 2017.

Key words: decentralization, cultural policy, dance, cultural cooperation, municipal government, Uruguay.

Introducción. Cooperación descentralizada

Uno de los mecanismos que han ganado relevancia en las políticas de gobierno es la cooperación descentralizada. Esta refiere a la interrelación que instituciones, gobiernos locales o entes subnacionales entablan con el fin de hacer sostenible el desarrollo de los territorios. Engloba lo conocido como *gobernanza multinivel* como forma de llevar a cabo políticas públicas eficaces y eficientes. Tal como plantea Noferini (2010), la crítica a este tipo de iniciativas pasa en algunos casos por la falta de articulación entre ellas, ya que en ocasiones los actores institucionales desconocen la aplicación en el territorio de otros programas que abordan un mismo público y temática.

Los beneficios que la interrelación de las instituciones aporta a la ciudadanía son innegables. En Uruguay el concepto de *descentralización* se incorporó en la normativa nacional con la reforma constitucional de 1997 (Veneziano, 2008). A partir del 2010 la política de gobierno fortaleció la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales, y estableció cada vez más mecanismos en distintas áreas del Estado para promover el desarrollo de los valores e identidades locales. Esto ha tenido como consecuencia que distintos organismos —como el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), la Intendencia de Montevideo (IM) y

la Universidad de la República (UDELAR), entre otros— generen acciones que tienen en la población un destinatario en común.

Esta forma de promover una mirada interinstitucional como política de gobierno puede darse desde distintas perspectivas y generar mecanismos diversos de contacto con la comunidad. Rebellato y Giménez (1997) definen un tipo de modelo de *interacción unidireccional* donde existe *uno* que sabe lo que es bueno y establece acciones para aportar, desde esta idea previa, a un *otro* que lo desconoce. Descentralizar desde esta perspectiva centrista implica que existe un algo central que tiene un valor superior a lo periférico. Este posicionamiento hace foco en las propuestas de las instituciones y puede significar un abordaje vertical de las necesidades de la comunidad, a manera de desembarco, desde el desconocimiento de la realidad a la cual desea llegar.

Las experiencias de trabajo en territorio han demostrado que lo que se ofrece a la comunidad no siempre responde a sus necesidades. Una de las primeras consecuencias de este desajuste es la notoria falta de participación de la comunidad. Pese a la creatividad en las formas de convocar, la respuesta de los destinatarios que más se repite es la ausencia. Otro de los resultados visibles tiene que ver, como plantea Assumção (2012), con un posicionamiento heterónimo —no autónomo— de la comunidad, que no logra apropiarse de la capacidad de autogestión para sostener las acciones y se mantiene en una postura receptiva, no proactiva.

La alternativa a esta modalidad tiene que ver con lo que Evans (2012) llama *autonomía enraizada*. Los tomadores de decisiones de las agencias públicas no solo no deben aislarse de los intereses sociales, sino estar estrechamente vinculados a ellos. Las lógicas enraizadas en los territorios forman la malla de redes sociopolíticas que se tejen en la sociedad y que son las que dan respuesta a las necesidades inmediatas de la comunidad, antes de la llegada de las políticas del Estado central. Cuando a manera de movimiento celular se van generando pequeños movimientos barriales con participación activa y en respuesta a las necesidades cotidianas, las posibilidades de sostén y de autogestión de las propuestas a mediano y largo plazo son mayores, y aquí es donde sería más eficaz que actuaran las articulaciones interinstitucionales, fortaleciendo lo ya existente.

En la década del ochenta, la modificación del modelo de gobernanza del Estado-nación por la gobernanza descentralizada, siguiendo a Noferini (2010), comenzó a poner el foco no solo en buenas políticas públicas, sino en buenos administradores y gestiones eficientes de toma de decisiones. Se intentaba así alejar a las instituciones de la postura asistencialista para pasar a un estado de cooperación y apropiación de la responsabilidad de todas las partes, considerando asimismo que si algo es funcional para un territorio no lo es necesariamente para otro. Por lo tanto, antes de cualquier acción hace falta atender a las diferencias culturales y socioeconómicas, ya que es característica principal de la buena gobernanza considerar las demandas de los ciudadanos de forma democrática, participativa y transparente. La descentralización implica transferir poder y autoridad, cediendo responsabilidades, competencias, capacidades y recursos a otros niveles.

Más allá de esto, como plantean Gallicchio y Camejo (2005) citando a Enríquez (2002), América es el continente con mayor brecha entre ricos y pobres, y mayor desigualdad social y desequilibrio territorial, lo que da sentido a la discusión de los modelos de descentralización y desarrollo. Lo territorial no se define por divisiones geográficas o administrativas, sino que guarda relación con el proyecto que emprenden esos colectivos que lo habitan, con los actores que involucra, sus aspectos económicos, sociales, simbólicos, la dimensión ambiental, cultural y política.

Descentralización SODRE

A partir del 2015 se celebró un acuerdo entre el MIDES y el SODRE basado en la articulación de niveles de acción. El primer nivel apuntó a acercar los bienes y servicios culturales que gestiona el SODRE a un número mayor de población vulnerable atendida por el MIDES, facilitando el acceso a espectáculos de las salas Adela Reta y Nelly Goitiño. En un segundo nivel, con el foco en la dimensión socioeducativa, se acordó que parte de la población beneficiaria de este convenio pudiera descubrir zonas de interés personal en las propuestas de distintos oficios y áreas artísticas del SODRE. Las Escuelas de Formación Artística (EFA) se sumaron a ese acuerdo en este segundo nivel; a partir de setiembre de 2015, parte de su personal docente ilustró sobre la propuesta educativa de la Escuela Nacional de Danza.

En la experiencia denominada «Escuela puertas afuera», estudiantes de centros donde participan programas del MIDES acudieron a encuentros de danza con docentes de EFA. Esta descentralización se concretó al año siguiente con un nuevo formato, cuando las Escuelas de Formación Artística del SODRE pasaron a formar parte de las instituciones que trabajan en la zona oeste de Montevideo. Un docente de danza se incorporó a la Escuela Técnica de Santa Catalina en el marco del mencionado convenio, con el objetivo de llegar a estudiantes de Formación Profesional Básica, programa que funciona en dicho centro. En una iniciativa que procura tener una modalidad participativa, se encontró con un centro de reciente creación, enclavado en una zona que desde hace años recibe a distintas instituciones con el mismo objetivo, pero que, según estudios consultados, no siempre consiguen entablar relaciones de corte no asistencialista con la comunidad.

Según se informa en la página oficial del SODRE (s. f.), desde su creación, en 1929, como Servicio Oficial de Difusión Radio Eléctrica (ley 8557), su función inicial fue «perifonear programas culturales e informativos», es decir, transmitir «espectáculos o audiciones de carácter artístico, científico, ilustrativo y ameno con fines de mejoramiento espiritual de los habitantes del país». Desde este primer momento en que la radio era su eje, el organismo fue ampliando progresivamente sus cometidos y en 1979 pasó a denominarse Servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (ley especial 7, artículo 44). En la actualidad, como Servicio Oficial de Representaciones y Espectáculos, tiene la misión, a través de las EFA, de difundir el acervo cultural tanto nacional como internacional

en todo el territorio y ofrecer al público un producto artístico de calidad, promoviendo y difundiendo el sentimiento de pertenencia y fortaleciendo la identidad cultural.

De este modo, la institución cuenta con una historia de difusión de bienes culturales inmateriales nacionales e internacionales que existen antes que su público. Por lo tanto, podríamos decir que la modalidad de acercamiento a la comunidad es, en líneas generales, expositiva. Las escuelas que forman parte del SODRE están en un camino de construcción de la participación en forma paralela a la formación académica, y conseguir esto requiere una perspectiva abierta a todas las manifestaciones artísticas, aun las que históricamente no han integrado el cuerpo de contenidos desarrollados en las EFA y en el SODRE en general.

Acciones desarrolladas por MIDES

La Dirección Nacional de Promoción Sociocultural del MIDES considera relevante el rol de la cultura como generadora de acciones críticas y transversalizadoras que apuntan al cuidado de la vida cotidiana y de la convivencia social, al tiempo que permite sensibilizar en torno a diversos aspectos constitutivos de los sujetos como integrantes de la comunidad, configurando el patrimonio cultural de la nación. (MIDES, 2016, p. 2)

El párrafo anterior, extraído de las bases del Programa de Apoyo a Proyectos Socioculturales Emergentes, expresa una concepción de cultura como bien común y no referida únicamente a las artes consagradas. Incluye toda expresión simbólica elaborada por la sociedad desde una perspectiva democrática que considera la diversidad como base.

El MIDES, organismo de alcance nacional a través de la articulación de sus instituciones específicas, emprende acciones para cumplir con su compromiso social, en esta oportunidad a través del arte, buscando garantizar el cumplimiento del derecho a la cultura para todos los ciudadanos. La articulación de ambas instituciones, que tienen fines históricamente diferentes, en pro del acceso a la cultura es posible en un tiempo y un espacio de posibilidades que genera el ambiente para que el acceso real a la danza y el canto lírico se haga posible en todo el país desde una nueva perspectiva de participación.

Un cuarto actor de relevancia social aparece en escena a través de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en convenio con el Centro Promotores de Derechos (CPD) del MIDES. El Programa CPD fue creado con el objetivo de generar nuevas prácticas de promoción de derechos humanos en centros de educación media, liceos, escuelas técnicas y centros educativos comunitarios de Canelones, Maldonado y Montevideo, abordando temas de género, diversidad sexual y étnico-racial, salud adolescente, discapacidad, pertenencias, convivencias/violencias, e itinerarios, trayectorias y acompañamiento socioeducativo.

Este convenio comenzó a implementarse en setiembre de 2016 y cuenta con la participación de más de cincuenta estudiantes de Licenciatura en Psicología, quienes

desarrollan actividades en coordinación con un equipo docente de los institutos de Psicología Clínica; Psicología, Educación y Desarrollo Humano; Fundamentos y Métodos en Psicología, y Psicología Social, de la UDELAR e interdisciplinar, con los referentes CPD del MIDES. Por lo tanto, la articulación entre estas dos instituciones aún está en etapa de construcción. Si sumamos toda la novedad que implica esta propuesta interinstitucional y la complejidad de lo nuevo, no es difícil comprender que lo que se ha realizado hasta el momento es vivido como gigante, tanto por sus actores como por sus beneficiarios.

Experiencia 2015

Acciones desarrolladas

A partir del 2015, jóvenes de entre 13 y 18 años, provenientes de Programas Educativos Especiales (PEE), participaron en un plan piloto de acercamiento a la danza, surgido del encuentro entre el MIDES y el SODRE (EFA), denominado «Escuela puertas afuera». Este acuerdo interinstitucional tuvo como público dos grupos de estudiantes.

Uno de ellos estaba vinculado a las aulas 4, 13 y 22 de los Programas Aulas Comunitarias (PAC). Este programa, surgido en 2006 del acuerdo entre el Consejo de Educación Secundaria (CES), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y el MIDES, integra la educación formal y tiene como objetivo la revinculación educativa de adolescentes residentes en áreas territoriales con problemas con la educación media.

El otro grupo de estudiantes provenía del programa Formación Profesional Básica (FPB), dirigido a jóvenes mayores de 15 años que han concluido la enseñanza primaria y no han completado la educación media básica. Tal como aparece en el Proyecto de Reformulación de las Ciencias Experimentales de Formación Profesional Básica (ANEP. CETP, 2007), cursando esta modalidad los adolescentes acreditan, al finalizar el ciclo básico, un título de operario práctico en el área específica por la cual hayan optado. En este caso las estudiantes que participaron en la experiencia de danza eran de la localidad de Suárez, en el departamento de Canelones.

Siguiendo las líneas educativas propuestas por estos programas, se diseñaron encuentros semanales en los que se conservó la característica principal de estas experiencias territoriales, que es el acompañamiento de un educador con la finalidad de reforzar el vínculo entre la propuesta educativa, el estudiantado, su familia y la comunidad, en espacios acordes con la actividad artística, como los cedidos por la Sociedad Uruguaya de Autores (SUA) y el Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE).

Durante el proceso, las adolescentes conocieron la propuesta docente de las EFA y se integraron en la construcción de un espacio grupal de expresión, creación y movimiento. En el período setiembre-noviembre, un número inicial de diez jóvenes participaron en una experiencia artística y recrearon una secuencia danzada, la cual fue presentada por cinco de

Figura 1. Presentación del grupo de danza de la experiencia 2015 en la muestra anual de actividades de la División Danza Contemporánea (DDC), EFA-SODRE



Fuente: MIDES.

ellas —luego de un proceso natural de afiliación al grupo— en la muestra final de actividades de la DDC-EFA del SODRE, en noviembre de 2015. Lo que inicialmente fue una invitación al movimiento sobre música de consumo popular entre los jóvenes se fue convirtiendo paulatinamente en un espacio de improvisación sobre distintos ritmos y géneros musicales.

La generación de movimientos evolucionó desde los pasos de plena, reggaeton y cumbia conocidos por las participantes hacia el descubrimiento de nuevos recorridos corporales, por distintos niveles, a distintas velocidades y con calidades hasta el momento nunca transitadas en este tipo de instancias grupales. De los temas propuestos, el colectivo tomó como representativa del proceso una versión actualizada de la composición *Detrás del miedo*, de Laura Canoura, que se convirtió en campo fértil para la improvisación con pañuelos, dejando aparecer un universo de posibilidades que fue aumentado tras cada ejecución.

Sumado a la representación con motivo de la muestra final de actividades de la DDC, en la sala Nelly Goitíño, uno de los momentos más relevantes de este proceso tuvo lugar en un encuentro entre estudiantes previo a la muestra. Un grupo de estudiantes de DDC asistió en forma voluntaria al Instituto Nacional de Artes Escénicas (INAE), donde las jóvenes hacían sus últimos ensayos, presenciaron el trabajo y fueron invitados a bailar, participando desde el movimiento. Las jóvenes se convirtieron en el modelo: sus gestos fueron replicados por otros. Por tres minutos ellas fueron portadoras absolutas del saber y los estudiantes de DDC imitaron sus pasos, hasta el momento de la improvisación, donde la sensación fue de igualdad y cada bailarín puso en juego su potencial para innovar. El resultado fue irreplicable para todos y funcionó como el punto culminante de la experiencia. Todas las diferencias, las desigualdades, toda la exclusión y la separación en parcelas se diluyeron a través de la danza, de la creación, de la expresión danzada de la cultura. En

ese minuto de movimiento se hicieron cuerpo las palabras de De Certeau, Giard y Mayo (1999): «El arte es la salida».

Experiencia 2016

A partir del 2016 la propuesta de abordaje se amplía y diferencia replicándose. Llega al territorio con una propuesta de ballet para niñas y niños de entre ocho y once años provenientes de escuelas públicas de la zona, principalmente la número 175, en el Centro Cívico Salvador Allende, de Barros Blancos (intervención que no analizaremos en esta oportunidad), y de danza contemporánea para estudiantes de entre 13 y 14 años de la Escuela Técnica de Santa Catalina, de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), experiencia foco del presente artículo.

Ubicación de la experiencia

La Escuela Técnica Santa Catalina está ubicada en Continuación Burdeos 3547 *bis*, esquina camino Santa Catalina. Este proyecto edilicio, ejecutado por la Dirección Sectorial de Infraestructura del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP está conformado, además, por dos escuelas —una de tiempo completo—, un jardín de infantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y un liceo del Consejo de Educación Secundaria (CES). La oferta educativa consta de los cursos del Ciclo Básico, Educación Media Tecnológica (EMT), Educación Media Profesional (EMP), Formación Profesional Básica (FPB) y dos cursos para adultos (Taller de Murga y Teatro).

Figura 2. Vista del complejo destinado a la Escuela Técnica Santa Catalina



Fuente: Web de Presidencia, publicada en marzo de 2015. Consultado: 15.03.2017.

La iniciativa se caracteriza por su valor comunitario, ya que esta escuela se construyó como respuesta a una demanda de la gente de la zona. Para delimitar el enclave de este centro educativo en el barrio consultamos datos obtenidos por el Censo 2011.

El barrio Santa Catalina está delimitado por los caminos San Fuentes, Cibils, Continuación Burdeos y Dellazopa. Tiene una población cercana a los 8000 habitantes (según

datos del Censo Nacional de 2011 y estimaciones de la población asentada posteriormente). Está inserto en el Centro Comunal Zonal 17 (CCZ 17), que junto con el CCZ 14 y el CCZ 18 integran el Municipio A. La subzona Cerro Oeste está integrado por los barrios Casco del Cerro, Casabó, Pajas Blancas, Santa Catalina, Cerro Norte, La Boyada, Cerro Oeste y la zona rural.

El caso de Montevideo se diferencia del resto de los departamentos en la medida en que desde los noventa comienza a desarrollarse un sistema de descentralización política y participación ciudadana que resulta un valioso antecedente para el modelo que se implanta a nivel nacional. Montevideo había subdividido su territorio en dieciocho jurisdicciones e instalado en cada una ellas tres órganos con funciones diferentes: las Juntas Locales, autoridades políticas con funciones ejecutivas, los Centros Comunales Zonales (CCZ), unidades administrativas con funciones operativas, técnicas y profesionales, y los Concejos Vecinales (CV), órganos de participación ciudadana para el asesoramiento y control de la gestión. A partir de la creación del tercer nivel de gobierno las Juntas Locales ceden lugar a los Concejos Municipales y tanto los Centros Comunales como los Concejos Vecinales se integran a la jurisdicción municipal. (Intendencia Municipal de Montevideo. Unidad de Estadística y Gestión Estratégica, 2013)

A partir de planes de vivienda estatales (Barrio Obrero n.º 8, Complejo Sanfuentes, Cooperativa de Viviendas COVICEN, Las Huertas) y los asentamientos espontáneos de familias, en los últimos 30 años se han ocupado las áreas rurales 30 de Mayo, Cerro Oeste, La Vía, 2 de Enero, 20 de Julio, Nuevo Amanecer, Los Hornos y El Triunfo. La mayoría de estos barrios no están regularizados y no hay una perspectiva cercana de que lo estén. Aún existe una amplia zona rural, prácticamente improductiva, salvo una experiencia de huerta comunitaria que abarca 19 hectáreas.

En el CCZ 17 se encuentra también el Apex Cerro, con proyección a todo el Municipio A. Es un programa de la Universidad de la República establecido en la década del noventa, de carácter interdisciplinario integral, con proyección social y comunitaria, que asocia enseñanza, asistencia, investigación y extensión. Rafael Vairo Brascesco y Fernando Martín Linares, integrantes del Equipo Barrial Operativo (EBO) que funciona en el Apex Cerro, presentaron una publicación que lleva el nombre de las actividades desarrolladas en el marco de la participación de la Universidad de la República en encuentros barriales con la comunidad: *Espacios de articulación territorial Santa Catalina* (Vairo Brascesco y Martín Linares, 2012). El Equipo Barrial Operativo (EBO) en Santa Catalina, el Espacio de Gestión Parque Público Punta Yeguas (EGPPPY), las escuelas 309 y 375, las facultades de Medicina y Psicología, el Instituto Superior de educación Física (ISEF), la Policlínica de la Red de Atención de Primer Nivel (PRAP) de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), la Unidad de Extensión Parteras, Nutrición, Apex Cerro, entre otros actores

institucionales y comunitarios, se reúnen en esta instancia para mantener un diálogo que contribuya a mejorar las acciones de las instituciones y la comunidad.

Uno de los aspectos que destacan estos investigadores es que el vínculo establecido entre las instituciones y las organizaciones comunitarias se encuentra en ocasiones atravesado por una lógica asistencialista, según la cual unos se colocan en el lugar de beneficiarios y renuncian a su potencial de acción, mientras otros encuentran en el territorio un nicho donde canalizar necesidades curriculares sin que exista coherencia entre la necesidad de la comunidad y la respuesta institucional, ya se trate de la Universidad, ASSE, MIDES, ANEP u otra institución.

Objetivos, público y espacio de la propuesta

El objetivo en la experiencia en Santa Catalina fue generar un espacio de acercamiento a la danza, en un centro enclavado en la región Oeste del departamento, con la participación activa de referentes del MIDES y docentes de EFA. En los últimos meses del 2016 la Facultad de Psicología realizó un abordaje diagnóstico en el marco de un acuerdo firmado entre la UDELAR y el programa CPD MIDES. La aparición de actores universitarios dentro del centro de estudios fue el nexo final entre la docente de danza, las estudiantes y los referentes, quienes se encontraron en la presentación artística de las estudiantes que participaron en «Territorios de la danza», en la actividad de cierre del proceso que tuvo lugar en el Aula Magna de la Facultad de Psicología.

Inicialmente las actividades de danza se pensaron para participantes del programa socioeducativo de FPB Comunitario que funciona en dicha escuela técnica a contraturno, pero en la práctica participaron adolescentes de Ciclo Básico y no de programas socioeducativos de coejecución UTU-MIDES. Los encuentros se desarrollaron de mayo a noviembre, dos veces por semana, con una duración de dos horas cada uno. En clave de proyección de la línea programática, se considera que la tarea se potencia con la figura de un educador, que al conocer el trabajo en este centro educativo y la dinámica institucional puede acompañar con información y apoyo la tarea del docente de danza a la hora de la resolución de problemas o lectura de emergentes. La aplicación 2016 del mencionado acuerdo en la Escuela Técnica del barrio Santa Catalina a través de una propuesta de danza se analiza aquí con miras a su proyección 2017.

Algunas de las preguntas que surgen del trabajo son: ¿Logran los actores institucionales acercarse al territorio renunciando a instalar su lógica institucional? ¿Qué es prioritario en la práctica para las instituciones: sus necesidades de compromiso social o curricular o las necesidades de la comunidad? ¿Qué mecanismos se activan cuando los actores identifican que antes que ellos, o a la par, otros realizaron o realizan propuestas similares?

Si bien las respuestas están formadas por múltiples nuevas preguntas, hay dos elementos fundamentales y certeros en toda propuesta de esta característica. El cuerpo

de uno y otro que se encuentran en el territorio, el cuerpo del estudiante del barrio, sea cual sea este, el cuerpo del docente que también trae una huella singular de la cultura. Ambos cuerpos se encuentran y conversan en este espacio *otro*, donde se construye una danza nueva, inexistente hasta el momento y que solo aparece cuando el encuentro crea el ambiente nicho, al decir de Maturana (1997), para que sea posible el nacimiento de lo que allí habita y que en este caso es el cuerpo danzando.

Figura 3. Ensayo general previo a la muestra anual de actividades de la División Danza Contemporánea EFA SODRE. Experiencia 2016



Fuente propia.

Características prácticas del abordaje 2016

- Las actividades y dinámicas propuestas apuntaron a la toma de conciencia del cuerpo propio y del otro, el uso funcional del espacio total y parcial, cambios de dirección, velocidad y altura. Se manejaron técnicas de relajación, respiración, uso del peso del cuerpo, distintos tipos de apoyo, uso del suelo para traslado, sostén y variaciones de trazo de figuras geométricas a través del posicionamiento del cuerpo.
- Estos contenidos se ampliaron a partir de las necesidades y características de los participantes. De igual modo, los géneros musicales a trabajar fueron seleccionados durante el proceso con participación activa de los jóvenes, mientras para los docentes quedó reservada la función de difundir creaciones musicales nacionales y latinoamericanas, con el fin de fomentar el conocimiento de esa parte del patrimonio cultural.
- Durante el proceso de conformación grupal, el lenguaje principal fue la danza, la música y la expresión. Comenzó una progresión desde un colectivo que aprende a dialogar artísticamente con un lenguaje compartido a través de sonidos y movimientos hasta la concreción de un producto escénico pasible de ser compartido con un público variado, integrado por la comunidad de los participantes y de la danza.

Características pedagógicas

Con base en la noción de *proceso grupal* según Pichon Rivière (1981), que implica al aprendizaje como resultado de una práctica de interrelación, este proyecto se vio en la necesidad de atender a las estructuras vinculares internalizadas que condicionan la percepción de la realidad.

Tal como plantea Scharagrodsky (2015), toda intervención sobre el cuerpo implica reconocer que este adquiere significado en el entorno en el cual se despliega; los movimientos cotidianos, el desenvolvimiento del gesto, desplazamientos y posturas cobran sentido y funcionalidad en el entorno inmediato de las jóvenes. Esto significa que no existen movimientos, posturas, gestos o traslados naturales sino culturales, aprendidos a partir de lógicas sociales internalizadas.

En líneas similares, autores como Foucault (1992) o Bourdieu y Passeron (2001) afirman que la institución escolar se configuró como dispositivo para encerrar el cuerpo infantil y disciplinarlo tanto en lo topológico como en lo pedagógico. Como forma de paliar el alejamiento de los adolescentes del sistema educativo, en el entendido de que los intentos por disciplinarlos redundan en su exclusión de las instituciones, el enfoque pedagógico de estos programas apunta a construir espacios que faciliten la docencia integrada e integradora, en una organización curricular flexible según las características del estudiantado.

Para responder entonces a los acontecimientos generados durante el proceso, fue necesario definir claramente la propuesta pedagógica de trabajo. El docente de danza no se propuso dictar una clase técnica de danza contemporánea ni de ninguna otra técnica específica, sino transitar un acumulado de vivencias que tocan tangencialmente varias modalidades de la danza y culminan en la construcción de un movimiento propio del grupo.

La definición del modelo pedagógico de abordaje fue fundamental para cumplir con un accionar acorde a los lineamientos del programa. Para Flórez Ochoa (1994), un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos de un fenómeno desde sus interrelaciones. Por su parte, Gatti (2002) plantea que los modelos pedagógicos, en su carácter de construcción teórica, se sitúan en la esfera de lo relacional, desde donde dan cuenta de cómo se posicionan los actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en la situación de aula. El modelo, afirma Gatti, revela cómo se interrelacionan los elementos de la tríada docente-estudiante-saber, priorizando el enseñar, el saber o el formar, ya que siempre contiene una dimensión relacional que implica definiciones y opciones que no son ni evidentes ni neutras. El conocimiento de los modelos, según esta investigadora, permite que los docentes se vuelvan sujetos transformadores de la realidad educativa.

Gatti (2002) distingue los modelos de la siguiente manera:

- Los modelos centrados en la enseñanza, que valoran la cultura como patrimonio a preservar y transmitir, que defienden la idea de docente erudito, que promueven la

enseñanza a partir de una secuencia progresiva de apropiación del conocimiento, que valoran la recepción del conocimiento sobre su descubrimiento, y que colocan al estudiante en el lugar de alumno: el que no sabe.

- Los modelos centrados en el aprendizaje, donde el alumno es activo y el docente es facilitador del proceso, el cual es dinámico y no siempre lineal, que favorecen encuentros donde se respetan los tiempos y estilos de aprendizaje y lo central es aprender a aprender.
- Los modelos centrados en la formación, que nuclea teoría, práctica, aula, sociedad, historia y proyecto; modelos en los que nadie forma al otro sino que el sujeto se forma a sí mismo, y los mediadores son los docentes, los libros y las experiencias; donde priman los dispositivos grupales metaanalíticos, y la reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso; donde quien se forma trata de encontrar su lugar en el entramado social y profesional.

De Zubiría (2006) propone una idea de docente que dirige la educación pero respeta las dinámicas y los procesos del estudiante. Esta elaboración intenta articular las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía; los procesos relativos a las cuestiones didácticas de cómo se aprende, cómo se enseña, para qué se enseña; las metodologías más adecuadas para realizar intervenciones educativas sobre conocimientos, habilidades y valores; las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes. Reconoce la vigencia de las tradiciones educativas, pero amplía el espectro de posibles implicaciones y adopta modelos educativos innovadores con respecto a los tradicionales.

Sin embargo, más allá del perfil que pretende la propuesta «Territorios de la danza», el encuentro del docente que participa en el programa y las estudiantes de educación media tiene ciertos rasgos de educación al estilo tradicional; por ejemplo, que se realiza en un espacio de aula dentro de la institución educativa de las jóvenes, que respeta parámetros de horario, uso de uniforme y registro de asistencia, y que tiene la figura de un docente con quien se mantiene una relación jerárquica. La diferencia principal con el resto de las asignaturas que las jóvenes cursan dentro del sistema educativo es que los logros que cada una alcance se inscriben en el proceso que transitan tanto en forma individual como colectiva, y que los contenidos son construidos en el trayecto a partir de las necesidades, potencias y demandas de cada estudiante, sin tener que alcanzar un nivel específico de desempeño físico ni conceptual para aprobar o acceder a titulación alguna.

Para esta propuesta, siguiendo las líneas teóricas mencionadas, se buscó considerar a los cuerpos en su entorno y trabajar con la resistencia o la rebeldía que toda intervención distinta a lo habitual implica. Se propuso generar una situación de confianza que no dejara aparecer la respuesta defensiva que se instala en lugar del aprendizaje, no solo de quien estudia sino de quien tiene la función de acompañar, moderar o tutelar el proceso: el docente también tiene que poder aprender. La riqueza de los saberes construidos en la vivencia de las jóvenes a partir de lo recibido por la comunidad —gestos, movimientos,

miradas y cuerpos— sirvió como insumo para visualizar, considerar, preservar y transformar con el fin de construir en forma colectiva lo que posteriormente se dio en llamar *coreografía*. La innovación surgió a partir de intereses compartidos y de la mezcla de habilidades y experiencias, en los intersticios y en la capacidad de trasladar los aprendizajes a otros espacios, poniendo en práctica la capacidad de cuestionar. Cuando esto no sucede, no se ejercita la capacidad de reflexionar y el encuentro se traduce en acatamiento de las propuestas de un otro, por lo general en una relación de jerarquía.

Las dificultades de relación de las estudiantes entre sí, con los actores del centro educativo e incluso con el público que progresivamente este trabajo fue generando hicieron necesario identificar estructuras de relación y contrastarlas de forma dialéctica o dilemática; o sea, en forma creativa a partir del encuentro y la reflexión, o problemática, buscando la ruptura de estereotipos. En otras palabras, cuando la respuesta preestablecida a las relaciones entre pares u otros actores con diferente jerarquía pasó por el grito, el enojo, el silencio o la agresión de cualquier tipo, la timidez, la falta de espacio para opinar, etc., lo central a trabajar fue la pertinencia de la respuesta. ¿Es necesario responder atacando? ¿Hay ataque? ¿La opinión crítica de las personas requiere siempre una defensa? ¿Deben defenderse? ¿Qué alternativas hay? ¿Es funcional a las distintas situaciones aplicar solo un tipo de respuestas?

Figura 4. Intervención en la 111.ª Expo Prado, stand del MIDES, 17 de setiembre de 2016



Fuente propia.

Sin un ambiente de colaboración, cuidado del otro y respeto por las producciones individuales y colectivas, es difícil habilitar la creación, y sin creación no hay lugar para el arte, solo para la reproducción.

La conformación de este espacio grupal, por tanto, requería la habilitación para que en él aparecieran las individualidades, se actuaran y se representaran escénicamente. Tal como plantean De Certeau, Giard y Mayo (1999), la organización de la vida cotidiana se articula en el barrio desde los comportamientos hasta las maneras de habitar los espacios. Los adolescentes, como usuarios de una comunidad particular, encuentran en los modos de vestir y de habitar los espacios compartidos la garantía de reconocimiento de

su comunidad, y articulan esta conformidad mediante su cuerpo, el soporte por el que se hacen visibles, a través de gestos. Este proyecto, por lo tanto, ofreció a las beneficiarias el trabajo en un colectivo que tuvo como fin investigar, incorporar gestualidades establecidas, repensarlas en forma creativa e intentar llevarlas a escena en forma de coreografías, completando su ciclo una vez que fueron presentadas ante un público.

Familia, compañeros de clase, docentes, vecinos de su comunidad, de otros barrios y de otros departamentos fueron destinatarios de la representación escénica conseguida, y partícipes activos en todo el proceso que transitan las estudiantes.

Este proceso radial evolucionó desde el adentro del territorio personal hacia el afuera de la vida cotidiana, para terminar identificando y visibilizando la gestualidad imperante, y así proponer una expresión alternativa, no desde el docente sino desde el colectivo. Decimos *radial* porque, además de afectar a los actores directos, las familias y la comunidad se vieron implicadas en la puesta en juego de respuestas actitudinales a las demandas del proceso. El acompañamiento de los referentes cercanos de las jóvenes también sufrió un impacto generado por la articulación interinstitucional; las familias no solo autorizaron la participación de las jóvenes en horario extracurricular para los encuentros de danza dentro de la institución, sino que acompañaron y sostuvieron su desplazamiento a otros departamentos con motivo de distintos eventos formativos.

Figura 5. Toma Disidente realizada en la plaza central de Pando, 10 de setiembre de 2016



Fuente: Laura Varela.

Presentaciones 2016

- Concluido el primer semestre del año, el grupo establecido presentó lo trabajado en clase en la muestra semestral de actividades de la División Danza Contemporánea EFA, el 13 de julio de 2016 en la sala Nelly Goitiño del SODRE.
- El mismo cuadro fue representado para la comunidad educativa de la Escuela Técnica de Santa Catalina y familiares, en la muestra de actividades realizada el 28 de julio de 2016.
- El 10 de setiembre, en el marco del Mes de la Diversidad, el grupo participó en la Toma Disidente realizada en la plaza central de Pando.

- El 17 de setiembre, en el marco de la 111.^a exposición de la Asociación Rural del Uruguay, Expo Prado 2016, «Territorios de la danza» participó en una intervención pública con una muestra de danza en el *stand* del MIDES.
- El 30 de setiembre fue el turno de la muestra de actividades en la UTU de Santa Catalina, donde estudian.
- Del 14 al 16 de octubre las jóvenes se presentaron en el encuentro Arte y Juventud, desarrollado en el departamento de Treinta y Tres por intermedio del INJU.
- El 10 de noviembre intervinieron en la muestra de fin de curso de UTU Santa Catalina y presentación del programa 2017.
- El 28 de noviembre estuvieron en la apertura del ateneo docentes-estudiantes en el marco del convenio entre el MIDES y la Facultad de Psicología denominado Centros Educativos Promotores de Derechos.
- El 2 de diciembre tomaron parte en la promoción de actividades del MIDES en la plaza Liber Seregni.
- El 10 de diciembre intervinieron en la muestra final de actividades EFA DDC, en el Auditorio Nelly Goitíño. «Territorios» integró la apertura con parte de su repertorio.
- El 11 de diciembre participaron en el festival Enredanza, que tuvo lugar en la Sala Verdi.

A lo largo del proceso 2016 el grupo realizó doce presentaciones, tres en su centro de estudios —con sus compañeros y familiares como público—, dos en el Auditorio Nelly Goitíño y una en la Sala Verdi —donde a los espectadores se sumó parte de la comunidad de la danza—, una presentación en Canelones y otra en Treinta y tres —con público del lugar más otros artistas jóvenes de distintas partes del país—. Finalmente, hubo dos presentaciones en espacios públicos, dirigidas a quienes se quisieran acercar.

En esta etapa los procesos de aprendizaje se intensificaron, al tener que resolver espacios escénicos y de ensayo, lugares sobre y bajo el escenario, relación grupal, alimentación del grupo en las diferentes locaciones y alojamiento, que incluyó dormir en un gimnasio en el encuentro Arte y Juventud celebrado en Treinta y Tres. Abandonos, regresos, reclamos, perder el vestuario, prestar el vestuario, compartir espacios reducidos, tener que encontrarse en espacios grandes, bailar descalzas en un suelo caliente por el sol del verano, tener que rodar o hincarse sobre pedregullo, y finalmente recibir el aplauso de un público de pie en una sala llena en el Auditorio del SODRE.

Proyección 2017

La propuesta 2017 se enmarca en la creación de la Coordinación de Extensión Territorial (CET) de las Escuelas de Formación Artística del SODRE. Esta coordinación se establece con el fin de recoger insumos de lo realizado en años anteriores y atender a la superación de las dificultades; reeditar y supervisar el funcionamiento de las propuestas

ya existentes (Santa Catalina y Barros Blancos) y darle lugar a la incorporación de al menos tres centros más de jóvenes participantes de programas MIDES, a solicitud del Departamento Socioeducativo de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC).

Las experiencias anteriores permiten definir las necesidades:

1. Colectivizar el estudio de situación del entorno social de aplicación de la propuesta. Cartografiar actividades culturales, acciones y redes antes de la intervención y establecer mecanismos para que el docente de danza conozca los colectivos en funcionamiento en el lugar.
2. Colectivizar el relevamiento sistemático de actividades e investigaciones realizadas en el territorio por otras instituciones participantes, como pueden ser la UDELAR a través de sus facultades y demás actores de extensión universitaria.
3. Tener un conocimiento más acabado del proyecto del centro educativo.
4. Lograr cruces eficientes con el resto de los programas de distintos organismos del Estado y organizaciones barriales que participan en los centros.
5. Generar articulación cooperativa de los docentes de danza con el cuerpo docente y directivo del centro educativo.
6. Divulgar las características de la propuesta de forma sistemática hacia la comunidad de la danza y el resto del sistema educativo.

Estos resultados fueron apreciados una vez culminado el proceso, pero hay aspectos que están en la perspectiva del trabajo desde el inicio.

Los convenios interinstitucionales como el establecido entre el MIDES y el SODRE procuran generar acciones eficaces para el desarrollo territorial. Esto quiere decir, además de facilitar el acceso a espectáculos, trabajar por un sujeto cada vez más autónomo, capaz de construir las redes que le permitan acceder no solo a la cultura sino a todo aquello que necesita para llevar una vida plena. Por lo tanto, el posicionamiento institucional se distancia de *un sujeto* que provee lo que la comunidad no tiene para acercarse *al sujeto* que está en la comunidad, aprendiendo mientras aporta las herramientas para destacar las expresiones simbólicas que existen previamente en el colectivo.

Desde este lugar los referentes, educadores y docentes vinculados al trabajo de extensión en territorio problematizan las acciones y las proyectan al 2017, atendiendo al conocimiento que tienen los sujetos en su cuerpo, más allá de la academia, al saber previo acerca de las formas de bailar, en un mundo, como describe Bauman (2009), donde lo sólido, lo estable, tiende a desaparecer y ser sustituido por lo flexible, lo que admite modificación, lo que fluye.

Lo estable sustituido por lo móvil, por lo que no está en ningún lado. El saber sobre las disciplinas, el conocimiento que podía ser materializado en la figura del docente, en las instituciones y, antes aún, en los libros, hoy en la práctica puede ser encontrado si tenemos la apertura para identificarlo en otros espacios fuera de las instituciones.

El profesor de danza, el conservatorio o la academia, el manual de danza, los jóvenes que no habitan las escuelas de danza hoy los encuentran en YouTube. Podemos coincidir en que no es lo más recomendable, que lo presencial tiene un valor dado por el encuentro dialógico que no puede brindarlo lo virtual y muchas razones más, pero desestimar las posibilidades que ofrece la red solo es un intento por quedarse dentro de lo sólido con la ilusión que es el único mecanismo válido. Hay un cúmulo de información que está al alcance de un clic y una generación que nació bajo esta modalidad, hijos de la era digital que presencian el desuso de algunas prácticas, como la lectura en papel, que los nacidos en generaciones anteriores intentamos preservar.

Los docentes o estudiantes de danza que se acerquen a trabajar en el territorio no son *portadores de danza*; se acercan a encontrarse con sujetos que tienen y manejan formas de bailar y se harán visibles aquellas que no lo son, a las que se les dará un lugar en el escenario. Nuevamente todo se resignifica en el encuentro, en la conversación que dos personas como mínimo van a entablar cuando escriban su discurso, que se narrará a partir del movimiento y todo lo virtual quedará atrás.

Posibles acciones

- Generar un plan de trabajo que cuente con mayor participación de actores referentes de las EFA del SODRE en todas sus divisiones.
- Conformar un grupo de estudiantes de las distintas divisiones de las EFA que se capaciten para establecer vínculos con la comunidad y llevar a la práctica el trabajo creativo con los jóvenes participantes.
- En lo pedagógico, desbordar de contenido argumental las acciones antes de todo encuentro, a través de la revisión de publicaciones, investigaciones y sistematizaciones sobre, para y por el barrio, con el fin de ahondar en el conocimiento de las actividades que los actores comunitarios y las instituciones del Estado ya realizan en el territorio.
- Realizar visitas no solo al centro educativo, sino también a otros centros de acción cultural en la zona, antes del inicio de actividades.
- Fortalecer los vínculos con programas ya existentes en algunas zonas, como las Fábricas de Cultura del Área Ciudadanía y Territorio de la Dirección Nacional de Cultura del MEC, el Programa Esquinas de la Cultura del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo y el Área Metropolitana, por ejemplo.
- Organizar encuentros de planeamiento entre pasantes de distintos centros con el fin de reflexionar sobre los fines y objetivos del CET.
- Generar acciones de convocatoria de actividades antes, durante y después del proceso.
- Participar de forma reflexiva en la práctica de los encuentros, registrar los efectos, repensar las acciones y volver al territorio.

- Evaluar las acciones con las estudiantes participantes.
- Presentar a la comunidad EFA los resultados del proceso creativo en el territorio.

Conclusiones

Una educación enciclopedista, repleta de intrincados campos de acción fuertemente sectorizados, da lugar a un mosaico de asignaturas, áreas, espacios burocráticos, cruces posibles e imposibles cuyo resultado es un estudiante que no logra unificar semejante diversidad. Sin desconocer los intentos de las políticas educativas por mejorar el sistema, todos los centros educativos integran un entramado complejo de relaciones de fuerzas que solo tienen un elemento en común: el estudiante.

Este estudiante es a su vez habitante de un territorio que cuenta con una inscripción tanto corporal como simbólica generada a partir de la comunidad en la que habita. Su participación en un espacio educativo, sea este formal o informal, tendrá distinto nivel de efectividad si se lo considera como uno más o como parte de su comunidad. Los estudiantes de EFA tienen la posibilidad de participar en un encuentro educativo en contacto con la diversidad, una educación democratizadora que procura reeditarse en 2017.

La historia del pensamiento pedagógico se sistematiza cuando surge la necesidad de transmitir de manera eficaz las experiencias de unas personas hacia otras. En esta línea, la experiencia en el territorio intenta coincidir con la nueva concepción de aprendizaje que busca facilitar el cambio conceptual, tomando como central la influencia de los aspectos afectivos y relacionales en el aprendizaje, referenciando las ideas de los estudiantes con el fin de crear conflictos cognitivos que den lugar a la constitución de sujetos activos para la sociedad, propietarios de un saber y un aprendizaje genuinos.

No es suficiente conocer la disciplina y los procedimientos técnicos específicos para que los estudiantes generen un vínculo con cualquier área del conocimiento; es necesario reconocer la importancia de la individualidad y la existencia de la diversidad, ya que no hay un solo tipo de joven y los estudiantes son social e históricamente determinados. Figuras principales —al menos en los discursos—, jóvenes y adolescentes fueron y serán siempre provocadores, frágiles, prepotentes, curiosos, soberbios y desafiantes. En la posmodernidad, no solo son considerados un desafío, sino catalogados de peligrosos. Estos nuevos parámetros de los destinatarios de la educación implican prejuicios, temores y preconceptos que solo han de ser deconstruidos a partir de la articulación de las políticas públicas con las acciones generadas por los actores comunitarios en pro de un cambio de mirada hacia la juventud.

Alcanzar el desarrollo de la metacognición donde el estudiante se involucre activamente elaborando, regulando sus tiempos y generando habilidades correctivas parece ser posible, entonces, a partir de la enseñanza activa por la cual el estudiante genere mejoras

en lugar de aprender a abandonar las tareas que considera que no tiene condiciones para realizar. Los estudiantes en esta modalidad de trabajo transitan los procesos formativos de manera valorativa y crítica, base para tomar decisiones durante el desarrollo del curso y luego de su finalización. El acto educativo de cualquier disciplina, desde esta perspectiva, más que una forma de certificar o aprobar al estudiante, lo coloca como participante que proporciona información relevante sobre los procesos que se están desarrollando.

En este sentido, en la concepción del conocimiento como construcción sociohistórica, la pedagogía crítica necesita del contexto del saber para ser entendida e interpretada; el conocimiento situado y crítico reconoce un sujeto activo que no recibe un saber transmitido sino que participa en su exploración y construcción. Esta corriente apunta a un conocimiento reflexivo en el cual los estudiantes expliquen, argumenten, pregunten, deliberen y defiendan sus creencias e ideas concretas. La palabra elaborada, el pensamiento propio encuentra aquí un correlato con el movimiento propio valorado por encima del gesto prestado, la repetición de lo ajeno y toda forma de aprendizaje identificada como *educación bancaria*.

Como sucede en todos los ámbitos educativos, es a partir de la experiencia que los docentes construyen creativamente conocimiento nuevo. El intercambio disciplinar, el diálogo reflexivo con las instituciones y la comunidad y la sistematización del conocimiento elaborado son primordiales para cargar de contenido toda propuesta educativa. Por ello, y en conocimiento de que el desarrollo de estos aspectos aparece como el camino para responder a las problemáticas identificadas por los actores desde una perspectiva contemporánea, reposicionar la disciplina ampliando las posibilidades de diálogo dentro del sector de la danza, en el país y en la región, tiene que ver con aumentar y mejorar la participación en articulaciones interinstitucionales como forma de descentralización.

La identificación de las características que adopta el vínculo con la disciplina no se aparta de lo que sucede en otras áreas de la enseñanza en Uruguay, ya sea en el campo disciplinar o artístico, por lo cual el presente trabajo pretende integrar el universo de reflexiones que aporta al sistema educativo inserto en la comunidad. Más allá de lo aquí abordado se despliega un campo de investigación muy vasto, donde la palabra de los estudiantes, la sociedad civil organizada y actores de marcada tradición en trabajo territorial tiene aún mucho por aportar.

Referencias

- ANEP. CETP (2007). *Exp. 539/15, Res. 1851/15*. Recuperado de: https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2015/diciembre/res-1851-15_exp-5391-15.pdf.
- ASSUMÇÃO, J. (2012). *Homem-massa: A filosofia de Ortega y Gasset e sua crítica à cultura massificada*. Porto Alegre, RS: Bestiário.
- BAUMAN, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.

- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. Cl. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- DE CERTEAU, M., GIARD, L., y MAYO, P. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- DE ZUBIRÍA, S. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- EVANS, P. B. (2012). *Autonomía arraigada: Estados y la transformación industrial*. Princeton: Princeton University Press.
- FLÓREZ OCHOA, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GALLICCHIO, E., y CAMEJO, A. (2005) *Desarrollo local y descentralización en América Latina*. Nuevas alternativas de desarrollo. Montevideo: CLAEH.
- GATTI, E. (2002). *Modelos pedagógicos en la educación superior*. Recuperado de: www.debateducativo.edu.uy/aportes/Modelos%20pedagogicos%20debate%20Elsa%20Gatti.html.
- INTENDENCIA MUNICIPAL DE MONTEVIDEO. UNIDAD DE ESTADÍSTICA Y GESTIÓN ESTRATÉGICA (2013). *Informe censos 2011: Montevideo y Área Metropolitana*. Recuperado de: http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/informe_censos_2011_mdeo_y_area_metro.pdf.
- MAGRI, A. (2010). «Descentralización municipal en Uruguay: El estreno de un nivel de gobierno que no entusiasmó a la ciudadanía». *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, 1(2), 83-110.
- MATURANA, H. (1997). *La realidad ¿objetiva o construida?: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Rubi.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. DIRECCIÓN NACIONAL DE PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL (2016). Programa de apoyo a proyectos socioculturales emergentes: Bases del programa. Edición 2016. Recuperado de: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/61427/1/basesllamado2016---extensión-plazo.pdf>.
- NOFERINI, A. (2010). «Desarrollo, cooperación descentralizada y gobernanza multinivel: consideraciones para la actualidad». En *Anuario de la cooperación descentralizada*. Montevideo: Observatorio de Cooperación Descentralizada Unión Europea-América Latina. Recuperado de: http://observ-ocd.org/sites/observ-ocd.org/files/publicacion/docs/603_346.pdf.
- PICHON RIVIÈRE, E. (1981). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- REBELLATO, J., y GIMÉNEZ, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- SCHARAGRODSKY, P. (2015). *El cuerpo en la escuela*. Recuperado de: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogía-elcuerpoenlaescuela/pedagogía-elcuerpoenlaescuela.pdf>.

SODRE (s. f.). *Historia del SODRE*. Recuperado de: <http://www.sodre.gub.uy/node/502>.

VAIRO BRASCESCO, R., y MARTÍN LINARES, F. (2012) *Espacios de articulación territorial Santa Catalina: Hacia la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión*. Montevideo: Apex, UDELAR. (Serie Prácticas y Saberes, 1).

VENEZIANO, A. (2008). «La participación ciudadana en la descentralización de Montevideo: Aprendizajes y reflexiones desde los noventa». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1): 203-227.