

Cartografías de territorios y territorialidades

Un ejercicio de integralidad
en el encuentro de la geografía
humana y la antropología de la
comunicación

Eduardo Álvarez Pedrosian
Coordinador



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Interdisciplinarias
2013

Cartografías de territorios y territorialidades. Un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación

Eduardo Álvarez Pedrosian
Coordinador



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Interdisciplinarias
2013



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República
José Enrique Rodó 1843
11200 Montevideo Uruguay
www.ei.udelar.edu.uy
ei@ei.udelar.edu.uy

Integraron el Comité de Referato para la edición 2013 de la Colección Interdisciplinarias:
Enrique Lessa, Claudio Martínez, María Inés Moraes y Judith Sutz

Colección Interdisciplinarias 2013. *Cartografías de territorios y territorialidades. Un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación.*
Eduardo Álvarez Pedrosian (coordinador); Santiago Benvenuto, Federico Pérez Céspedes,
Alejandro Robayna

Coordinación editorial: Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario
Edición y corrección: Susana Aliano Casales
Diseño: Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario
Impresión: Mastergraf SRL
Distribución general: Espacio Interdisciplinario, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, Fondo de Cultura Universitaria

Primera edición, diciembre 2014, 500 ejemplares
ISSN: 2301-0835
ISBN: 978-9974-0-1158-8 ISBN DIGITAL: 978-9974-0-1202-8
Depósito legal:

Las opiniones vertidas corren por cuenta de los autores.
La Colección Interdisciplinarias se rige por la ordenanza de los Derechos de Propiedad Intelectual de la Universidad de la República.

Agradecimientos

A los colectivos que participaron en esta experiencia interdisciplinaria de investigación, enseñanza y extensión: los estudiantes de los cursos de Antropología Cultural de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y de Geografía Humana de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Ciencias (Universidad de la República); al grupo de Carto-Social de estudiantes avanzados de esta última, que nos apoyó en varias instancias y de diversas formas; a las Unidades de Extensión de ambas Facultades, por la invitación y el soporte en la gestión del espacio de formación integral; y, en especial, a los habitantes de Aquiles Lanza, Boix y Merino, los trabajadores y vecinos involucrados en el Centro Cultural Malvín Norte, los estudiantes de la UTU de Malvín Norte y los estudiantes, docentes y funcionarios no docentes de la Facultad de Ciencias que se involucraron en la propuesta.

Índice

Agradecimientos	5
Prólogo de la Colección.....	11
Prólogo	13

Capítulo 1. Lo urbano como laboratorio para la exploración transdisciplinaria

17

Eduardo Álvarez Pedrosian

1.1. Introducción.....	17
1.2. Impulso y freno a la transdisciplina.....	19
1.3. Ciudad y universidad	25

Capítulo 2. Territorios y territorialidades en Malvín Norte: ciudades en comunicación.....

29

Eduardo Álvarez Pedrosian, Alejandro Robayna

2.1. Presentación	29
2.1.1. Objetivos y tema abordado.....	29
2.1.2. Caracterización de la experiencia.....	30
2.1.3. Enfoque y metodología.....	30
2.2. Introducción.....	31
2.3. La problemática y su abordaje.....	32
2.4. Malvín Norte: huecos, alturas y visibilidades	38
2.5. Consideraciones finales	44

Capítulo 3. Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana... 49

Eduardo Álvarez Pedrosian, Alejandro Robayna

3.1. Introducción.....	49
3.2. Renovación epistémica desde la crisis ontológica	50
3.3. Geografía y cartografías sociales.....	54
3.3.1. ¿Desgeografizar mapas?	55
3.3.2. Vectores subyacentes	56
3.3.3. Operativizando las cartografía sociales	57
3.3.4. Algunas resonancias	58
3.4. Reflexiones finales	61

Capítulo 4. Desde el cruce entre enseñanza, extensión e investigación..... 67

Federico Pérez Céspedes

4.1. Introducción.....	67
4.2. Primera fase.....	70
4.3. Segunda fase.....	74
4.4. Tercera fase	79

Capítulo 5. Paisajes en la bisagra. Todos los ojos, un ojo 85

Santiago Benvenuto

5.1. Fundamentos epistemológicos para el trabajo audiovisual... 85	85
5.2. Producciones visuales: una tríada de miradas.....	86
5.3. El género documental	87
5.4. La herencia visual: todos los ojos, un ojo	88
5.4.1. Sobre Boix y Merino.....	89
5.4.2. Sobre Aquiles Lanza.....	90

5.4.3. Sobre el Centro Cultural Malvín Norte	92
5.4.4. Sobre la UTU Malvín Norte	93
5.5. Paisajes en la bisagra.....	94
Índice de figuras	97
Anexo.....	99
Sobre los autores	101

Prólogo de la Colección

La convocatoria a propuestas de textos para esta colección empieza diciendo: «El Espacio Interdisciplinario (EI) tiene entre sus objetivos estimular encuentros para el abordaje de temas complejos con el aporte de diferentes disciplinas».

Los encuentros que se busca estimular son imprescindibles tanto para hacer avanzar el conocimiento y utilizarlo bien como para contribuir a su democratización; en los tres aspectos, tales encuentros entre disciplinas son cruciales para evitar que la expansión acelerada del conocimiento, rasgo mayor de nuestra época, tenga algunos efectos muy perjudiciales.

La especialización creciente es una consecuencia inevitable de dicha expansión, que se traduce en la multiplicación de disciplinas, muy a menudo necesaria para estudiar en profundidad ciertos fenómenos distintos o ciertos aspectos diferentes de un mismo fenómeno. Sin esa especialización creciente, estructurada en torno a disciplinas sólidamente construidas, se correría el riesgo de enlentecer el avance del conocimiento, de no profundizar en toda la medida de lo posible el estudio y la comprensión de ciertos procesos.

Pero la especialización conlleva el riesgo de la fragmentación del conocimiento, que tiene por lo menos tres consecuencias negativas. Una atañe al conocimiento mismo: parece difícil llegar a conocer realmente algo, por ejemplo, el cambio climático, si no conectamos lo que al respecto nos dicen diferentes disciplinas. Una segunda consecuencia potencialmente negativa se refiere al uso valioso del conocimiento: parece difícil afrontar, por ejemplo, la problemática nutricional e infecciosa de los niños que asisten a las escuelas en barrios carenciados de Montevideo sin conjugar los aportes de variadas especialidades. Una tercera consecuencia que puede tener la fragmentación del conocimiento se relaciona con su democratización; esta

cuestión no siempre recibe atención comparable a las dos anteriores, por lo cual nos detendremos brevemente en ella.

¿Cómo hace un ciudadano «de a pie» para hacerse una idea de lo que conviene a la comunidad en relación a un problema complejo? Los expertos pueden y deben asesorar pero, aunque lo hagan en términos comprensibles para no expertos, sus opiniones se basan en sus especializaciones respectivas, por lo que no necesariamente incluyen un enfoque de conjunto; además, ciertas opiniones de expertos suelen contraponerse a las de otros expertos. En ese contexto, la decisión democrática acerca de problemas complejos se hace muy difícil. La democratización del conocimiento incluye varias facetas; una imprescindible es la de colaborar con la ciudadanía para que pueda hacer un uso informado y autónomo del conocimiento avanzado a la hora de adoptar decisiones sobre asuntos que a todos atañen. Los encuentros y diálogos entre disciplinas pueden contribuir a ello.

La democratización del conocimiento constituye un desafío mayor de nuestra época y una responsabilidad fundamental de una Universidad como la nuestra, que busca conjugar la excelencia académica con el compromiso social. Con la Colección Interdisciplinarias, el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República procura realizar un nuevo aporte a la democratización del conocimiento. Bienvenido sea.

Rodrigo Arocena

Prólogo

Las cartografías llaman a la imaginación, los territorios y la memoria. Habría entonces un territorio o un conjunto de territorios para abarcar, transitar, evaluar, mirar. Y, sobre, todo, para habitar. Este libro trata de habitares, de trayectos, de recorridos que componen una cartografía compleja. Si acaso la antropología urbana y los estudios comunicacionales centrados *en* la ciudad se encuentran en extinción, las antropologías y las dimensiones comunicacionales que ahondan en pensarse *a través* de la ciudad se encuentran en ebullición y en crecimiento pleno en el campo del pensamiento social. Se podría pensar inclusive en una nueva geografía del pensamiento, una nueva territorialidad, un mundo-ciudad posnatural, maquinizado, conflictivo y, en buena parte, desgarrado. Y, al mismo tiempo: todas las formas creativas de resistir, de repensar y *practicar* las ciudades. Transitar por una cartografía —diseñarla, gestarla— es hartamente complejo para nosotros, los humanos. Tal vez los animales gocen de mayor libertad en ese sentido. La libertad del chancho (aunque sea en su imagen barbada y acusadora), la del jaguar (que puede ser uno de los momentos de la transformación del chamán), la de la serpiente —de aire, tierra o agua— o bien el recorrido de las ratas y ratones que nos acompañan hace tanto tiempo en estos devenires ciudadanos, prometen otras cartografías que nosotros apenas podemos imaginar.

Las cartografías que elaboran en este libro Eduardo Álvarez Pedrosian y el equipo por él coordinado nos muestran imágenes de la ciudad, territorios y territorialidades que dan cuenta empíricamente de habitares y situaciones plurales, todas mostradas con rigor en sus variadas aproximaciones y sin estar presente, afortunadamente, el tan común etnocentrismo de clase media expresado en el heideggeriano afán de novedades, por veces tan expuesto en los estudios comunicacionales y antropológicos. Esto sucede en los múltiples análisis antropológicos-comunicacionales orientados por una

cosmología metodológica que insiste en dar cuenta del ficcionado «punto de vista del nativo». Por suerte desde la antropología de la comunicación, desde la antropología experimental e inclusive de corrientes tan clásicas como la antropología de la religión otras miradas ya se están creando. Aunque deberíamos ser menos fóbicos: se trata de otros cuerpos. Otros cuerpos que ya no admiten separación como en *La ciudad de Dios, De civitate Dei contra paganos*, de Agustín de Hipona. Cuerpos urbanos mezclados: ciudad pagana y, al mismo tiempo, ciudad de Dios. Una ciudad radicalmente diferente a la imaginada como inevitablemente existente en ese Imperio etnografiado por Borges: «En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegas de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguietes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a la Inclemencia del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay reliquia de las Disciplinas Geográficas» (Borges, 1995: 128).

Las cartografías de este libro, por el contrario, no confunden mapa con territorio, como en el Imperio borgiano. Diferencian —como lo supo hacer Antonin Artaud en su tiempo— cuerpo de órganos. La corporeidad citadina nada tiene que ver con órganos y sí con trayectos, conexiones y desconexiones. Como señaláramos en *Sobre cartografías antropológicas y otros ensayos* (Guigou, 2005), en una cartografía hay trayectos, trayectividad y, por ende, conexiones y desconexiones. Esto es lo que muestra este libro. Confiamos en que el lector sepa encontrarlo.

L. Nicolás Guigou

Bibliografía

BORGES, Jorge Luis: «Del rigor en la ciencia». En BORGES, Jorge Luis; BIOY CASARES, Adolfo: *Cuentos breves y extraordinarios*, Buenos Aires: Losada, 1995.

GUIGOU, L. Nicolás: *Sobre cartografías antropológicas y otros ensayos*, Colección Antropofagias, Montevideo: Hermes Criollo, 2005. Disponible en Internet en: <http://www.academia.edu/1213317/Sobre_cartograf%C3%ADas_antropol%C3%B3gicas_y_otros_ensayos>.

Prof. Tit. Dr. L. Nicolás Guigou: Coordinador del Dpto. de Ciencias Humanas y Sociales, IC, FIC, UdelAR. Director del Dpto. de Antropología Social, ICA, FHCE, UDELAR. SNI, ANII, Uruguay.



Figura 1. Vivienda de Un Techo por mi País en asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.



Figura 2. Obras en regularización de asentamiento Boix y Merino, EFI TTMN.

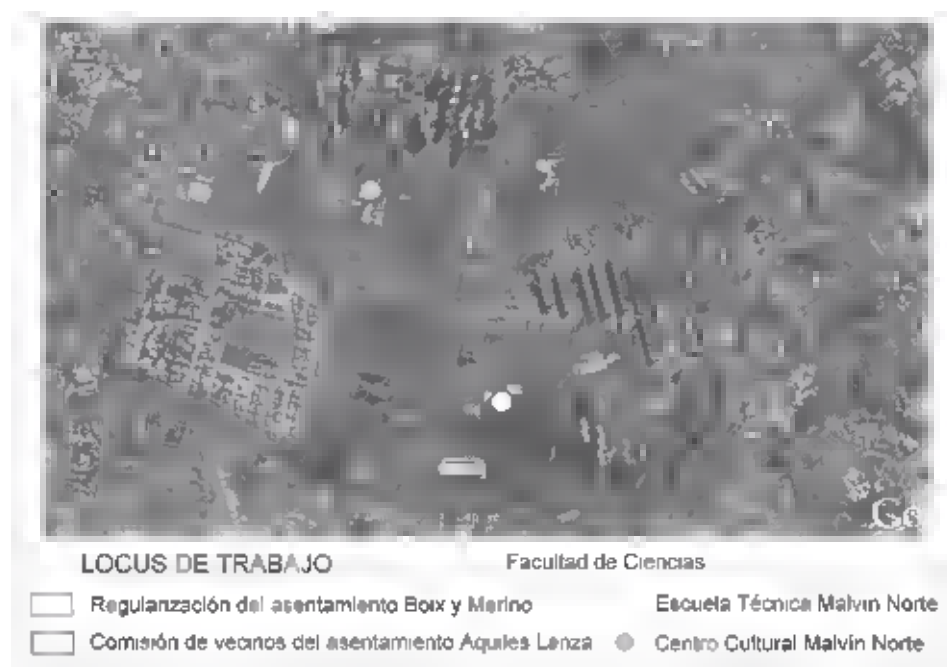


Figura 3. Locus de trabajo, EFI TTMN.

Capítulo 1. Lo urbano como laboratorio para la exploración transdisciplinaria

Eduardo Álvarez Pedrosian¹

1.1. Introducción

En este libro se presentan los resultados de un proceso de investigación-enseñanza-extensión llevado a cabo en 2011 en la zona de Malvín Norte, Montevideo, por parte de un equipo de docentes, sus alumnos y colaboradores, de los espacios curriculares de Antropología Cultural (Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, actual Instituto de Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación) y Geografía Humana (Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias) de la Universidad de la República (UdelaR).²

Nos embarcamos en la experimentación de lo que en nuestro campo académico local se ha venido planteando en términos de *integralidad*, en tanto articulación de tareas que tradicionalmente han sido concebidas y estructuradas de forma separada: la trilogía de las funciones, a saber: crear

1 Una primera versión fue publicada con el mismo título, como capítulo del libro *La docencia interpelada. Aportes para pensar la experiencia universitaria en la actualidad*. Romano, A.; Gómez, M. (comp.), UDIFU-Liccom-UdelaR, Montevideo, 2013, pp. 211-227.

2 Espacio de Formación Integral (EFI-UdelaR): *Territorios y territorialidades en Malvín Norte: una aproximación a través de sus subjetividades* (EFI TTMN), coordinado por Eduardo Álvarez Pedrosian (DCHS-LICCOM), Alejandro Robayna (DG-FCien) y Federico Hoffmann (UAEX-FCien), con el apoyo de Siboney Moreira (UDIFU-LICCOM) y la colaboración de Santiago Benvenuto, Federico Pérez Céspedes y Cristyne Moya (DCHS-LICCOM). Además de ellos, se contó con el apoyo de estudiantes avanzados de Geografía, nucleados en diversos proyectos: Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE-CSIC) y de Extensión Estudiantil (CSEAM). Los estudiantes involucrados curricularmente en el EFI fueron 35. Desde Geografía Humana se contó con la participación de estudiantes de Arqueología (Ciencias Antropológicas) y Biología Humana, así como de Geografía procedentes de universidades brasileiras en régimen de intercambio (UNESP y UFRGS). Las fotografías que aparecen en el libro fueron realizadas por diversos participantes del EFI.

conocimiento, enseñar y aprender, y relacionarse con el medio más allá del campo académico, en tanto proceso especialmente orientado hacia los problemas de relevancia social y las poblaciones que tienen que lidiar directamente con ellos.

Nuestro interés, por lo general, venía pautado por esta búsqueda y es, de alguna forma, parte de un movimiento que creemos que dio lugar al planteo mismo de la integralidad como horizonte desde el cual pensarse. No todos comparten dicha propuesta. Nosotros, por el contrario, no solo nos sentimos afines a ella, sino que evidenciamos, en un análisis reflexivo, cómo los trayectos disciplinarios y vitales nos han conducido a ello, de manera consustancial a la dimensión colectiva que esto manifiesta (Bourdieu, 1999).

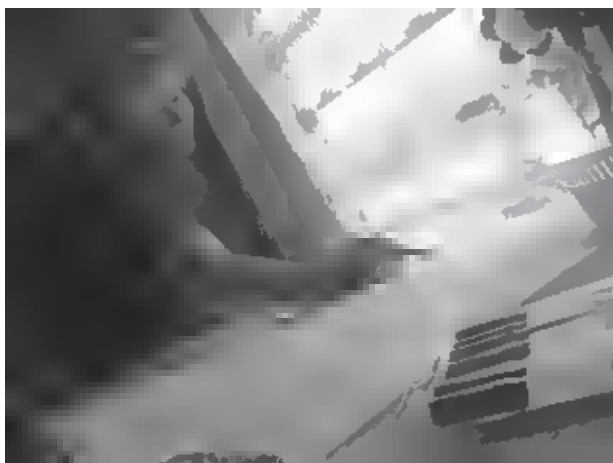


Figura 4. Vecina de Boix y Merino realizando una cartografía de la zona de Malvín Norte, EFI TTMN.



Figura 5. Grupo de estudiantes del EFI en jornada colectiva exponiendo sus cartografías luego de la recorrida a pie por Malvín Norte, Facultad de Ciencias-UdelaR, EFI TTMN.

Nuestra generación se conformó en un contexto de fin de milenio en el cual el país y la región se iban encaminando hacia otras formas de concebir el mundo y a sí mismos. La caída de las políticas neoliberales en la región, la insistencia en la conexión de las diversas sociedades que la integran y la imparable mundialización de las culturas en general fueron haciendo mella en nosotros, conformándonos. Nociones, conceptos y posicionamientos científicos que actualmente han encontrado un sitio en la academia internacional, como queriendo abrirse paso hacia un nuevo horizonte gnoseológico, algunos a propósito de problemas como los aquí abordamos, relativos a la vivienda, la habitabilidad y la construcción de subjetividad en las territorialidades contemporáneas, como ser «compromiso» (Herzfeld, 2010), u otros más holísticos relativos a la relación entre investigación e intervención en el ejercicio de la etnografía, como el de «colaboración» (Lassiter, 2009), son para nosotros, reiteramos, cuestiones consustanciales a nuestra formación académica en este Uruguay de cambio de milenio.

1.2. Impulso y freno a la transdisciplina

Un *caleidoscopio de colores*³ no es tan solo una metáfora del universo existencial en el que nos involucramos con nuestro trabajo, aquellos territorios y las territorialidades de una zona de Montevideo tan especial como lo es Malvín Norte. El abordaje, por estos derroteros previos y por la apuesta por el dispositivo integral, constituye esta experiencia profundamente interpelante, debido a la multiplicidad y el procesualismo propios del cruce de perspectivas, la reunión de estudiantes de diferentes encuadramientos institucionales, la transversalidad provocada y provocante de incertidumbres radicales frente a las ansias de orden, permanencia y reproducción propias de los ámbitos en los que discurre la vida de todos nosotros en los más diversos ámbitos y dimensiones de actuación.

El carácter experimental de nuestra propuesta etnográfica, en el sentido en que se maneja en el ámbito de las ciencias humanas y sociales contemporáneas (Marcus y Fischer, 2000), nos permitió asumir el desafío y llevar a cabo el proceso, en un devenir que tuvo tanto de planificación como de azar. Justamente, en la combinación de ambos elementos es que se juega el destino de toda práctica de producción de conocimiento, aunque

3 Nombre que le dimos a la muestra fotográfica presentada en el hall de Facultad de Ciencias, con material visual elaborado por docentes y estudiantes, inaugurada junto con la exhibición de los cuatro cortos audiovisuales de tipo etnográfico creados por los grupos de estudiantes, como actividad de cierre del EFI, el 21 de diciembre de 2011. Ver capítulo 3: Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana.

ciertamente existen formatos y tendencias donde uno de los aspectos es más decisivo. Sea como sea, una «filosofía abierta» (Bachelard, 1993) debe animar la indagación científica, donde lo *a priori* y lo *a posteriori* a la experiencia se relacionen de forma complementaria, aplicando herramientas teóricas que de por sí no tienen mejor parámetro para su evaluación que dicha aplicación, y comprendiendo la experiencia gracias a la reflexividad derivada de ello.

En este caso, en respuesta a una invitación realizada por los colegas de las Unidades de Extensión de los respectivos servicios universitarios donde ejercemos nuestro trabajo, se posibilitó el encuentro de perspectivas y la suma de esfuerzos para embarcarnos en un proceso común. Igualmente, nos enfrentábamos, en el comienzo, a un escenario donde podían pasar por lo menos dos cosas: pretender definir *a priori* el marco de referencia y el universo de actuación de forma concluyente o, como lo decidimos explícitamente, generar una caja de herramientas conceptual mínima que sirviera de soporte al encuentro interdisciplinario, aspirando a un cruce transversal más fértil y complejo en su realización, pero necesario para encaminarnos a algo más que la simple suma de partes; una síntesis de alguna manera cargada de novedades generada en un movimiento transversal (la transdisciplina: una disciplina pasando a través de la otra, una disciplina deviniendo la otra). Los aspectos operativos nos estaban delimitando el margen de lo posible: el contar con un año lectivo para encontrarnos, planificar y llevar a cabo la experiencia integral con estudiantes de ambos espacios curriculares y vecinos habitantes y usuarios cotidianos de la zona.

Frente a estos desafíos nos sentimos tentados, motivados a explorar. Por supuesto que los resultados alcanzados en un proceso de estas características tienen que ser valorados en tal sentido, ni más ni menos. Este es uno de los aspectos por los cuales la apuesta por la integralidad parece flaquear y encuentra en sus detractores la fuente de sus principales argumentos desde la primera hora: los estudiantes de grado no pueden generar conocimiento genuino, los tiempos y la formación no lo permiten, etcétera.

Muy por el contrario, consideramos que siempre es necesario evaluar los resultados según los procesos de los que se desprenden, contextualizar en tal sentido. Y es así como hemos considerado la elaboración de informes y materiales audiovisuales por parte de los estudiantes embarcados en esta experiencia, así como la participación de jóvenes investigadores en formación que oficiaron de colaboradores en el trabajo de coordinación y sostén de los cuatro grupos de estudiantes generados y que reunieron a los integrantes de ambos marcos institucionales: la geografía inserta en un medio donde

predominan las ciencias naturales y la antropología cultural en el conjunto de las ciencias de comunicación.

Con la interdisciplinariedad y otras formas de relacionamiento entre disciplinas y tradiciones de pensamiento, así como con otros saberes más en general, pasó algo muy significativo. En estas últimas décadas de cambio de milenio, hemos sido testigos de un movimiento pendular que tuvo como primer polo una condición de apertura en la producción de dichos conocimientos, tanto en las ciencias humanas y sociales en particular como en las naturales, y en la relación entre estas, así como con las artes y la filosofía.

Posteriormente, luego de los augurios de mediados de la década del noventa del siglo pasado, como los esbozados en el famoso *Informe de la Fundación Gulbenkian* «para la reestructuración de las ciencias sociales» con Wallerstein como coordinador (Wallerstein, 2007) —no sin cuestionamientos que aspiraban a una mayor radicalidad en el planteo— o las potencialidades inherentes al fomento de prácticas como las declaradas en otro famoso manifiesto la *Carta de la transdisciplinariedad* (de Freitas, Morin y Nicolescu, 2001: 242-243), se gestó una suerte de restauración, una contrarreforma al estilo de las de los siglos XVII y XIX en diferentes contextos regionales y nacionales europeos, si lo pensamos tomando elementos de la historia de las ciencias y los saberes occidentales.

Nuevamente, para quienes nos tocó comenzar a formarnos como investigadores dentro de este contexto, inmersos en el primer movimiento, sintiendo su impulso y luego el freno conservador desde diversas academias en todo el mundo, no es fácil resignarse y abandonar las aspiraciones que siguen dándonos tantas satisfacciones. Deseo y necesidad: para nosotros es imperioso construir conocimiento desde el cruce de perspectivas, siendo la experiencia específica de llevar a cabo una investigación/intervención lo que las pone en juego en un acto que va más allá de una simple actualización mecánica, interpellando las tradiciones teóricas, usándolas como herramientas y no como principios y axiomas de reproducción de lo real.

Diferentes posturas epistemológicas han sostenido argumentos que van en esta dirección, desde una posible «revolución permanente» (Bourdieu, 1999), donde permanencia y cambio tienden a fundirse, a la necesidad de establecer las condiciones de una «proliferación» constante de teorías, gracias a una dinámica anarquista (y más atrás liberal) que fomenta y enriquece la diversidad y heterogeneidad de lo existente (Feyerabend, 1994). Como hemos planteado (Álvarez Pedrosian, 2011), existen diferentes tradiciones en teoría del conocimiento, formas originadas en los albores de la misma filosofía y que miles de años después están presentes desde niveles muy profundos



Figura 6. Grupos de estudiantes y docentes del EFI en recorrida por Malvín Norte, EFI TTMN.

en la conformación de la episteme contemporánea, así como herramientas metodológicas de determinadas ciencias humanas y sociales que al saturar la derivación de sus consecuencias se pueden poner en evidencia otras posiciones epistemológicas y ontológicas a las que comúnmente se las ha visto asociadas.

Las críticas constructivas vuelven a ponerse sobre la mesa, no sin dificultades, y la imperiosa necesidad de poner la creatividad rigurosamente elaborada en el corazón de la tarea intelectual se expresa de diversas maneras, entre ellas en la lucha por superar formatos de comunicación estandarizados, que tienden a desestimular y obturar el proceso mismo de construcción de pensamiento y conocimiento, y por tanto su respectiva experiencia pedagógica (Garcés Mascareñas, 2013).

Nuestra práctica y los productos generados a partir de ella apuntan en tal dirección, no solo reconociendo diferentes formas de escritura, sino incluyendo fotografías y audiovisuales, algo que hace al movimiento de la integralidad en su aspecto comunicacional y no solamente en el sentido de los instrumentos para asegurar que algo vaya de un lado al otro (*medios*), sino

en el de composición de contenidos y expresiones que generan procesos de subjetivación (*mediaciones*) (Martín-Barbero, 2003).

Los productos reunidos fueron generados desde el proyecto del conjunto, es decir, en diferentes instancias donde expresar concretamente aspectos, dimensiones y enunciarlos en ámbitos y campos de forma que se complementaran, en un cuerpo integrado que intenta dar cuenta de la síntesis, siempre parcial y abierta, que constituyó la experiencia en su totalidad. No se trata, por tanto, de la simple sumatoria de artículos escritos, contenidos visuales y audiovisuales. Siguiendo la metáfora del caleidoscopio, los múltiples elementos constituyentes de nuestras cajas de herramientas, intereses, antecedentes, capacidades y aptitudes, fueron conformando diferentes mezclas, motivadas por los sacudones de lo real, tanto desde dentro como desde fuera del campo académico, o mejor aún, desde el intersticio de saberes y prácticas en el que quedamos posicionados.

Así, utilizamos la oportunidad del encuentro de investigadores de la comunicación a escala latinoamericana y con presencia de otras procedencias del ámbito occidental para plantear las consideraciones acerca de los territorios y las territorialidades a las que pudimos acceder con esta experiencia.⁴ En el entramado se fueron esbozando los componentes de una teoría de la comunicación urbana sostenida en el análisis de los procesos de subjetivación, en este caso de la espacialidad, desde nuestra mirada ya de por sí transdisciplinaria (con especial énfasis en la etnografía y la filosofía).

Posteriormente, en la otra orilla de nuestro gesto articulador, se dio la oportunidad de sistematizar lo realizado y pensar al respecto, en el marco de los geógrafos nacionales reunidos en otra instancia de participación.⁵ En este caso nos concentramos en la noción de cartografía social, desde la experiencia y reflexión de la aplicación de las técnicas y la metodología consecuente, derivando y siendo derivada de consideraciones epistemológicas y ontológicas propias de las prácticas y los fenómenos abordados: el habitar de quienes constituyen y son constituidos por los territorios y territorialidades aquí consideradas.

A estos dos cortes temáticos, trayectos que realizamos atravesando los materiales y procesos, les sumamos otros dos que consideramos fundamentales para alcanzar dicha síntesis parcial de la experiencia integral llevada a cabo. También fue una oportunidad para que nuestros jóvenes investigadores en

4 Ver capítulo 2: Territorios y territorialidades en Malvín Norte: ciudades en comunicación.

5 Ver capítulo 3: Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana.

formación elaboraran sendos productos, desde aquello que más los implicó y les resultó de interés. Un primer abordaje se relaciona a la evaluación del dispositivo de integralidad en cuanto tal, desde el análisis de los fenómenos de grupalidad suscitados por la mezcla de estudiantes de diferentes marcos institucionales, saberes y coordenadas vitales, en los tiempos curriculares y según las demandas de actividades consideradas tradicionalmente como de extensión, en los cuatro diferentes ámbitos específicos de actuación en la zona,⁶ y siguiendo el gesto etnográfico de profundización en uno de los casos como estrategia de generalización. Y la otra dimensión considerada tiene que ver con la reflexión y el análisis de los productos de corte etnográfico en formato de cortos audiovisuales elaborados por los estudiantes, productos que, a su vez, integran nuestro «libro-máquina» (Deleuze y Guattari, 1997) proyectado, en su propio soporte mediático específico.



Figura 7. Complejo Habitacional INVE 16, visto desde el asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.

6 Los locus escogidos fueron el asentamiento regularizado *in situ* Boix y Merino, el Aquiles Lanza, la sede del secundario tecnológico de la zona (UTU Malvín Norte) y el Centro Cultural Malvín Norte, estos últimos con otro tipo de alcance y dimensión de territorialización por su uso. La propia Facultad de Ciencias y sus dependencias fueron consideradas en todos los casos de forma relacional.



Figura 8. La Facultad de Ciencias desde el gran predio descampado, EFI TTMN.

1.3. Ciudad y universidad

Con Malvín Norte está ocurriendo algo que ha merecido y sigue mereciendo una mayor atención. Como hemos planteado, siendo fieles a la experiencia de integralidad por la que hemos atravesado junto a los estudiantes, algunos vecinos y otros que habitan la zona sin vivir en ella (como quienes estudian y trabajan en la escuela tecnológica tomada de caso), no hemos sido lo exhaustivos que estamos acostumbrados a ser en los procesos de investigación en que normalmente nos encontramos inmersos, donde los tiempos y las condiciones generales se ajustan al objetivo específico de la producción de conocimiento, aunque ello sea de una forma que deviene en extensión gracias a nuestra perspectiva crítica y clínica antes esbozada y que se retoma en varios de los productos generados, como los artículos ya citados.

La necesidad de hacer frente a los requerimientos pedagógicos, incluida la gestión de ello en un contexto de extensión, es decir, en diálogo con los diferentes actores sociales presentes, nos exigió un gran esfuerzo por ir avanzando investigativamente de a poco y generando productos específicos que fueran saturando lo que hasta el momento era posible explotar: elaborar

lo más posible con aquellos «fermentos pensantes» (Vaz Ferreira, 1957) que concretamente fueron generados en tales coordenadas existenciales.

En tal sentido, para nosotros mucho queda por hacer en y sobre Malvín Norte, aunque nos conformamos con lo generado, adecuado a la estrategia y las experiencias que resultaron dándose. Como se describe en uno de los artículos de esta publicación,⁷ la inserción de la Facultad de Ciencias de la Udelar en dicha zona, donde se inscribe el componente geográfico del equipo, determinó la suerte de todos: por ello surgió la demanda, por ello emergió uno de sus componentes, por ello nos sumamos los demás. Si uno realiza el ejercicio de poner en cualquier buscador de Internet el nombre de la zona, con lo que se encontrará es con una seguidilla de entradas a sitios y artículos de la llamada prensa roja: asesinatos de familias enteras, otros hechos de sangre y cosas por el estilo, salpicados por algún anuncio de alquiler de vivienda. Quién querría vivir allí con este panorama, es una de las preguntas que rápidamente surgen. Como otras zonas de esta y otras ciudades del mundo, el proceso de estigmatización ha ido en aumento en las últimas décadas, poniendo a esta zona a la altura de otras que tenían una historia más larga al respecto.

No queremos ahondar aquí en las cualidades de los territorios y las territorialidades indagadas, tan solo pretendemos dejar nota de esta microhistoria de relacionamiento de la entidad universitaria con la zona, hilando variadas demandas, diálogos fructíferos por momentos, incomprensiones en otros, y la imperiosa necesidad de seguir intentando fortalecer los vínculos, ampliar y profundizar en definitiva la comunicación entre todos los involucrados.

Ciertamente, en la actualidad somos testigos de la crisis del modelo de campus universitario en algunas sedes académicas regionales y de otros continentes, que siguiendo el camino de las instituciones norteamericanas de principios y mediados del siglo XIX alzaron esas «ciudades-otras del saber», al margen de la cotidianidad de la vida del resto de los ciudadanos. El aislamiento geográfico y la desconexión comunicacional se ven expresados y son expresión de una forma de concebir al conocimiento, su naturaleza y su relación con la sociedad; en fin, nuevamente, con la manera de articular la investigación, la enseñanza y la extensión.

Planteamos esto por el hecho de que las actuales instalaciones de la Facultad de Ciencias (inauguradas oficialmente en 1999, nacidas del antiguo proyecto de un gran hogar estudiantil concursado en 1959) y, más recientemente, otras unidades espaciales vinculadas al área de las ciencias

7 Ver capítulo 2: Territorios y territorialidades en Malvín Norte: ciudades en comunicación.

naturales y la tecnología, así como otro tipo de servicios, como el deportivo de bienestar universitario, generan una concentración y diferenciación con el resto del territorio circundante. Más aún, el gran predio verde parece más un descampado que un territorio virgen, hacia el noroeste del edificio racionalista de la Facultad, que lo dota de distancias como para apreciar su altura y sus cristales opacos desde diversos lugares de la zona. No estamos afirmando que ninguna concentración de centros universitarios es beneficiosa para el desarrollo de sus actividades y las del resto de las llevadas a cabo en la ciudad (en Montevideo, como en Maldonado, Paysandú, Tacuarembó, etc.), sino que es importante pensar y diseñar a partir de los problemas comunicacionales inherentes al «programa campus», pues necesariamente, por densidad, complejidad y diversas fuentes de homogeneización, tienden a cerrarse sobre sí y, en tal sentido, plantearse como una «anticiudad» (Canella en Fuentes Hernández, 2007: 128).

Comenzamos y cerramos con la cuestión de la integralidad, problema y apuesta que atraviesa toda la experiencia aquí retomada. Y es allí donde una problemática se convierte en integral, desde un punto de vista gnoseológico, cuando dimensiones, aspectos, cualidades y sus variabilidades se articulan y generan una entidad en diálogo y en tanto como mediación en y con lo real.

No «representamos» las cosas que pasan en la zona y que nos pasaron en la experiencia del espacio de formación integral en nuestros escritos, imágenes y demás, sino que intentamos «hacer rizoma» (Deleuze y Guattari, 1997), en nuestro caso apelando a la composición de ideas científicas, filosóficas y artísticas que se derivan de la experiencia con la realidad concreta tomada del campo de inmanencia para el pensamiento, no de referencia permanente y enteramente existente en sí misma. Esto implica que las cuestiones planteadas lo han sido con la intención de recoger los fermentos de las experiencias específicas y hacerlo de una forma comunicativa: tensionando la objetivación hacia las posibles generalizaciones que lancen, como invitaciones a entrar en contacto, las vías virtuales de conexión con otras experiencias que tomen en cuenta a su vez otros saberes y herramientas cognoscentes.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir. Apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (61-83). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-UdelaR.

BACHELARD, G. (1993). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, P. (1999). El campo científico. En BOURDIEU, P., *Intelectuales, política y poder* (75-110). Buenos Aires: Eudeba.

GARCÉS MASCAREÑAS, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 29-41.

DE FREITAS, L. MORIN, E. NICOLESCU, B. (2001). Carta de la transdisciplinariedad. En NÚÑEZ-DENTIN, N.; MARTÍNEZ, M.; ÁLVAREZ, N. (coord.), *Cuadernos de marzo 1999-2001 y Segunda Jornada Dialógica a propósito de procesos pedagógicos, complejidad y bioingeniería del aprendizaje: investigación, posgrados y nuevas estructuras para la transdisciplinariedad* (242-243). Caracas: Centro de Transdisciplinariedad-UCV.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997). Rizoma. En DELEUZE, G. GUATTARI, F., *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II* (9-32). Valencia: Pre-textos.

FEYERABEND, P. (1994). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

FUENTES HERNÁNDEZ, P. (2007). Campus universitarios en Chile: nuevas formas análogas a la ciudad tradicional. *Atenea (Concepc.)*, 495, II Semestre, 117-144. Recuperado de <<http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n496/art08.pdf>>

HERZFELD, M. (2010). Engagement, Gentrification, and the Neoliberal Hijacking of History. *Current Anthropology*, 51, sup. 2, 259-267.

LASSITER, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.

MARCUS, G. FISCHER, M. (2000). *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Andrés Bello-Gustavo Gili.

WALLERSTEIN, I. (coord.) (2007). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Fundación Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-CEIICH-UNAM.

VAZ FERREIRA, C. (1957). *Fermentario*. Montevideo: Cámara de Representantes de la ROU.

Capítulo 2. Territorios y territorialidades en Malvín Norte: ciudades en comunicación

Eduardo Álvarez Pedrosian, Alejandro Robayna⁸

2.1. Presentación

2.1.1. Objetivos y tema abordado

Abordaremos las características de los procesos comunicacionales existentes en Malvín Norte (Montevideo), partiendo de los fenómenos espaciales allí implicados, en tanto dimensión de construcción de subjetividad. La elección del área de estudio responde principalmente a demandas provenientes de la Facultad de Ciencias, ubicada en su interior, y a la necesidad de establecer formas de comunicación con sus habitantes. Asimismo, dicha porción de ciudad guarda características sobresalientes en relación con la heterogeneidad de territorialidades existentes (asentamientos irregulares, complejos habitacionales genéricos y cooperativos, y amanzanamiento tradicional).

La fragmentación y el repliegue de las unidades territoriales sobre sí mismas, las estéticas y sus configuraciones expresivas, representacionales y mediacionales en general constituyen problemáticas a ser abordadas. A su vez, durante los últimos años, se ha venido consolidando una mirada parcial del barrio, resultante de crónicas policiales, que reducen su compleja

⁸ Una primera versión fue publicada como: Álvarez Pedrosian, E.; Hoffmann, F.; Robayna, A. (2012): *Territorios y territorialidades en Malvín Norte: ciudades en comunicación*. Actas electrónicas del XI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIc), Interdisciplina, pensamiento crítico y compromiso social. Montevideo: ALAIc-Udelar. Disponible en <<http://www.alaic2012.comunicacion.edu.uy>>.

realidad al calificativo de «zona roja». En tal sentido, mediante la intervención universitaria, procuramos revalorizar distintas miradas de protagonistas del cotidiano de Malvín Norte, posibilitando la conexión y el encuentro entre las partes, siendo la mencionada Facultad una de ellas.

2.1.2. Caracterización de la experiencia

El estudio de carácter empírico se lleva a cabo a partir de la puesta en diálogo de saberes provenientes de las ciencias de la comunicación —en particular en la senda de la antropología cultural y la filosofía de la subjetividad y la comunicación— y la geografía. Abordar lo urbano como entidad de estudio nos exige poner en consideración diversas perspectivas, pero todas ellas recalcan en la necesidad de estudiar la creación de espacialidades como formas de habitar la ciudad: como lugar político, de intercambios y producción de sentidos y significaciones, disposiciones y formas de vida socialmente producidas y reproducidas.

El abordaje de una zona tan extensa y heterogénea, lo hemos llevado a cabo a partir de cuatro estudios de caso donde se ha profundizado. Los locus de análisis e intervención constituyen distintos tipos de entidades: se trabajó en dos asentamientos irregulares, uno de ellos en proceso de regularización *in situ* y el otro no; y en dos instituciones de diferente tipos y alcances: el Centro Cultural Malvín Norte, donde convergen vecinos de todo el barrio más los promotores culturales y, finalmente, un centro educativo (nivel secundario) localizado allí, al que concurren adolescentes que habitan en Malvín Norte y otros que provienen de otras zonas y hasta regiones.

2.1.3. Enfoque y metodología

El enfoque responde a lo que en la Udelar se denomina *Espacio de Formación Integral* (EFI), en tanto práctica que articula las funciones de enseñanza, investigación y extensión, y que permite profundizar en diferentes metodologías de problematización e intervención en territorio y con la comunidad. Bajo nuestra coordinación, cuatro grupos interdisciplinarios conformados por estudiantes de grado de Ciencias de la Comunicación y Geografía llevan adelante la experiencia concreta de trabajo. Para ello se utilizan metodologías y técnicas provenientes de ambos campos en la búsqueda de las convergencias y el enriquecimiento transversales: la elaboración de cartografías sociales con los habitantes, entrevistas en profundidad con ellos y recorridas en el terreno, registro sonoro, visual y fílmico.

El enfoque comunicacional es el etnográfico, basado en la observación participante y focalizado en los procesos de subjetivación, en tanto producción de sentido y significación, en este caso, relativos a la espacialidad. El dispositivo montado tiene como productos dichas cartografías sociales, así como documentales de corte etnográfico, todo lo cual ha sido puesto a consideración de los propios protagonistas, como parte de instancias comunicativas y de autoevaluación con la comunidad, lo que nos permitió seguir proyectándonos a futuro.

2.2. Introducción

La ponencia reúne algunos resultados del EFI *Territorios y territorialidades en Malvín Norte: una aproximación a través de sus subjetividades*, desarrollado durante 2011 en forma conjunta entre docentes y estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación y Geografía, y de las Unidades de Extensión de ambos servicios universitarios. Se abordan las características de los procesos comunicacionales existentes en dicha zona, partiendo de los fenómenos espaciales allí implicados, en tanto dimensión de construcción de subjetividad.

Los EFI constituyen prácticas educativas que articulan las funciones de enseñanza, investigación y extensión, mediante la problematización y transversalización de saberes en experiencias concretas, contextualizadas y territorializadas. «Los EFI son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario» (Tommasino y Rodríguez, 2011: 20). En nuestro caso, la práctica integral formó parte de las actividades formales de cada curso, así como propició el encuentro entre los docentes en la conformación de una línea de investigación e intervención de más largo alcance.

Aprender a investigar sobre la comunicación *desde* y *en* comunicación con quienes constituyen los fenómenos en cuestión, desde un enfoque general dialógico del vínculo con los sujetos y colectivos donde se busca producir encuentros y conexiones donde ello es lo más problemático, es una forma de disponer de un escenario de actuación, un laboratorio en el sentido genérico, un contexto de extensión, donde la investigación y la enseñanza-aprendizaje se reclaman mutuamente. Optamos por investigar a partir de metodologías y técnicas que sustentan y alimentan fenómenos comunicacionales y de subjetivación: los sujetos son protagonistas directos, en tanto participan en mediaciones generadas en diversos soportes y lenguajes, con las variables de cada caso: tipos de participación en el proceso y en los

productos generados. Como la experiencia de aprendizaje de la investigación en términos comunicacionales fue llevada a cabo en un medio considerado como necesitado de transformaciones en tal sentido, se pudo sostener una intervención y, con ello, lograr la triangulación genérica de lo que se denomina una *práctica integral*.

Las articulaciones específicas entre la investigación, la enseñanza-aprendizaje y la extensión tuvieron sus formas según nuestras perspectivas y el devenir de la experiencia. Pero el núcleo duro del programa y la aventura experimentada, el hilo conductor que guió nuestras prácticas, sus derivas, aciertos y errores, fue el aprender a estudiar las conexiones en ejercicios de conexión, aprender a estudiar la fragmentación en el intento por superarla. Que los resultados hayan contribuido más o menos a ello es evidente que depende de las múltiples afectaciones presentes en los fenómenos, sus campos de experiencias y estructuras determinantes. Si bien el efecto transformador en la zona siempre será limitado y en nuestro caso muy acotado por las características propias de los ámbitos institucionales de enseñanza, sus tiempos y requerimientos curriculares, el valor justamente se complementa cuando consideramos lo que cualitativamente se generó en términos de enseñanza-aprendizaje e investigación. De allí el carácter «integral» de esta experiencia.

2.3. La problemática y su abordaje

La investigación de los procesos comunicacionales tiene por uno de sus vectores de desarrollo el trabajo sobre la ciudad y las cosas que les pasan y cómo son quienes las construyen y habitan. A su vez, la ciudad y lo urbano pueden ser abordados de variadas formas, según las articulaciones de saberes y otras formalizaciones de tipo disciplinario del conocimiento. En nuestro caso creemos interesante indagar en la relación de los procesos comunicacionales y los de subjetivación, es decir, aquello que se constituye en lo mediacional en las prácticas humanas de existencia, desde los acontecimientos y lo que allí se pone en juego: contingencia y determinaciones, azar y composiciones, antes, durante y después de las experiencias suscitadas. Maneras, siempre singulares y singularizantes de ser (que podemos pensarlas como costumbres, hábitos, actitudes, disposiciones), tanto estructurantes como estructuradas, son creadas. Su estudio desde lo comunicacional implica el ejercicio de explicitar y problematizar lo mejor posible lo que está implícito entre las tramas de las tradicionales ciencias humanas y sociales: lo cultural, social, psíquico, económico-político.

En tal sentido, los análisis planteados desde la articulación de los procesos comunicacionales y de subjetivación han venido concentrándose en ciertas temáticas específicas en las últimas décadas: existe una tendencia generalizada a repensar las categorías de espacio y tiempo, como efecto de la llamada *crisis de la representación*. En otra parte, hemos planteado que dicha crisis fue la que propició la gestación final y buena germinación de las llamadas *ciencias de la comunicación*, pues responde a lo antes afirmado: pasa a problematizarse aquello que era considerado como dado en las concepciones de cultura, sociedad, psiquis y, en el fondo, del ser de lo humano (Álvarez Pedrosian, 2009). Pero frente a la aparición y generalización de la comunicación a distancia, los impactos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los discursos que a su vez se generan sobre ello, parecería que lo concebido como local, territorial, espacial, perdía interés. En estos últimos años el desarrollo de los estudios puso en evidencia, una vez más, que estas entidades son diferentes y que no desaparecen sin más, sino que se hacen más enigmáticas y definitorias para nuestro presente.

Los medios masivos de comunicación a distancia, el ciberespacio interactivo después, generaron no la muerte del espacio y el tiempo, sino su cambio de naturaleza y de nuestra aprehensión. Así, la espacialidad, en tanto proceso de subjetivación singular que define y es definido por espacios, comenzó a liberarse de una metafísica de la materia que operaba como su sustancialización. Desde la geografía también se plantea la misma superación del «fiscalismo» propio de los positivismos decimonónicos y sus ramificaciones modernas, pues «no faltan las referencias al espacio dentro de distintos discursos especializados de las ciencias sociales, en los cuales aparece como algo evidente en sí mismo, o como algo dado. Los lastres de la materialidad autoevidente siguen presentes» (Lindón, 2007: 75).

¿Qué queda, pues, cuando ya no pensamos el espacio y al sujeto que lo habita y construye como una esencia, sea como una mitología de primer grado o como una formalización abstracta? Desde nuestro punto de vista: una lógica compositiva y una ética-estética pragmática. Desde allí se puede estudiar lo que sucede cuando lo extenso, lo mediacional y la singularización, en tanto vectores de subjetivación, se combinan de tal forma que componen la *espacialidad* (Álvarez Pedrosian, 2011). En ella, a su vez, vemos la problemática desde el punto de vista del tipo de fenómenos que son definidos como comunicacionales, los referidos a lo que comúnmente se concibe como representaciones, expresiones, interacciones y demás, todo lo cual encuentra su denominador común en el carácter mediacional de dichas entidades, a veces pensadas como imaginarios socialmente compartidos que orientan las

prácticas de los habitantes, en tanto dimensión de asociaciones y metáforas vinculadas a emociones, sensaciones y percepciones; otras, como sistemas de valores y sentidos puestos en juego en la vida cotidiana, que producen comunicación de una forma más intencional; a veces, como determinaciones estructurales que producen y reproducen las condiciones de existencia, todas visiones complementarias y que han venido transitando dicha convergencia en las últimas décadas.

Así, la producción de sistemas de significación y disposiciones de prácticas presentes en determinados espacios, y la relación entre esta y aquellos, aparece como la base del vector de análisis dentro del que se inscribe fácilmente nuestro planteo. Pero ello ha sido radicalmente problematizado desde las ciencias de la comunicación, justamente cuando ponen al descubierto los supuestos inherentes a la manera de entender lo vincular, el *entre* los elementos, el devenir en tanto que proceso.

Los estudios culturales urbanos oscilaron entre visiones apocalípticas e integradas frente a las transformaciones generadas en las últimas décadas del siglo XX, y de allí se derivan dos polos dentro de los cuales se ha llorado o celebrado la puesta en crisis de la identidad subjetiva, del espacio-tiempo: el que retoma la propuesta de De Certeau sobre la necesidad de recuperar los «itinerarios» en medio de la abstracción de una ciudad cosificada por la planificación y el de Jameson en torno a las nuevas experiencias en el capitalismo tardío buscando redoblar y superar sus efectos (Gorelik, 2002).

Existen múltiples formas de hacerlo y situaciones específicas donde ello constituye un problema que afecta la vida de multitudes, como en nuestro caso. Y cuando se trata de la espacialidad, nos concentramos en la creación de los *estares* y los *tránsitos* posibles para toda forma humana de existencia. Lo geográfico y arquitectónico, lo espacial, no es un «hay» neutro y sustancial: en cada configuración cultural y social se dan formas singulares que, a su vez, caracterizan singularizando a quienes son configurados como sujetos desde la presencia, el uso y la modificación de las mismas.

A través de su rol en los procesos productivos (economía política), en las formas de vida en tanto ecosistemas (ecología), en los procesos de producción de significación y sentidos puestos en práctica (sociología de la cultura), como en la creación de paisajes geográficos (Vite Pérez, 1995), podemos ir paso a paso alcanzando la comprensión del fenómeno en cuestión desde lo que sigue implícito como aquello que opera en el interior de los conflictos e intereses, funciones y normas, sistemas y significaciones (Foucault, 1997). Se trata del diseño de la existencia, en este caso, en la síntesis de aquello que particulariza, singulariza y mediatiza a la vez, es decir, en la espacialidad: «El

hombre no puede planificar el mundo sin diseñarse a sí mismo» (Schwarz, en Norberg-Schulz, 1975: 45).

La composición, por tanto, de nuestro «entorno», de aquello «en» lo que estamos y somos en parte por ello, es la problemática específica que abordamos aquí, y lo hacemos desde la articulación de los procesos comunicacionales y de subjetivación. Y no es para nada casual el hecho que la experiencia de lo espacial en nuestras vidas sea en la actualidad un tema de preocupación, una manera de pensar y enunciar los conflictos y las necesidades más urgentes.

Un actor genérico y un conjunto de microfuerzas particulares está conformado por los colectivos presentes en la Facultad de Ciencias (Udelar), donde se inscribe parte del equipo y desde donde emergió la necesidad de generar prácticas integrales para comunicarse con el entorno, es decir, generar encuentros, dialógicas entre las partes en un contexto donde la tendencia general es la fragmentación y el aislamiento de cada una en sí misma, e incluso el desconocimiento «recíproco» entre las partes, en el peor de los casos. Por tal motivo consideramos que el territorio específico desde el cual realizamos la indagación es más que significativo: una gran heterogeneidad de territorios y territorialidades existentes (asentamientos irregulares, complejos habitacionales genéricos y cooperativos, y amanzanamiento tradicional), más una considerable intervención estatal referida a la enseñanza superior en el área de las ciencias naturales y exactas, todo un universo existencial con conexiones de las más desterritorializadas por las gnoseologías inherentes a las prácticas científicas allí llevadas a cabo.

Las problemáticas concretas se traducen en los términos de la búsqueda de un diálogo efectivo entre la Facultad y su entorno, ya de por sí cargado de todas estas problemáticas más generales y específicas de la zona, las periferias urbanas deterioradas y estigmatizadas de principios del siglo XXI (Wacquant, 2007), el uso del espacio en la contemporaneidad, etc. Por el tipo de configuraciones epistemológicas geográficamente constituidas y, más aún, por una «geofilosofía» específica (Deleuze y Guattari, 1997a), resulta que la geografía en general y la humana en concreto se encuentran inscritas en este conjunto del diagrama institucional de la educación superior y la academia uruguaya. En otras latitudes no es así y su carácter articulador entre lo considerado como natural y cultural —lo que hace que a veces esté de un lado, a veces del otro— es clave para enriquecer las investigaciones sobre los procesos de comunicación y subjetivación, pues pone en evidencia la naturaleza procesual de tal distinción.

¿Cuáles son las cualidades sobresalientes, definitorias en la composición múltiple de territorios y territorialidades en la zona, y qué nos ha dado para pensar? En la búsqueda de esta caracterización, iremos describiendo e interpretando, es decir, construyendo una posible y provisoria solución. Dicha práctica tiene la característica de ser efectuada en tanto que intervención y proceso de enseñanza-aprendizaje específico, es decir, como una experiencia de integralidad, con lo cual los aspectos cognoscentes están inherentemente vinculados a ciertos procesos de enseñanza y extensión que también se irán presentando como parte de los conocimientos elaborados.

Como hemos planteado anteriormente, el carácter problemático de los territorios ya viene dado por lo que se expresa bajo la forma de fragmentación, estigmatización y consiguiente aislamiento de cada parte. Esto hace de la zona una yuxtaposición conflictiva de elementos cerrados sobre sí mismos y enfrentados al contiguo, situación que comparte con otras realidades espaciales en la región y el planeta. La ciudad pasa a ser una entidad plural, la zona un conjunto heteróclito de territorios, las territorialidades entidades subjetivas fuertemente condicionadas por problemas comunicacionales. «Zona roja» desde los medios masivos —a partir de un «acontecimiento refundante que culminó con la muerte de un joven de 18 años... a manos de un policía en 2004» (Fraiman y Rossal, 2011: 11)—, el miedo, el estigma y la violencia en los vínculos vecinales, la superposición de lógicas institucionales y sus propias intermediaciones hacen de lo comunicacional «el meollo del asunto», es decir, el «nudo gordiano».

Para comenzar nuestra exploración, pusimos en juego el conjunto de conceptos que han venido siendo significativos para el estudio de la espacialidad urbana, de la vida en la ciudad, desde la construcción de subjetividad inherente en la conformación de imaginarios sociales y sistemas culturales emergidos en las acciones y prácticas cotidianas de los habitantes. Están en juego el conjunto de las antiguas «facultades» del sujeto trascendental moderno en sus configuraciones empíricas de alcance social: imaginación, percepción, memoria, entendimiento, racionalidad. Pero se reconoce al sujeto como producto y productor de la espacialidad, no como operario abstracto de esta: «sobre todo, de experiencia emocional del espacio que transforma al “sujeto” anónimo en ciudadano, en nodos de membrecías dinámicas suscitadas por el mundo literalmente a su alcance» (Jirón, Lange y Bertrand: 2010: 51).

En tanto que *sitio*, *recorrido* y *pasaje* simultáneo, lo espacial del territorio fue abordado en tales elementos: «centro, itinerario y encrucijada» (Augé, 1994: 64) o «barrio, senda y nodo» (Lynch, 1998). A ello se le suman

dos más: «borde» y «mojón», es decir, el aspecto referido a la variedad de escalas y conjuntos que definen una posición relativa: lo liminal y en lo que se asegura el carácter mediacional gracias a la inscripción e interpretación de las huellas. Pues un barrio en cuanto tal puede ser considerado un mojón y un borde a la vez, o no; lo mismo un sendero y un nodo, según las escalas y los puntos de vista considerados.

La materialidad y funcionalidad del espacio, visibilizadas a través del paisaje, pueden (y debieran) ser complementadas con la perspectiva vivencial. Aparece allí el aporte de la geografía humanista, representada, por ejemplo, en los trabajos de Yi Fu Tuan, que incorporan los «lazos emotivos y simbólicos que convierten el espacio en un lugar [...] examinando fenomenológicamente los mecanismos que ligan positiva y negativamente al hombre con el lugar» (Estébanez, 1982: 26). A partir de la experiencia de los sujetos, Tuan plantea cuatro categorías que dan cuenta de tales vínculos. Denomina *topofilia* a las experiencias placenteras derivadas de lazos afectivos que establece el hombre con el lugar; pudiéndose dar también la *topolatria* cuando el lugar despierta un sentimiento reverencial y mítico. La *topofobia* es la aversión o el miedo hacia un lugar. Y la *toponegligencia* (más común en nuestros tiempos) consiste en la tendencia a perder el sentido por el lugar, que resulta ajeno e impersonal al individuo.

Como caja de herramientas, el conjunto de estos conceptos fueron puestos a disposición de los aprendices de investigación para que los usaran junto a los habitantes, es decir, los consideraran para analizar los territorios y las territorialidades con una actitud abierta, buscando en lo posible esclarecer todo aquello que emergiera como novedad gracias a dicha intervención preliminar. No hay, por tanto, hipótesis que verificar ni datos que computar en una axiomática, sino la puesta en práctica de conocimientos y pensamientos en lo inmanente y la generación de nuevos conocimientos y pensamiento gracias a ello y su reconstrucción racional.

La elaboración de las cartografías sociales en conjunto con los diversos actores del cotidiano de Malvín Norte, por parte de los estudiantes de Geografía Humana, y el uso que hicieron los estudiantes de Ciencias de la Comunicación al registrar la experiencia, al utilizarla como insumo para su audiovisual y pensar el conjunto de las demás instancias de campo y rodaje, se hicieron a partir de este conjunto de conceptos sobre las problemáticas esbozadas. Parte del equipo, junto a otros colegas que colaboraron activamente en el proyecto, ya habían llevado a cabo una aproximación que fue la base para nuestra intervención (Álvarez, D.; Fonsalía, A.; Dobal, G.; Hoffmann, F.; Coiana, N.; Hahn, M. et ál., 2010).

Las cartografías de este tipo se han pensado orientadas a diferentes procesos de subjetivación: sociales, cognitivas (Lynch, 1998; Jameson, 1991) y siempre son de un sujeto en tanto entidad inter y transubjetiva que las produce y es producido en cuanto tal, por el entramado de este tipo de acciones y sus resultados siempre parciales. Para el ejercicio hemos trabajado en el sentido de la creación de cartografías sobre los territorios elaboradas por grupos de habitantes, algunos residentes, otros persistentes (estudiantes y trabajadores) que pasan y pasarán gran parte de su existencia allí. Hay, por tanto, sujetos individuales y sujetos colectivos, y las cartografías son producto de la comunicación entre estos, sus encuentros-desencuentros, relaciones y desbordes, que se manifiestan en diferencias y repeticiones variadas en lo que es considerado como territorio y territorialidad.

Las cartografías son construcciones singulares producidas en acontecimientos, gracias a la participación de estudiantes e investigadores para promover su gestación. Por tanto, no son fotografías automáticas de un inconsciente colectivo, reflejos que nos llegan del objeto existente en sí mismo más allá de nuestras prácticas. Como recreación, su novedad es también transmisión, por lo cual dichas cartografías —que hicieron uso del dibujo a escala media y de la dialógica de un grupo de discusión— son derivados genuinos y productos de una realidad que las excede y de la que forman parte. La elaboración de estas cartografías, en los cuatro colectivos que tomamos como casos, significaron acontecimientos que constituyeron la materia prima para la creación audiovisual, llevada a cabo a través de cuatro cortos documentales de perfil etnográfico. Para algunos fue uno de los hilos principales de la trama argumental, para otros menos, explorando también en tal sentido.

2.4. Malvín Norte: huecos, alturas y visibilidades

«Lugares dentro de un mosaico: la verdad de un mosaico está en aquellas piezas periféricas y de menor brillo (Benjamin); yuxtaposiciones espaciales, con lógicas diversas comunicadas por el *turn over* del capital; por el tiempo, con murmullos temporales interiores: es espesor espacial de las diversas comunidades, con líneas, racimos, flujos fractales de tiempo que se dilatan y encogen como un corazón multiplicado» (Castro Nogueira, 1997: 217).

Para quienes no habitábamos la zona, residiendo o realizando actividades allí por años como estudiar o trabajar, ciertas percepciones e imágenes de esta empezaban a constituirse en la experiencia subjetiva del proceso general de investigación, enseñanza y extensión. Estas eran

fruto de comparaciones y captaciones de diferencias, buscando lo singular y singularizante de los territorios y las territorialidades en cuestión. Lo que tradicionalmente llamamos *contrastación de hipótesis* viene dada en la mayor multiplicidad posible de variaciones, variables y variedades de los fenómenos considerados. Al mismo tiempo que determinamos nuestros universos concretos de aplicación del ejercicio, buscamos que ello fuera la plataforma de despegue para la exploración de lo desconocido, en nuestro caso los territorios y las territorialidades existentes. El trabajo de campo con los habitantes y otros sujetos colectivos, el análisis grupal de cada una de las instancias, la producción de cartografías sociales y audiovisuales etnográficos dieron lugar a una fértil condición epistemológica para la producción de conocimiento. De todo ello esbozamos algunas consideraciones preliminares.

La denominación y la caracterización de la zona suelen ser de los elementos fundamentales de la investigación e intervención en estos contextos. Y es que el proceso de producción de sentido y significación, lo que genera las tramas en las que se comprenden las prácticas de los sujetos, es determinante en la forma en que la espacialidad y la territorialidad, en particular, llega o no a generarse. Es el contexto desde el cual se articula con otras dimensiones y procesos de subjetivación. Entre todos los elementos a destacar, el nombre propio es el primer paso ineludible. De allí derivamos a una mirada arqueológica sobre su etimología, sus rasgos sintagmáticos, pero en la pragmática de un uso variado dado en los hechos, tanto en el cotidiano de quienes se encuentran en el territorio, como de quienes construyen otras espacialidades desterritorializadas, como es el caso de muchos jóvenes a través de redes sociales como Facebook.

En primer término, denominar es culminar el proceso primario de construcción de una entidad, que luego irá variando contenidos y expresiones, pero que ya tiene existencia. En nuestro caso, nos encontramos con un sentido abstracto del término, utilizado en su mayoría desde los sectores técnicos, tanto educativos como de políticas públicas y del tercer sector. En algunas zonas existe un barrio específico que porta el nombre que, por metonimia, es utilizado para toda una zona o pieza urbana; este no es el caso. Así, Malvín Norte es más ajeno que Malvín Alto, nombre de uno de los más importantes conjuntos de complejos habitacionales de la zona.

En segundo lugar, pudimos esbozar una comparación frente a zonas ubicadas en los bordes de lo urbano y compartimos la apreciación de una de las cualidades de Malvín Norte: se encuentra rodeada de ciudad. Desde el punto de vista de la planificación urbana es un «área consolidada de la ciudad» (Delgado Dopazo, 2002: 6). De allí se desprende toda una línea

de investigación acerca de la historicidad de la zona y su morfología, sus ocupaciones y dinámicas. Está claro el rol que ejerce la Avda. Italia, vía de tránsito de escala metropolitana y nacional, borde que además pone en dualidad el sur con el norte. Puede haber oposición y discriminación de parte de uno sobre el otro, pero no necesariamente.

Así, la costa al sur, el barrio de sectores medios-altos, opera como *arqué*, origen y fundación, y es el *otro cercano* que se distingue fuertemente por el capital económico y desde allí afectando al cultural (Bourdieu, 2000). En términos molares (Deleuze y Guattari, 1997b), la zona en su totalidad se extiende desde Malvín hacia el norte, limitada a su vez al norte por otra vía de alcance menor pero igualmente interterritorial: Camino Carrasco. Sin embargo, la delimitación de Malvín Norte (y de cualquier recorte espacial) depende del «arte» de trazar límites y de la mirada del artista. Existen, por tanto, varias delimitaciones oficiales (para el gobierno departamental de Montevideo su límite sur es el arroyo Malvín, mientras que el Instituto Nacional de Estadística lo define en Avda. Italia; existe un mayor consenso en el resto de los bordes: Camino Carrasco al norte, Hipólito Yrigoyen al este e Isla de Gaspar al oeste), sumadas a las percepciones de los propios actores que allí residen o transitan, reuniendo aún más barrios particulares gracias a la extensión hacia el este.

Los mapas cognitivos colectivos que construyeron los actores se inscriben en la mencionada diversidad. A su vez, la diversidad de límites viene dada en la vertical, ya que la zona mantiene el trazado de caminos haciendo ángulo agudo con los paralelos a la costa que corren este-oeste. Lo interesante del asunto consiste en poder discutir con los estudiantes la noción misma de límites. Extraña torsión, pues, como segunda de las cualidades, que determina un tipo de «desdibujación» (Monge, 2007: 27-28) diferente a las morfológicamente periféricas, con bordes alineados y conformando una franja; «hueco» que va llenándose parcialmente y se abre como agujero *en medio* de uno de los brazos de la trama urbana general. Se indagaron también las percepciones que tienen los actores del cotidiano de Malvín Norte respecto a los sitios, otros actores, artefactos urbanos, «allí» presentes.

En tercer lugar, como claramente lo expresaba el audiovisual del Grupo 4 y que constituye uno de los ejes centrales de la narración del Grupo 2 (ver Anexo), la Facultad de Ciencias es experimentada, tanto para los residentes de la zona como para los usuarios de la institución universitaria, como ajena (un «monumento», como manifestaba uno de los vecinos entrevistados, junto a su desconocimiento sobre las actividades que allí se realizan). El repliegue sobre sí mismo del fragmento se nos presentó de una forma diferente a la que conocíamos hasta el momento: la Facultad como una enorme construcción

que se yergue por decenas de niveles en vertical. Un gran monumento, un mojón (Lynch, 1998), sin lugar a dudas, pero ¿valorado en qué sentidos? Podría comunicarse de forma intensa, a la búsqueda de encuentros y diálogos, es decir, generar dinámicas de reterritorialización desde el punto de vista de los territorios circundantes y poner a disposición, comunicar a su vez, todo el caudal de cosas nuevas, fruto de su desterritorialidad que la tiene articulada con lo que sucede cotidianamente en una multilocalidad planetaria (Marcus, 2001) de otras universidades, instituciones educativas, públicas, de la sociedad civil, etc.

En cuarto término, el carácter de verticalidad de la espacialidad relacionada a la Facultad, resultó ser todo un patrón presente en la zona, dados los grandes conjuntos habitacionales que históricamente se han construido y por lo que ella misma es desde el punto de vista de los imaginarios sociales: una zona de edificaciones en altura por excelencia. Esta es otra de las cualidades principales para comprender cómo son las territorialidades en nuestro caso. La visibilidad variablemente compartida con el otro, contiguo o a distancia, la existencia de grandes volúmenes en el paisaje y, por tanto, el rol de lo tridimensional y los grandes planos rectangulares y sus superficies, cuerpos y sombras, son comunes a todas las territorialidades existentes en la actualidad en la zona.

Si resulta que estamos en un asentamiento como el Aquiles Lanza, se proyectan sobre nosotros miles de posibles miradas arrojadas desde ventanas y azoteas, un conjunto de puntos de vista desde lo alto y alrededor. Desde otras configuraciones, pueden llegar a constituir el horizonte hacia una dirección, como en el caso del barrio en proceso de regularización Boix y Merino, otro de nuestros casos tomados. Y, por supuesto, se puede habitar en estos grandes bloques, que a su vez se diferencian entre variadas morfologías y procesos de gestación y habitabilidad.

Los otros Malvín Norte que se han ido creando como entornos virtuales en redes sociales en línea, también se muestran fuertemente afectados por estas temáticas, como lo detectaron algunos de nuestros colaboradores al encontrarse con debates en forma de chats y publicaciones sobre los colores de los edificios, sus valores relativos y su significación. Nos encontramos con imágenes visuales en formatos fotográficos allí, pero las limitaciones del software, al no ser libre, no habilita a que, quizás, dichos espacios virtuales también sepan de verticalidades, planos y planicies, grandes panorámicas arrojadas, en la sustancia y forma de expresión de su diseño, estilos y formatos de sus espacialidades desterritorializadas.



Figura 9. Construcción de nuevos complejos cooperativos de viviendas, detrás bloques de Malvín Alto, EFI TTMN.



Figura 10. Panorámica de Boix y Merino y del arroyo Malvín desde la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.



Figura 11. Complejo habitacional Euskal Erría, detrás la franja costera de Montevideo, desde Facultad de Ciencias, EFI TTMN.



Figura 12. Plaza central de Boix y Merino, detrás a la derecha el Centro de Investigaciones Nucleares, y más atrás al centro la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.

2.5. Consideraciones finales

Mucho se ha dicho en términos de segregación residencial, exclusión de poblaciones en territorios despojados de ciudadanía, problemas de convivencia en la vida cotidiana, etc., pero lo interesante es poder aportar en la forma de comprender la especificidad de estos fenómenos, y es en la espacialidad donde podemos encontrar un tipo de singularización bien concreta. Su estudio implica tener una mirada compositiva (lógica y estética) que se focalice en las formas de comunicación que diseñan y en las que se deja huella de las formas del habitar.

Este tipo de estudios conforman cartografías con elementos tanto de los imaginarios urbanos, individuales y colectivos, así como a partir de otro tipo de insumos provenientes de prácticas asociadas a otras dimensiones de procesos de subjetivación (las antiguas «facultades» humanas), en su relacionamiento complejo, tanto percepciones como representaciones más mediatizadas, como ser semióticas e iconologías. Todo ello, a su vez, es puesto en consideración más allá de una visión reduccionista, tanto subjetivista como objetivista. En tal sentido, hemos planteado este esbozo preliminar de un cartografiado mucho más denso, de aquellos componentes que podemos catalogar de cualidades estéticas productoras de subjetividad desde su espacialización. Espacio físico, biológico y cultural que es más que la suma de los tres órdenes; rizoma donde uno deviene en el otro y gracias al cual se teje la trama que da cabida a nuestra existencia (Álvarez Pedrosian, 2011).

Esperamos poder seguir profundizando en la comprensión de estos habitares presentes en lo que llamamos *Malvín Norte*. Desde este estudio es viable un tipo de prácticas de planificación urbana más inteligente y consecuente con los propósitos que se plantea, aprovechando los insumos que las ciencias de la comunicación, en conjunción con otras miradas y saberes, pueden ofrecer. Si se quiere intervenir desde la creación de nuevas espacialidades, es importante tomar en cuenta el tipo de comunicación existente en los territorios, es decir, las territorialidades en tanto formas de llevar a cabo las mediaciones en todos sus niveles y dimensiones.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, D. FONSAÍA, A. DOBAL, G. HOFFMANN, F. COIANA, N. HAHN, M. et ál. (2010). *Informe del proyecto Cartografía social del entorno geográfico de Facultad de Ciencias*. Montevideo: PAIE-CSIC-Udelar.

ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2009). La cuarta dimensión del triedro: ciencias de la comunicación y virtualización de la subjetividad. *F@ro*, 9 (5). Recuperado de <<http://web.upla.cl/revistafaro/n09>>

— (2011). Espacialidades: antropología, arquitectura y comunicación. En *Actas electrónicas de la IX Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM): Culturas, encontros e desigualdades*, Curitiba: UFPR. Recuperado de <<http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2011/06/espacialidades-antropologia.html>>.

AUGÉ, M. (1994). *Lo no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

CASTRO NOGUEIRA, L. (1997). *La risa del espacio. El imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea: una reflexión sociológica*. Madrid: Tecnos.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997a). Geofilosofía. En DELEUZE, G. GUATTARI, F. *¿Qué es la filosofía?* (86-114). Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997b). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II*. Valencia: Pre-textos.

DELGADO DOPAZO, M. (2002). *Las áreas consolidadas de Montevideo. Situación actual y recomendaciones para revertir el fenómeno de segregación*. Montevideo: UPV-Farq-Udelar.

ESTÉBANEZ, J. (1982). *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Madrid: Cincel.

FOUCAULT, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

FRAIMAN, R.; ROSSAL, M. (2011). Políticas de ciudadanía y relaciones de vecinazgo en un barrio de Montevideo. *Papeles del CEIC*, 69, 1-36. Recuperado de <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/69.pdf>>.

GORELIK, A. (2004). Imaginarios urbanos e imaginación urbana. Para un recorrido por los lugares comunes de los estudios culturales urbanos. *Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos*, 1. Recuperado de <<http://www.bifurcaciones.cl/001/Gorelik.htm>>.

JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

JIRÓN, P. LANGE, C. BERTRAND, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: retrato desde la movilidad cotidiana. *Revista INVI*, 25 (68), 15-57.

LINDÓN, A. (2007). Espacialidades, desplazamientos y transnacionalismo. *Papeles de Población*, 53, 71-101.

LYNCH, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

MARCUS, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.

MONGE, F. (2007). La ciudad desdibujada. Aproximaciones antropológicas para el estudio de la ciudad. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXII, 1, 15-31.

NORBERG-SCHULZ, Ch. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Blume.

TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (19-42). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-UdelaR.

VITE PÉREZ, M. Á. (1995). Algunas visiones sobre la espacialidad. *Papeles de Población*, 6 (7), 2-19.

WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

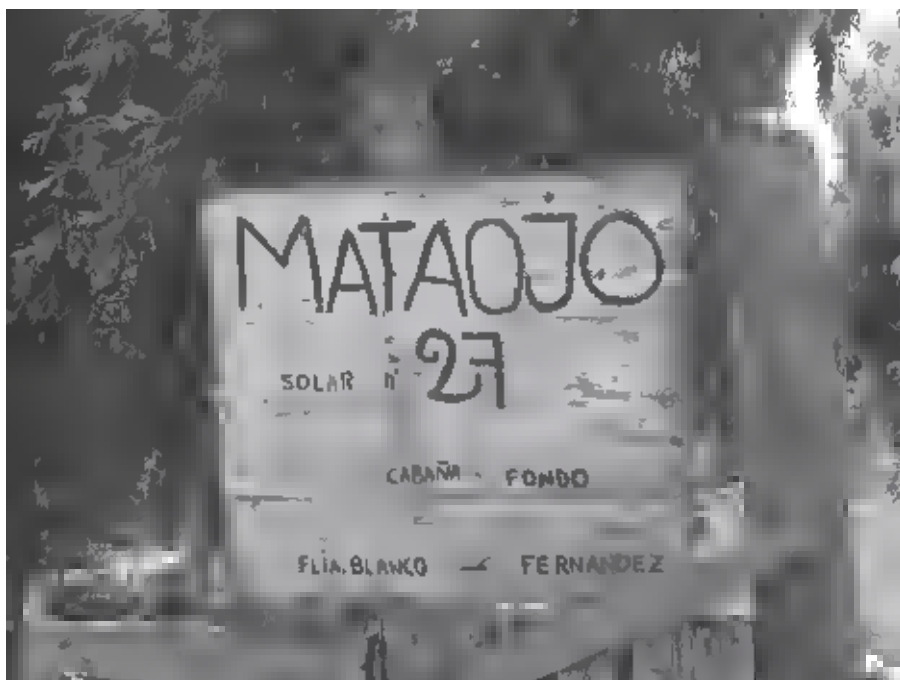


Figura 13. Portal de vivienda en el límite norte del asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.



Figura 14. Calle limítrofe entre el complejo INVE y el asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.



Figura 15. Complejo Euskal Erría 71, EFI TTMN.

Capítulo 3. Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana

Eduardo Álvarez Pedrosian, Alejandro Robayna⁹

3.1. Introducción

Los abordajes sobre la espacialidad, en los tiempos que corren, requieren dar cuenta de su naturaleza compleja, fruto de la relación rizomática entre lo físico, lo biológico y lo cultural. Las miradas en clave interdisciplinaria se vuelven necesarias, ya que potencian los resultados que de ellas se derivan. En un contexto de renovación epistemológica en ciencias sociales, los estudios urbanos han experimentado un «giro subjetivista». Así, la espacialidad (urbana, por ejemplo) emerge como una dimensión de construcción de subjetividad, a la vez, que esta constituye uno de sus aspectos para comprenderla, formando un todo indisociable.

En función de lo mencionado, se fundamenta la importancia de la cartografía social como herramienta que permite explorar distintas miradas que los sujetos y grupos tienen sobre un territorio, así como problematizar las prácticas cotidianas que allí se suscitan. Para ello, se retoman algunos resultados de la experiencia empírica efectuada en Malvín Norte. La práctica integral allí realizada implicó el trabajo conjunto entre estudiantes

⁹ Una primera versión fue publicada como: Álvarez Pedrosian, E.; Robayna, A. (2012): «Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana», *GeoEspacio*, XXVI (42), noviembre, 61-75.

y docentes de los cursos de Geografía Humana (Facultad de Ciencias) y Antropología Cultural (Licenciatura en Ciencias de la Comunicación). En ella se pudo explorar la relación espacialidad-subjetividad. Finalmente, a modo de propuesta, se argumenta sobre la pertinencia de incorporar la elaboración de mapas colectivos en los procesos de planificación urbana.

3.2. Renovación epistémica desde la crisis ontológica

La apertura de las disciplinas científicas es un proceso contemporáneo que encuentra sus antecedentes en el mismo devenir que las configuró. Y es que son dos movimientos que vienen juntos: especificidad y conexión, establecimiento de un campo de exploración que no deja de estar atravesado por flujos (de problemas, objetos, métodos, etc.) que lo comunican con otros campos, tanto internos como externos al conocimiento (Latour, 2001). En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, la situación es particularmente holística, respondiendo a la historia de la conformación de sus programas de investigación.

De todos los aspectos relevantes, cabe señalar la problemática inherente a la conceptualización de los diversos objetos de estudio, la antropología filosófica que hizo posible la conformación de estas ciencias de lo humano. La propuesta kantiana conformó los cimientos del posterior positivismo, que dio lugar al establecimiento de saberes positivos, sostenidos tanto en condiciones a priori de posibilidad como, a posteriori, de establecimiento de las regularidades. Este ser «empírico-trascendental», escindido hacia ambas direcciones, encontraba en el espacio y el tiempo dos coordenadas trascendentales, en tanto que imperativos categóricos estructurantes de toda subjetivación (Foucault, 1997; Álvarez Pedrosian, 2011a).

Considerando al espacio como lo externo y al tiempo como lo interno, se lleva a cabo la operación de disyunción entre ambos elementos, y en algunos casos hasta de oposición, empobreciendo considerablemente la capacidad de comprensión de los fenómenos. Subjetividad será sinónimo de intimidad y, en el peor de los casos, de algo así como una esencia, mientras que el espacio quedaría cosificado como todo lo opuesto a ello, fisicalismo sostenido desde una presunta pura objetivación de las cosas. En el devenir de las ciencias humanas y sociales se polarizaron las propuestas según esta lógica binaria y los diversos programas de investigación se dispusieron según un movimiento pendular, el cual fuera problematizado a partir de finales de los años sesenta del siglo pasado. Positivismo versus fenomenología, objetivismo versus

subjetivismo, métodos cuantitativos enfrentados a los cualitativos, encuentran eco en la forma de trabajar con la materia y el tiempo.

Para nuestros intereses resulta conveniente rastrear y registrar la forma en que el espacio-tiempo se convierte en una entidad conjunta, y su composición inmanente en temática fundamental de investigación, a partir del ingreso y desarrollo de la noción de *cartografía*, tanto en las ciencias humanas y sociales como en las filosofías relacionadas a ellas (Guigou, 2004). Más allá de un uso metafórico, la categoría y el concepto asociados constituyen un fuerte indicio para focalizarnos en nuestra temática específica. Quizás sea la obra de Deleuze y Guattari la más influyente al respecto y donde podemos encontrarnos con mayor intensidad con la conceptualización de nociones como las de «territorio», «desterritorialización» y la propia «cartografía». En ellos aparece, como una de las operaciones a realizar, uno de los principios de lo que consideran como «rizoma», composición y lógica de lo existente y a ser creado. Las cartografías son resultado de actividades cognoscentes adecuadas para una existencia acorde con lo múltiple, heterogéneo y conectado que resulta todo y, en particular, desde una concepción productiva y creativa de la existencia.

En tal sentido, una ontología sostenida en la producción deseante y los focos de *autopoiesis* (es decir, de creación) encuentra diferentes anclajes en programas contemporáneos de investigación, especialmente en el ámbito de la antropología social y cultural sostenida en el ejercicio de la etnografía, por su vocación experimental y la búsqueda de lo emergente en el acontecimiento.

Pero estas renovaciones epistemológicas que desde allí se expanden a todo el campo de las ciencias humanas y sociales y más allá de él, se encuentran asociadas a movimientos más profundos en la episteme contemporánea, es decir, a la forma en que pensamos. Desde los avances fenomenológicos abiertos por Husserl a principios del siglo XX con su «mundo de la vida» y la «intersubjetividad», pasando por el injerto de la hermenéutica (teoría de la interpretación) con su discípulo Heidegger (Ricoeur, 1975), se abre un existencialismo definitorio a la hora de enfrentar todo tipo de positivismo, es decir, creencia en la existencia de lo autoevidente, neutralidad de la experiencia e instrumentalización de la naturaleza.

Desde allí se recobra y profundiza la tradición de pensamiento occidental asociada a la ontología, la pregunta por el ser de todo ello. Para nuestra temática resulta sustancial tener presente el papel que juega el espacio-tiempo en tal configuración conceptual, nada más ni nada menos que la forma en que los entes se nos dan y nos subjetivamos en medio del proceso (Heidegger, 1994). Las perspectivas denominadas como *posestructuralistas*

abrevan de estas fuentes en un tipo de programa de investigación que hemos calificado como de crítica nietzscheana aplicada a la base estructuralista autóctona (Álvarez Pedrosian, 2011a).

Así, una matriz que se sostiene sobre la noción de estructura, lo cual encierra un importante «configuracionismo», es deconstruida y proyectada hacia la pregunta por el ser de lo existente, surgiendo de allí el análisis de los procesos de subjetivación. Objeto y sujeto serán parte de un mismo proceso, naturaleza y cultura se opondrán en un nivel, pero en otros muestran relaciones complejas y múltiples.

«Hacer el mapa y no el calco. La orquídea no reproduce el calco de la avispa, hace mapa con la avispa en el seno de un rizoma. Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye [...] Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación [...] Contrariamente al calco, que siempre vuelve “a lo mismo”, un mapa tiene múltiples entradas[...] es una cuestión de performance [...]» (Deleuze y Guattari, 1997: 17-18).

Muy diferente a la actitud posmoderna, donde el calco o la copia se hace cargo decididamente del original o territorio y desde donde se anuncia la «muerte de lo real» (Baudrillard, 1993), nos encontramos en un horizonte gnoseológico desde el cual poder investigar e intervenir en las formas de construcción de dicha realidad. Ciertamente, el abismo reabierto por la crisis de la representación, el fin de las certidumbres y el retorno de la pregunta por el ser de lo que somos, puede paralizar o inhibir las capacidades de creación, pero allí se encuentra el desafío.

La seducción del discurso posmoderno pierde su eficacia una vez que nos encontramos con el binarismo que sigue anidando en él, lo moderno que sigue siendo en tal sentido, al oponer cosa y representación, mundo y lenguaje, objeto y sujeto. «Habitar» asoma como la categoría privilegiada (Heidegger, 1994) para poder pensar estos fenómenos de creación de «universos existenciales», para usar un término del propio Guattari en sus «cartografías esquizoanalíticas» (Guattari, 2000). Las representaciones, por un lado, entendidas como constructos inscritos en diversos procesos constitutivos de imaginarios sociales y las condiciones materiales, por el otro, concebidas

como fuerzas objetivas son integradas en una síntesis que intenta superar tal dicotomía. En ese sentido, un sujeto es producido por los componentes que lo atraviesan, a la vez que se alza como cartógrafo de estos, de los territorios que habita y que lo habitan.

En diversas áreas de actuación de las ciencias humanas y sociales nos encontramos diferencialmente con la presencia de este desplazamiento ontológico. Ya en la primera mitad de los años ochenta del siglo pasado, planteos tan influyentes como los de Jameson ponían a las «cartografías cognitivas» sobre la mesa, como herramienta indispensable para pensar el presente, entendido en ese caso como el del «capitalismo tardío» (Jameson, 1991), en una genealogía conceptual que nos remonta a la psicología de Tolman primero, pasa por el diseño urbano de Lynch y luego por el análisis del proceso literario de Bjorson (de los Ríos, 2007: 70).

Desorientados por las modas pasajeras, se llegó a plantear la «desaparición del espacio», cuando lo que estaba sucediendo con el «ciberespacio», por ejemplo, era que se alcanzaba un umbral de transformaciones en la manera en que creamos el mundo, incluidos nosotros mismos, donde lo espacial como materia autoevidente perdía tal condición, abriéndose una dimensión de construcción de subjetividad que tolera diferentes tipos de soportes y medios o, mejor aún, de «mediaciones» (Martín-Barbero, 1987), para las cuales justamente hace falta poner en práctica «el ejercicio de cartógrafo» (Martín-Barbero, 2002).

Los tradicionales órdenes de la materia, la vida y lo simbólico, en tanto componentes físicos, biológicos y culturales del espacio, más que solaparse uno sobre el otro, responden a tres vectores de procesos que pueden devenir uno en el otro, dando como resultado una espacialización (Álvarez Pedrosian, 2011). Así, podemos encontrarnos con entornos virtuales, la arquitectura se proyecta en ellos, así como la geografía tiene mucho para hacer allí. Quienes habitamos estos diversos entornos soportados en diferentes materializaciones, los cartografiamos como forma de adaptarnos, hacernos en su estar y transitar.

«El espacio, los lugares y los territorios son producciones sociales. Los lugares actúan como locus de significados y memoria, impregnados de una intensa circulación que crea un sentido de propiedad. Dentro de estos lugares, existen zonas de control y tensión tanto en las fronteras como en los territorios. El concepto de territorio es polisémico. La compleja dinámica entre territorialización (control e institucionalización) y desterritorialización (movimiento, espacio homogéneo) da significado social a los lugares y al espacio. Un lugar son los “sucesos” creados por los territorios, las áreas fluidas de control producidas por la negociación territorial (dinámicas horizontales)

y las negociaciones entre lugares (dinámicas verticales). El espacio produce lugares y es producido por lugares. Es más, espacio, lugar y territorios pueden verse como olas de territorialización y desterritorialización en un proceso sin fin. En consecuencia, no podemos ver el territorio como algo “natural”, sino como un artefacto cultural, un producto social ligado al deseo, al poder y a la identidad» (Lemos, 2012: 431).

3.3. Geografía y cartografías sociales

Varios autores sostienen que durante los años ochenta se produce una «espacialización de las ciencias sociales», a la vez que un «giro cultural» en geografía, como parte y resultante de las reformulaciones epistemológicas mencionadas anteriormente (Nogué i Font y Albet, 2004).

Para Corboz (2004), el territorio (y no el espacio) se ha «puesto de moda». Podríamos agregar que, en cierto sentido, el territorio se ha convertido en un fetiche, ya que, por ejemplo, en la actualidad suele formar parte del discurso de los políticos. Lo cierto es, que lo que estaría de «moda» no es la esencia misma de lo territorial,¹⁰ sino la conciencia que hemos adquirido sobre ello. De alguna manera, la novelaría sería el reconocimiento sobre «su rol» (activo) que cumple como parte de la vida humana, en contraposición a las visiones que lo consideraban un mero escenario donde los actores actúan (Robayna, 2010). Tal concepción, en combinación con la herencia positivista, ha generado, según Corboz (2004), una especie de proliferación de «nociones territoriales», afirmando entonces que «existen tantas definiciones de territorio como disciplinas relacionadas a él».

Otro aspecto a destacar (y superar) se relaciona con la concepción de territorio que suele manejarse, incluso hoy, a nivel de la planificación urbana (extensible al ordenamiento territorial también). Más allá del término empleado y de que, en la actualidad, se incorpore la planificación participativa (reconociendo, así, su perspectiva social), la noción de territorio concebida por los planificadores se aproxima mucho a la concepción de «espacio escenario», tal cual la describieran Hiernaux y Lindón (1993), ya que, en definitiva, se suele concluir el proceso con la planificación física de los usos del suelo. Vale reconocer también que dicha mirada está siendo revertida, pero aún se encuentra latente.

Desde la geografía, se ha concebido tradicionalmente al territorio como «el espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder»

10 Siendo que «el territorio nos incluye [...] que los humanos somos parte del territorio, somos el territorio, somos sus actores, sus beneficiarios, sus víctimas; por tanto, no existe (territorio) sin nosotros, ni nosotros existimos sin él» (Urruzola, 2007: 11).

(Lopes de Souza, 1995: 78), o sea, como la manifestación espacial del poder (Raffestin, 1993). La concepción de territorio que manejamos se aproxima a la noción de «espacio vivido», como manifestación subjetiva del espacio.

3.3.1. ¿Desgeografizar mapas?

Sugestivamente, e incluso con la intención de ser provocadores, empleamos el recurso lingüístico del título de la ponencia, para evidenciar el enfoque de los autores sobre la temática y, sobre todo, para justificar con ella, la necesidad de nuevos mapeos sobre la espacialidad. Mapeos que responden a narrativas. Narrativas, que no son las de los científicos sociales (geógrafos, antropólogos, sociólogos, etc.), sino las de los propios actores, en tanto sujetos activos de sus propios accionares. Accionares, territorializados y territorializantes. Con el planteo no se pretende fundamentar la desaparición del mapa como representación gráfica (y geométrica) del espacio, pero tampoco quedarnos solamente con dicho artilugio técnico.

Emerge, así, una nueva concepción sobre la cartografía, que si bien cuenta con cierto recorrido (no solo en geografía, sino también en otras ciencias sociales), aún se encuentra en etapa embrionaria. Y, por tanto, con una enorme potencialidad. Concepción, que traduce cuestiones teórico-metodológicas como las mencionadas en el primer apartado y que no se reduce solo a una renovación técnica en la elaboración de mapas. Implica, en cierto sentido, un nuevo equilibrio de «fuerzas» entre el productor de espacialidades y el intermediario que las analiza y traduce al mapa (habitualmente geógrafos, pero no siempre).

El geógrafo, por ejemplo, deja su rol de diseñador y este es asumido por los sujetos, que son los que traducen sus prácticas en el mapa (o croquis, siguiendo la definición tradicional, que, no obstante, debiera ser revisada también). No es que él deje de intervenir en dicha elaboración, sino que se reposiciona frente al mapa, que no elabora, pero que sí interpreta posteriormente y, a su vez, colabora a su confección, con las preguntas guías que forman parte de lo que se pretende indagar. En definitiva, se establece un reequilibrio en la mediación saber-poder.

Para Bosque Sendra (1992), citado en Álvarez (2010), la cartografía social parte de lo cotidiano, de lo simple, de lo común a todos, para ir avanzando hacia lo complejo de las relaciones humanas, en vínculo e interacción con el territorio en el que se desarrollan, que las implica y al que construyen, a la vez. La expresión de ese intercambio entre el sujeto y el territorio, esa construcción de «ida y vuelta», se manifiesta a través de los mapas cognitivos o mentales,

que son la representación organizada de una parte del entorno espacial de un sujeto.

«Los mapas colectivos constituyen una herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato colectivo sobre un territorio» (www.iconoclasistas.com.ar).

En definitiva, la *desgeografización* la planteamos no en el sentido de desespacialización de la práctica humana, ya que ello no sería empíricamente posible, sino apuntando a la perspectiva de quien la elabora, deconstruyendo así el enfoque tradicional de la cartografía.

3.3.2. Vectores subyacentes

En el contexto descrito, se plantearon tres metas estratégicas que acompañan y transversalizan todo el trabajo realizado. Por un lado, el denominado *vector comunicativo*, que se vincula con la necesidad, que entendemos algunos, de profundizar en el relacionamiento bidireccional entre Facultad de Ciencias y su entorno. Se plantean, así, actividades (como la del EFI, entre otras) que acerquen la Facultad de Ciencias al barrio, es decir, para que los vecinos conozcan lo que se hace en un edificio de 16 pisos y con una arquitectura que «transgrede» la paisajística de Malvín Norte, pero, también, con la intención de acercar el barrio a la Facultad de Ciencias, para poder contribuir a superar aquellos estereotipos de «zona roja» que se han construido en torno a Malvín Norte, fundamentalmente desde los medios televisivos montevideanos.

Por otro lado, a través del denominado *vector formativo* se procuró hacer de la experiencia una meta en sí misma. En tal sentido, el trabajo presenta una fuerte impronta exploratoria. La experiencia formativa resultante de las tareas realizadas en el marco de la práctica integral, explícitamente interdisciplinaria, fue tanto para estudiantes como para docentes. Tal es así, que uno de los objetivos generales planteados al inicio del trabajo, era el de «promover la iniciativa de los estudiantes a través de la coparticipación y autogestión del trabajo práctico». Por lo tanto, se estimuló a que los estudiantes fuesen los que prepararan y condujeran el taller que se realizó en los «cuatro locus» con los que se trabajó.

Finalmente, el denominado *vector investigativo* implicó que los estudiantes, como parte de sus tareas, obtuvieran resultados de la entrevista que realizaron al «actor colectivo» con el que les tocó trabajar. A su vez, como coordinadores del EFI y participantes activos de este, fuimos sistematizando y analizando los productos que ellos lograron elaborar. En función de la inserción

de la práctica en los respectivos cursos, formando parte de las tareas formales evaluadas, los estudiantes de Geografía elaboraron un informe final en el que se presenta el análisis de la cartografía social surgida de la entrevistas; mientras que los estudiantes de Ciencias de la Comunicación ejercitaron la realización de documentales etnográficos en formato de corto. Para ambos casos, la consigna era la misma: que sus productos abordaran la relación entre espacialidad y subjetividad en Malvín Norte.

3.3.3. Operativizando las cartografías sociales

A los efectos de operativizar las cartografías sociales, que fueron elaboradas por los «vecinos» de Malvín Norte, se trabajó con las categorías analítico-interpretativas planteadas por Yi Fu Tuan. O sea, se abordó el espacio desde una perspectiva vivencial, que implica la incorporación de los «lazos emotivos y simbólicos que convierten el espacio en lugar [...] examinando fenomenológicamente los mecanismos que ligan positiva y negativamente al hombre con el lugar» (Estébanez, 1982).

En tal sentido, a partir de dicha experiencia, Tuan plantea cuatro categorías que dan cuenta de tales vínculos. Denomina *topofilia* a las experiencias placenteras derivadas de lazos afectivos que establece el hombre con el lugar. En algunos casos, se genera una relación denominada *topolatria*, cuando el lugar despierta un sentimiento reverencial y mítico. Por el contrario, la *topofobia* resulta de la aversión o el miedo hacia un determinado lugar. Y la *toponegligencia* consiste en la tendencia a perder el sentido por el lugar, resultándole ajeno e impersonal al individuo.

Como caja de herramientas, el conjunto de estos conceptos fueron puestos a disposición de los aprendices de investigación para que los usaran junto a los habitantes, es decir, los consideraran para analizar los territorios y las territorialidades con una actitud abierta, buscando en lo posible esclarecer todo aquello que emergiera como novedad gracias a dicha intervención preliminar. No hay, por tanto, hipótesis que verificar ni datos que computar en una axiomática, sino la puesta en práctica de conocimientos y pensamientos en lo inmanente y la generación de nuevos conocimientos y pensamiento, gracias a ello y su reconstrucción racional.¹¹

En función del perfil participativo y autogestionario dado a la experiencia, fueron los propios estudiantes de los subgrupos quienes organizaron la dinámica de taller con los locus, en los que, a partir de una entrevista grupal

11 Ver capítulo 2: Territorios y territorialidades en Malvín Norte. ciudades en comunicación.

en profundidad, se construyeron mapas colectivos. Para ello, los subgrupos definieron una serie de preguntas, que procuraban hacer emerger relaciones subjetivas generadas por los actores, en relación con el espacio en el que llevan a cabo sus prácticas cotidianas. Usando un léxico más coloquial, se les preguntó para que: identificaran en el mapa que ellos estaban elaborando los límites que creían que tiene Malvín Norte, las principales problemáticas que se percibían en el barrio, aquellos lugares que más frecuentaban, así como el vínculo que visualizan que se establece entre la Facultad de Ciencias y el barrio, las intervenciones necesarias para mejorar el equipamiento y los servicios públicos, entre otras interrogantes. A medida que respondían y los estudiantes tomaban registro en audio e imágenes, los vecinos dibujaban sobre lo que se les preguntaba, pero como forma de expresar su mirada subjetiva también incorporaban otras cuestiones que entendían pertinentes sobre la realidad de su barrio (una de las preguntas: ¿qué es lo más representativo de Malvín Norte?).

3.3.4. Algunas resonancias

Como fue mencionado, el trabajo tuvo una vocación exploratoria y fue orientado desde una perspectiva formativa, por lo cual no puede ser considerado como una investigación en sí misma (al menos, en el sentido más tradicional que suele concebírsele), sino más bien como una práctica integral e interdisciplinaria, realizada en un contexto propiciado por el trabajo que se venía realizando desde la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias en el barrio.

A pesar de ello, surgieron interesantísimos aportes del trabajo empírico, que ameritan ser destacados. Más que resultados buscados, preferimos considerarlos como hallazgos singulares, muchos de los cuales se lograron «capitalizar» en los informes finales realizados por los estudiantes de Geografía (donde analizan la experiencia y las cartografías sociales que ellos propiciaron) y en los audiovisuales elaborados por los estudiantes de Ciencias de la Comunicación. Nos referiremos, particularmente, a los hallazgos que surgieron en cada entrevista-taller y que se vinculan con el tema que nos convoca en la ponencia. Se mencionan también algunas cuestiones metodológicas que surgieron.

Más allá de la definición oficial de los límites del barrio Malvín Norte,¹² no hubo entre los entrevistados unanimidad al respecto. Salvo en el caso

12 Para el Instituto Nacional de Estadística son: Av. Italia al sur, Hipólito Yrigoyen al este, Cno. Carrasco al norte, e Isla de Gaspar y Minnesota al oeste.

concreto de su límite sur, que lo constituye Av. Italia (que en general, se la reconoce como tal), siendo a la vez, una senda y un borde, según la terminología propuesta por Lynch (1998), en el resto de los límites hubo distintas consideraciones; lo cual, habilitó a discutir junto con los estudiantes sobre la noción misma de *límite*. Pudiéndose interpretar como una magnitud objetiva o subjetiva. En nuestro caso, en particular, nos interesaba explorarlo desde su dimensión subjetiva. Tal vez, la situación más llamativa e interesante se dio en el Centro Cultural Malvín Norte, localizado en Hipólito Yrigoyen (límite este oficial) en su intersección con la calle Iguá (la misma en la que se ubica la Facultad de Ciencias). Durante el taller, dicha interrogante generó una interesante discusión entre quienes elaboran el mapa colectivo. Luego y al llegar a un consenso entre ellos, el límite este se trazó en Alejandro Gallinal (otros sugerían Zum Felde).

Otro aspecto interesante que surgió de los talleres, en este caso, del realizado con la comisión de vecinos del asentamiento Aquiles Lanza, fue la afirmación sobre la existencia de «muchos Malvín Norte». Expresamente, a través de un lenguaje coloquial, se está reconociendo la diversidad de realidades territoriales que allí existen. Incluso las reconocían al interior del asentamiento. En este caso, como no se especificó el por qué de dicha consideración, la interpretamos en función de una posible asociación al tipo de vivienda (las del Plan Aquiles Lanza original, las de un Techo para mi País y las otras), más que a una localización en particular, ya que dichas tipologías, salvo en el caso de las del Plan Aquiles, que se ubica en el «área central» del asentamiento, las restantes se encuentran dispersas.

Por otra parte, del mismo taller emergió la tensión existente entre vecinos del asentamiento y del complejo habitacional del INVE, contiguo. Los entrevistados manifestaban cierta discriminación por parte de estos últimos (a su vez, estos, en los antecedentes que se utilizaron, han expresado una situación similar con respecto a los vecinos del complejo mayor Euskal Erría). Surgió también la cuestión de la «segregación escolar», que se ha venido generando entre las escuelas 317 y 267, separadas por no más de 40 metros. Mientras que a la primera asisten los niños del asentamiento, a la segunda, localizada atrás del Liceo 42, dentro del complejo Euskal Erría 70, concurren el resto de los niños, y se les limita el acceso a los del Aquiles, ya que se piden ciertos requisitos (como por ejemplo, recibos de servicios básicos: UTE, OSE, ANTEL) que dichas familias no suelen contar. Obviamente, este fenómeno no es reconocido oficialmente por la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), pero sabemos que se da en la práctica.

Ante la pregunta sobre cómo consideraban que era el vínculo de la Facultad de Ciencias con el barrio, la respuesta es categórica: «para nosotros es un monumento», aludiendo a que, como vecinos que viven enfrente, no saben qué se hace allí. No obstante, otra vecina recordó las ollas populares que si hicieron en la Facultad durante la huelga universitaria del año 2002.

El taller realizado en la Escuela Técnica Malvín Norte tuvo una particularidad en relación con el resto. En función de la activa participación, de estudiantes fundamentalmente, pero también de algunos docentes, se realizaron tres mapas colectivos de forma simultánea. Dos de ellos fueron elaborados solo por estudiantes y en el restante participaron estudiantes y docentes. En promedio, fueron 4 o 5 los involucrados en la elaboración de cada mapa. En uno de ellos, realizado por uno de los grupos de estudiantes, fue tal el entusiasmo con la propuesta de dibujar su barrio, que lo hicieron a lápiz primero y luego lo terminaron con marcadores.

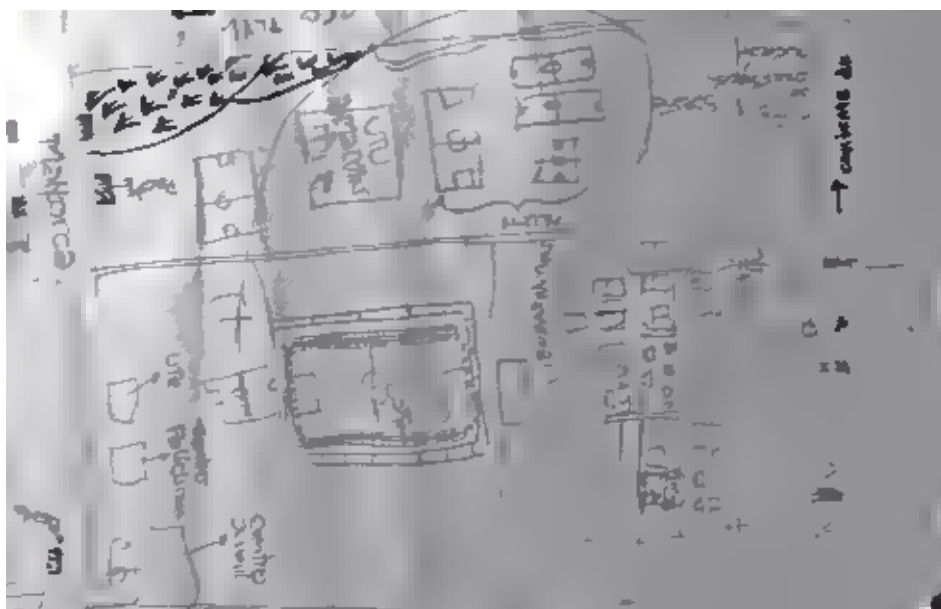


Figura 16. Mapa colectivo elaborado en la UTU por estudiantes y docentes, EFI TTMN.

Uno de los hallazgos que surgió de uno de los mapas fue el conocimiento exhaustivo que manejan los adolescentes sobre los espacios públicos donde pueden practicar deportes en Malvín Norte. En tal sentido, en el mencionado mapa, se generó una especie de georreferenciación de «canchitas de fútbol» (como eran llamadas) con un alto nivel de detalle.

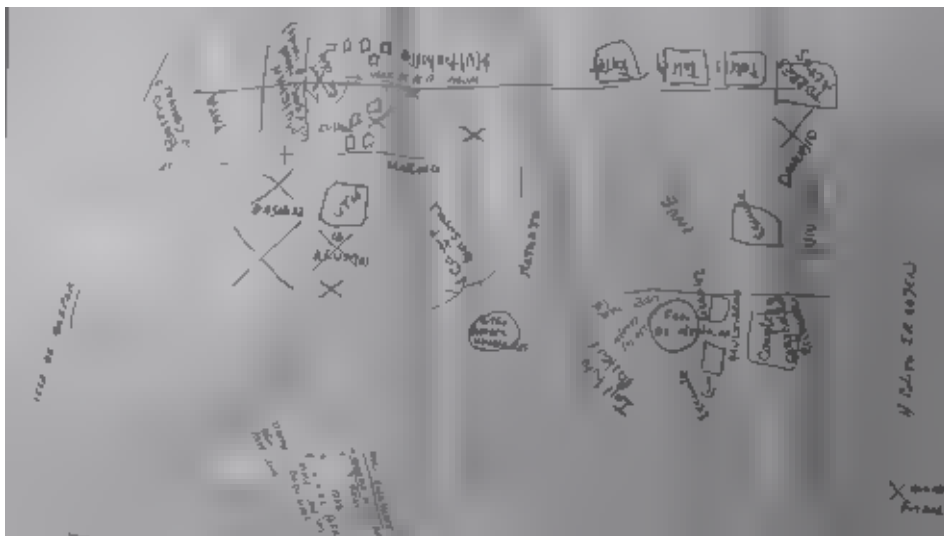


Figura 17. Mapa colectivo elaborado en la UTU por estudiantes, EFI TTMN.

Lo anterior, nos lleva a «desnaturalizar» el supuesto problema que a veces escuchamos, sobre la (no) existencia de espacio público o la imposibilidad de un uso efectivo del existente, debido a la inseguridad del barrio. Evidentemente, los adolescentes de Malvín Norte tienen otra percepción al respecto, que los lleva, a nuestro entender, a apropiarse de los distintos espacios públicos existentes, que son utilizados para la práctica de deportes y actividades recreativas, o incluso como lugares de encuentros, entendidos como oportunidad de socialización entre semejantes.

Creemos que esta cuestión, vinculada con la existencia y apropiación de los espacios públicos en el barrio, sería una de las líneas estratégicas a trabajar a través de un enfoque de investigación-participación-intervención, desde la Facultad de Ciencias o el Programa Integral Metropolitano (PIM). Temática que fuera abordada también por el grupo de estudiantes del Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias (Carto-Social), en el marco de su proyecto de extensión estudiantil.

3.4. Reflexiones finales

La participación de los autores, como coordinadores del EFI realizado en Malvín Norte, ha significado un enorme enriquecimiento para nuestras prácticas como docentes-investigadores-extensionistas. Creemos que también lo ha sido para los estudiantes, en el sentido de que fue una experiencia formativa; y esperamos que les haya contribuido en algo a los vecinos con los

que se trabajó. En función de ello, entendemos que la generación colectiva y participativa de saberes, propiciados por dichos dispositivos, requiere de su profundización a nivel de la Udelar (ya que aún son bastante incipientes) y de su continuidad a nivel de las experiencias concretas. En el caso de trabajos que se orienten a «problematizar los territorios», deberá conciliarse su continuidad con la no atomización de territorios o actores sociales.

Lo colectivo a lo que nos referimos en el párrafo anterior, emerge del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, pero, sobre todo, de la construcción con los actores sociales; de ahí lo de participativo también. A su vez, se procuró, con la orientación «propia» dada a la experiencia, que está íntimamente vinculada con el enfoque participativo que subyace en los EFI, revalorizar las miradas subjetivas de aquellos «desconocidos» que viven, palpitan, disfrutan y padecen su cotidiano en Malvín Norte.

Esperamos que la experiencia sea apenas un eslabón más, en cuanto al nexo de la Udelar, a través de Facultad de Ciencias, con su «entorno geográfico», al decir del grupo de Carto-Social. Así, como mencionáramos en el texto, dicho relacionamiento lo entendemos, necesariamente, como un vínculo bidireccional: el «acercamiento del barrio» a la Facultad, una política de relacionamiento con el medio desde el propio medio, a aún por desarrollarse en nuestra institución.

Deconstruir el imaginario de «zona roja» de Malvín Norte, también reproducido por la población usuaria de Facultad de Ciencias (estudiantes, docentes y funcionarios), debiera ser uno de los objetivos estratégicos a encararse. En tal sentido, se intentó, con el título «Malvín Norte: un caleidoscopio de colores», dado a la muestra de fotos presentada en la jornada de cierre del EFI, dar una primera señal, al reconocer la multiplicidad de «colores» que allí se suscitan, entendidos de forma amplia, como realidades, territorios, personas, miradas, etc. O sea, nos apropiamos discursivamente, de la opinión sobre la heterogeneidad existente en Malvín Norte, dada por uno de los vecinos entrevistados.

Nuestra primera experiencia de trabajo conjunto entre Geografía Humana y Antropología Cultural nos permitió reconfirmar (empíricamente) la potencialidad de la interdisciplina, aun cuando no existan antecedentes propios que las vinculen, o sea, como construcción. Creemos, entonces, que se ha abierto un camino fructífero por el cual continuar avanzando en temáticas afines, contribuyéndonos mutuamente. En tal sentido, trabajar las cartografías sociales y los audiovisuales etnográficos en clave interdisciplinaria constituye todo un desafío a desarrollar y consolidar. La ponencia ratifica esa voluntad de continuar haciendo interdisciplina juntos.

A partir de reconocer, modestamente, lo exitoso del trabajo (por lo hecho y por su oportunidad de continuarse), fuimos convenciéndonos sobre la pertinencia que tienen las cartografías sociales, como estrategia coparticipativa de generación de saberes. No solo para diagnosticar territorios como resultado de los hallazgos que emergen de las propias percepciones y vivencias de aquellos sujetos (individuales y colectivos) que realizan sus prácticas cotidianas en ellos (trabajar, estudiar, residir, entre otros posibles «usos»), sino también como estrategia para pensar el territorio como proyecto,¹³ como lo reflexiona Urruzola (2007), por ejemplo.

Apuntamos, entonces, a la necesidad de construir colectiva y subjetivamente las «utopías territoriales». Pero a «utopías posibles». Nos referimos a pensar los territorios del futuro, no como una destreza de planificadores que suelen resultar en propuestas técnico-materiales, sino como la imagen objetivo (la visión) resultante de los consensos de quienes los construyen cotidianamente.

Más allá de experiencias concretas que se han dado en Uruguay, resta mucho camino por transitar. En tal sentido, vemos el «espíritu participativo», tanto la Ley 18.308 de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible y 18.567 de Descentralización Política y Participación Ciudadana, como una excelente oportunidad para potenciar tales procesos. Se podría profundizar en la participación ciudadana, a través, por ejemplo, de su incorporación en instancias consultivas desde «el vamos». Algunos departamentos lo han hecho, por lo que habría que «contagiar» al resto. Incorporar la mirada subjetiva de sus pobladores, mediante las cartografías sociales, por ejemplo, permitiría generar no solo procesos más inclusivos, sino también una visión más integral del territorio, al incorporar la subjetividad de aquellos.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, D. FONSALÍA, A. DOBAL, G. HOFFMANN, F. COIANA, N. HAHN, M. et ál. (2010). *Informe del proyecto Cartografía social del entorno geográfico de Facultad de Ciencias*. Montevideo: PAIE-CSIC-Udelar.

ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011a). *El afuera en el adentro. Estética, nomadismo y multiplicidades*. Montevideo: Liccom-Udelar.

— (2011b). Espacialidades: antropología, arquitectura y comunicación. *Actas electrónicas de la IX Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM): Culturas, encontros e desigualdades*. Curitiba: UFPR. Recuperado de <<http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2011/06/espacialidades-antropologia.html>>.

13 Se vincula con la noción de «prospectiva territorial participativa», que aún se encuentra en etapa incipiente.

BAUDRILLARD, J. (1993). La precesión de los simulacros. En BAUDRILLARD, J. *Cultura y simulacro* (7-80). Barcelona: Kairós.

BOSQUE SENDRA, J. et ál. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Barcelona: Oikos-tau.

CORBOZ, A. (2004). El territorio como palimpsesto. En RAMOS, A. M. (ed.), *Lo urbano en 20 autores contemporáneos* (25-34). Barcelona: Edicions UPC.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997). Rizoma. En DELEUZE, G. GUATTARI, F., *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II* (9-32). Valencia: Pre-textos.

DE LOS RÍOS, V. (2007). Cartografía salvaje: mapa cognitivo y fotografías en la obra de Bolaño. *Taller de Letras*, 41, 69-81.

FOUCAULT, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

GUATTARI, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires: Manantial.

GUIGOU, L. N. (2004). *Cartografías antropológicas. Trayectos, conexiones y desconexiones*. Montevideo: La Gotera.

HEIDEGGER, M. (1994). Construir, habitar, pensar. En HEIDEGGER, M., *Conferencias y artículos* (127-142). Barcelona: Serbal.

HIERNAUX, D.; LINDÓN, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Revista Secuencia*, 25, 89-110.

JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

LATOUR, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

LEMONS, A. (2012). Comunicación móvil y nuevos sentidos de los lugares. Una crítica sobre la espacialización de la cibercultura. En LA FERNA, J. REYNAL, S. (comp.), *Territorios audiovisuales. Cine, vídeo, televisión, documental, instalación, nuevas tecnologías, paisajes mediáticos* (429-444). Buenos Aires: Librería.

LOPES DE SOUZA, M. J. (1995). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En DE CASTRO, I. E. et ál. (org.), *Geografia: Conceitos e Temas* (77-116). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A.

LYNCH, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.

— (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericana de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: FCE.

NOGUÉ I FONT, J. ALBET, A. (2004). Cartografía de los cambios sociales y culturales. En ROMERO, J. (coord.), *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (173-220). Barcelona: Editorial Ariel.

RAFFESTIN, C. (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática.

RECTORADO, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *Fascículo 10: Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado-Udelar.

RICOEUR, P. (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires: Megápolis.

ROBAYNA, A. (2010). *Intentando descifrar la complejidad territorial. Reflexiones críticas sobre dos textos*. Monografía final del Seminario Concepto, formación y proyecto del territorio, Maestría en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano. Montevideo: ITU, Farq-Udelar (inédito).

TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (19-42). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-Udelar.

URRUZOLA, J. P. (2007). *Contribución a la crítica del territorio como materia ordenable*. Montevideo: MVOTMA-Udelar.



Figuras 18 y 19. Docentes, estudiantes, vecinos y trabajadores en las instancias de construcción de las cartografías sociales, EFI TTMN.



Figura 20. *Cul-de-sac* en asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.

Capítulo 4. Desde el cruce entre enseñanza, extensión e investigación

Federico Pérez Céspedes

«La vida cotidiana o cotidianidad es la experiencia de cada instante en contacto con el mundo que rodea a la persona. Los hechos de la vida cotidiana, hasta los más mínimos e insignificantes, vividos en el seno del grupo familiar desde el comienzo de la existencia, así como en su continuación en las instituciones del sistema educativo formal y de la sociedad total, van conformando y elaborando la personalidad psicológica y la propia identidad» (Carrasco, 2006: 82).

4.1. Introducción

Quizás nuestro título tenga en cierta medida un carácter ampuloso. Podría decirse que dadas las características estrechas de este emprendimiento textual, es posible que se nos escapen varios vectores de utilidad a la hora de analizar este cruce multidireccional de conceptos. Sin dejar de tomar en cuenta las objeciones previas, ¿a qué nos referimos aquí por cruce entre las actividades grupales, la investigación, la extensión y la enseñanza?

En primer lugar y para dotar de precisión a este artículo, debemos hacer un anclaje primordial para poder entender cómo y, con mayor relevancia, desde dónde surgen nuestras opiniones. Esta experiencia emerge del trabajo integral EFI, realizado en el año 2011, que unía a estudiantes de Geografía Humana de la Licenciatura en Geografía de la Universidad de la República, con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación que cursaban la materia Antropología Cultural.

Nuestra función en este emprendimiento fue accionar como el coordinador grupal del grupo 2, el cual eligió como campo de trabajo el asentamiento Aquiles Lanza.

En segundo lugar, es debido aclarar los faros conceptuales que nos guiarán en este intento de poner luz sobre lo acaecido en nuestro devenir grupal-integral.

Para poder vislumbrar el andamiaje grupal, haremos principal hincapié en la obra y los conceptos de Enrique Pichon-Rivière. Este hincapié surge de la vital importancia que reviste comprender los procesos dinámicos y dialécticos, que funcionan de forma exo/endo grupalmente. Aunado a los procesos previamente mencionados (y enmarcándonos en lo exogrupal) es útil afirmar que no se encuentran aislados en nuestro campo de estudio, sino que, por el contrario, se ven entrecruzados por múltiples líneas de acción-concepto en la praxis de los grupos de EFI.

Estas diversas líneas de acción-concepto son un correlato empírico de los diversos puntos de vista desde los cuales podemos observar y aprehender nuestro(s) fenómeno(s). Al abrirse este crisol multiperspectiva, se nos hace necesario desplegar un abanico multidisciplinario, buscando alejarnos, en lo posible, de visiones maniqueas y reduccionistas. Por ende, deberemos completar nuestro intento con aportes provenientes de varios campos: psicología social, pedagogía, didáctica, filosofía, antropología, ciencias de la comunicación, etc.

La tarea consistirá en poner en juego algunas de estas líneas de acción-concepto que se presentaron en el accionar grupal del proceso EFI y llevar adelante un desarrollo analítico y vinculante de los saberes, que desemboque en una serie de esclarecimientos de lo que significó participar en una instancia EFI y, al mismo tiempo, en la medida de lo posible, en este breve ensayo, llegar a pequeñas conclusiones que resulten de utilidad a la hora de pensar y repensar el espacio de la integralidad en la formación universitaria.

Para llevar adelante la tarea dividiremos la experiencia en diferentes fases (que no corresponden a un desarrollo lineal temporal), dentro de las cuales pondremos en tensión los conceptos que provienen de las disciplinas antes propuestas. Esta separación de la experiencia no supone en ningún momento una concepción subyacente de la realidad constituida en compartimientos estancos, sino que busca efectivizar y esclarecer el proceder analítico.

En primera instancia nos ubicaremos en nuestra posición como coordinador/observador grupal y nos centraremos en ansiedades, temores y responsabilidades que esta posición habilitó (una autodeconstrucción del

sujeto). Simultáneamente, esta línea de acción-concepto tendrá en cuenta algunos de los sucesos intervinientes en la praxis grupal; ejecutaremos un ida y vuelta entre lo personal y grupal, nuestro aporte y lo aportado, una dialéctica entre construir y construirse.

Próximo a la primera fase, nos deslizaremos hacia el campo propiamente dicho: haremos anclaje en una de las instancias de campo más enriquecedoras del trabajo. Nos acercamos en esa instancia al barrio Aquiles Lanza y, en un local multiuso, nos reunimos con una de las referentes barriales, Gabriela Orlazabal, su marido Ramón Molina y otros vecinos. En ese espacio-tiempo se dieron dos actividades en simultáneo: la realización de una cartografía social por parte de los estudiantes de Geografía y una entrevista-rodaje llevada a cabo por los estudiantes de Ciencias de la Comunicación.

En esta fase llevaremos adelante una puesta en contraste de las oportunidades pedagógicas que se desprenden diferencialmente del aprendizaje (aprendizaje-enseñanza-aprendizaje) en el campo, con las posibilidades que otorga el clásico modelo de enseñanza áulica. Nuevamente nos enfrentaremos a un proceso deconstructivo, siendo en esta instancia el grupo y los actores sociales sus «objetos».

En último lugar, pondremos el foco de atención en el acto de amalgamamiento de los saberes provenientes de dos disciplinas, a priori, muy desemejantes: las ciencias de la comunicación y la geografía humana.

En su interna, las ciencias de la comunicación se erigen como un corpus disímil en su conformación; convergen aportes derivados de campos tan diversos como la sociología, la lingüística, la filosofía del lenguaje, la semiótica, la antropología, el cine, el periodismo, las TIC, la ingeniería y la matemática. En varias ocasiones resulta casi imposible ensamblar sin tensiones significantes estos campos de orígenes desiguales. Unir una esfera disciplinar con constantes asimetrías internas con una disciplina que previamente se nos manifiesta como tan distante, es al menos un punto generador de incertidumbre desde la partida.

Es en este panorama descripto anteriormente que tenderemos otra línea de acción-concepto buscando generar una emergencia de claridad sobre algunos temas, como la multidisciplinariedad, la organicidad universitaria, la retroalimentación entre los diferentes centros de la Universidad de la República y la proyección, desde los albores, de una futura reforma universitaria.

De esta manera de acercamiento puede resultar, quizás, un recorte un poco estrecho de lo ocurrido en la praxis EFI, aunque nos resulta la vía más cómoda para profundizar en algunas de las tramas relevantes que entrecruzaron el trabajo grupal.

4.2. Primera fase

Como hemos adelantado en el capítulo introductorio, nos acercaremos y ahondaremos paulatinamente en el proceso grupal tomando como referencia inicial nuestra persona; casi simultáneamente iremos mixturando elementos relacionales con el grupo propiamente dicho.

Al internarnos en el proceso, vemos con claridad el establecimiento de dos series dialécticas principales: por un lado, una que surge instantáneamente y se entabla entre los estudiantes con el observador/coordinador, y otra funciona multidireccionalmente dentro del grupo de estudiantes (luego veremos el establecimiento de una tercera serie fundamental: entre el grupo y la realidad abarcada en el campo). Mediante la observación de estas dos primeras series, tamizándolas con algunas herramientas que aportan las concepciones de Pichon-Rivière, seremos capaces de llevar a cabo el análisis de lo ocurrido en el devenir empírico.

Es necesario puntualizar con eficacia a qué nos referimos cuando hablamos de grupo. Pichon-Rivière propone: «Todo conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por ser mutua representación interna (dimensión ecológica) configura una situación grupal. Dicha situación está sustentada por una red de motivaciones y en ella interaccionan entre sí por medio de un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles» (Pichon-Rivière, 1985: 142). Considerando esta concepción de lo grupal, decidimos tomar la responsabilidad de coordinación/observación de esta tarea. El conocimiento previo, a grandes rasgos, del funcionamiento habitual de este tipo de grupos, nos ayudó a intuir y visualizar nuestro futuro accionar. Habiendo especificado el concepto de grupo del que nos nutrimos para aprehender y procesar la realidad, nos encontramos en condiciones óptimas para desarrollar la primera de las series dialécticas.

Cuando llegamos a la primera reunión de información acerca de qué trataba y cómo iba a ser llevado a cabo el proyecto, nos llevamos una sorpresa inicial bastante grande: no solo coordinaríamos un grupo de estudiantes de Comunicación (tarea a la que, a priori, nos sentíamos suficientemente preparados), sino que adicionalmente el grupo a coordinar estaría integrado por estudiantes de Ciencias de la Comunicación y Geografía. Esta constatación disparó automáticamente una sucesión de dudas, ansiedades e inseguridades: ¿Cómo coordinar un grupo con estudiantes de una disciplina tan poco familiar? ¿Será posible encontrar un nodo de intersección entre estos campos? ¿Realmente tendremos algo que aportar en esta dinámica?

Luego de la instancia inicial de dudas, ansiedades y cuestionamientos, y con un poco más de información mediante, notamos algo que nos alejaba

(superficialmente) del concepto de grupo que adquirimos de partida: no teníamos marcada con nitidez una red de motivaciones únicas. Es claro que la meta y el objetivo de aprender y aprehender (la realidad; transformar y transformarse) sería una constante a la interna del grupo de investigación/extensión, pero el hecho de provenir de disciplinas tan dispares (siendo dudosos, a priori, los puntos de homogenización) y, por sobre todo, el hecho que ambos subgrupos (estudiantes de Comunicación y estudiantes de Geografía) aprobasen sus respectivas materias de modo diferente (Cartografía Social para los estudiantes de Geografía, Documental Antropológico e Informe para los estudiantes de Comunicación) nos otorgaba una proyección de cohesión grupal un tanto endeble.

De un modo inesperado nos vimos con la tarea de coordinar dos grupos con características propias, al tiempo que debíamos buscar la conformación de uno solo. Los estudiantes de Comunicación eran conocidos entre ellos, compartían el mismo rango etario y, al parecer, algunos de ellos eran amigos extra-aula. El grupo de Geografía estaba compuesto de un modo menos homogéneo, había algunas diferencias de edad y, si bien se conocían, no parecían ser amigos más allá del centro de estudios. El deber del coordinador en estas instancias es erigirse como un apoyo en la consecución de las metas. En palabras de Pichon-Rivière: «El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de co-pensor. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescripta» (Pichon-Rivière, 1985: 212).

Para llevar a cabo esta función es relevante lograr dos cosas: en primer lugar, alcanzar un conocimiento cercano de los integrantes del grupo, para poder explicitar contenidos inconscientes que pueden estar bloqueando el desarrollo de la tarea: «La tarea, la estructura grupal y el contexto en el que se relacionan tarea y grupo constituyen una ecuación de la que surgen fantasías inconscientes, que siguen el modelo primario del acontecer del grupo interno. Entre estas fantasías algunas pueden funcionar como obstáculo en el abordaje del objeto de conocimiento y distorsionantes en la lectura de la realidad, mientras que otras actúan como incentivo de trabajo grupal» (Pichon-Rivière, 1985: 143).

En segunda instancia, acentuándose en un caso de aprendizaje-enseñanza (bidireccional; en los tres ejes dialécticos que sugerimos al principio del capítulo) como es el nuestro, el coordinador debe ser capaz de manejar un *background* mínimo de saberes que respalden su accionar como articulador grupal y, al mismo tiempo, como nexo cohesivo entre los docentes

y los estudiantes; en este caso, generar un respaldo de saber que abarque lo metodológico, lo visual (en el caso del documental etnográfico), lo conceptual, lo técnico y, además, un extra de conceptos básicos de geografía humana.

En nuestro caso, ninguna de las dos cosas fue lograda en su totalidad. Observando el proceso hoy (casi un año después), el dispositivo EFI (en especial como se consolidó en el caso concreto) no se concibió generando espacios especiales de vinculación, lo cual redundó en pasar por momentos un tanto desapercibidos en la coordinación. Nuestro proceso generó relacionamientos a la interna de los ejes dialécticos muy dispares. En el eje que venimos describiendo —coordinador/demás integrantes del grupo— no se logró consolidar una relación de cercanía, ni una explicitación de lo implícito a través de vincular, en el mejor de los casos se logró funcionar como un respaldo en lo concerniente a lo metodológico, lo narrativo en algunos momentos (en el caso de los estudiantes de Comunicación), en lo formal y principalmente en la sugerencia de lecturas.

Ejecutamos la creación de un grupo en la red social Facebook, intentando generar una dinámica participativa, que estuviera disponible ininterrumpidamente y que diera la posibilidad de múltiples intercambios aprendizaje-enseñanza-discusión bidireccionales, sacando provecho de las variadas posibilidades que otorga dicha red; compartir materiales, enlazar videos o películas, comentar, discutir, quitar dudas, proponer alternativas en tiempo real, etc. Lamentablemente tampoco esta modalidad fue efectiva en la medida de lo esperado. Es probable que esto se deba a un fallo nuestro que no supimos ejecutar intervenciones inclusivas que captaran la atención de los integrantes del grupo. De cualquier manera, el resultado negativo se puede convertir en un insumo de importancia para futuros emprendimientos de la misma índole.

El espacio EFI está en constante construcción, en palabras de Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez: «Los EFI son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario» (Tommasino, Rodríguez, 2010: 20).

La flexibilidad del dispositivo permite ensayar desde la práctica y, a través de estos ensayos, ir consolidándolo tanto en un nivel metodológico como en un nivel teórico. Este «fogueo» dialéctico con los hechos resulta de suma utilidad a la hora de mejorar las capacidades del dispositivo. Esa es la potencia que otorga concebir las relaciones grupales en series dialécticas: en

nuestro primer eje no logramos funcionar en la medida de lo deseado, pero, aún así, la mecánica de las oposiciones nos deja siempre una sucesión de elementos a considerar, que, si somos capaces de realizar un traslado hacia nuestro ejemplo actual (y proyectarlo a futuro), se convierten en un corpus de pasos a mejorar, errores a no cometer y, por supuesto, decisiones efectivas a repetir.

Deslizamos brevemente algunas características observadas en el campo acerca de eje dialéctico coordinador/observador-demás integrantes del grupo. Ahora es momento de repasar lo desenvuelto en el segundo eje: a la interna del grupo.

Ya adelantamos algunas la conformación de cada uno de los subgrupos componentes de la totalidad llamado grupo 2. A través de esta modalidad de disposición grupal podríamos procesar algunas inferencias y cuestionamientos instantáneos. Contar con dos subgrupos radicalmente diferenciados es un dato ciertamente ambivalente: en una primera instancia podríamos decir que es un aporte enriquecedor, en lo que tiene que ver con el aprendizaje, ya que el intercambio multidireccional de saberes y experiencias es generalmente útil y constructivo. Por otro lado, en lo concerniente al accionar vincular, observando la distribución inicial de los elementos y siguiendo el modelo pichoniano, en el cual es deseable que los intercambios vinculares confluyan en la forja de sentimientos de pertinencia/pertenencia férreos que cimenten la prosperidad grupal, se nos generó un sentimiento dubitativo inicial, notando la inobjetable dificultad de amalgamar estudiantes que previamente presentaban poco en común.

Y en un comienzo se materializó ese sentimiento: demora en las respuestas de correos electrónicos (o directamente no eran enviados), complicaciones varias a la hora de resolver horarios y lugares para juntarse a deliberar estrategias, trabajo por separado en ambos subgrupos. Pero gradualmente, en especial con la designación del campo reducido Aquiles Lanza, fue consolidándose una evolución; como dijimos antes, al iniciar la actividad grupal y mediante el establecimiento de vínculos entre los miembros del grupo, se genera la creación de fantasías internas, algunas con carácter creador y positivo, y otras, que inversamente, se configuran como negativas y congelantes del devenir hacia los objetivos. Así: «El enfrentamiento de ambos tipos de fantasías inconscientes proyectadas en el grupo producirán las situaciones de conflicto características de la tarea grupal. El esclarecimiento de dichas fantasías inconscientes, así como la resolución dialéctica del dilema que dio origen al conflicto, constituyen la tarea latente del grupo, inaugurándose entonces la posibilidad de la creación» (Pichon-Rivière, 1985: 143).

Con el impulso de esta «posibilidad de creación» es que los estudiantes fueron aportando desde sus diferencias a la homogenización de un objetivo grupal claro y conciso. Esta serie dialéctica logró funcionar en la medida de lo deseado; los integrantes de grupo lograron constituir vínculos de proximidad con un carácter positivo que los llevó a la resolución de su meta. Al tiempo que se propiciaba el fortalecimiento de esta serie dialéctica, se resentía un poco más la primera. Transcurriendo el momento de fortalecimiento de la relación intragrupal, a la hora de tomar decisiones, decidir horarios y lugares de reunión, el grupo optó, en algunas ocasiones, por no contar con el apoyo de la coordinación (sin siquiera dar algunos datos de estas decisiones). En este caso volvemos a concebir que la causa fundamental se debió a errores (o ignorancias) por parte de la coordinación, lo cual, sin embargo, nuevamente redituó en material positivo para futuros casos.

A la interna del proceso grupal que se ejecuta en el dispositivo EFI se presentan, simultáneamente, movimientos de aprendizaje-enseñanza que son, a su vez, el objetivo pedagógico del emprendimiento. En este caso nos vemos nutridos pedagógicamente en varios sentidos. No solo hay un aprendizaje multidisciplinar, también hay un enriquecimiento desde las diferentes variables que se puedan dar en la estructuración grupal: edad, sexo, lugar social de procedencia, etc. Sumado a lo anterior y con un rasgo fundamental, se adiciona como acto de posible transformación (transformación de la realidad y transformación de la persona) el establecimiento de la tercera serie dialéctica: el grupo con la realidad a aprehender. Esta serie nos lleva a múltiples problemáticas que convergen y que serán dilucidadas en la siguiente fase.

4.3. Segunda fase

Abrimos, en este momento, un espacio de reflexión sobre las diferentes posibilidades que se inauguran a la hora del «choque» grupo/individuo-realidad a aprehender. Muchas son las variantes que participaron en este encuentro en el transcurso de nuestra intervención en Aquiles Lanza: pedagógicas, existenciales, epistemológicas, metodológicas, teóricas, técnicas, etc. En este apartado intentaremos dar cuenta de estas variantes y de su interrelación a la interna de la construcción de una posible enseñanza con carácter integral.

La confluencia multidimensional de elementos factibles a la hora del análisis, convierte nuestra experiencia analítica en dificultosa a la hora de elegir por dónde comenzar la mirada. En este caso, y por tener una incidencia fundamental que nuestro punto de vista parta desde una experiencia que

en el fondo tiene un sustrato de aprendizaje-enseñanza, iniciaremos este acercamiento desde la problemática pedagógica que entrecruza el fenómeno.

La *naturalización* de la extensión (Tommasino, Rodríguez, 2010) —la cual desde nuestra perspectiva resulta enriquecedora en múltiples vías, siempre y cuando no sea una práctica aislada y se vea inmersa en una articulación de saberes, funciones y dispositivos que den como resultado la materialización de un proceso deconstructivo del sujeto que aprende-enseña-transforma— en muchos casos parte del supuesto de una ruptura radical con los modelos dominantes de antaño (sentencia que nos ofrece detenernos unos segundos para notar que realmente no podemos afirmar la veracidad total de una ruptura, sino que es más útil replantearlo en términos de inclusión de dispositivos varios, ya que no visualizamos modelos que caigan en desuso; siendo precisos, se nos presentan articulaciones y mutaciones de estos modelos, al mismo tiempo que mixtura de ellos, con elementos emergentes). Este punto de partida (matizado con nuestras puntualizaciones) permite evaluar las ventajas pedagógicas que podemos obtener del dispositivo EFI y, al mismo tiempo, los enlaces que pueden propiciarse con metodologías «tradicionales».

Una manera eficaz de esbozar estos diferentes enlaces y articulaciones de los dispositivos pedagógicos es el concepto de *espacios de formación* (Romano, 2010). Estos espacios de formación exceden nítidamente al aula; es en los umbrales del aula y el campo donde se producen las coyunturas entre dispositivos que dan cuenta, a manera de correlato, de los diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje-construcción de saberes. Estos tres aspectos son tres caras del mismo objeto. Por lo tanto, limitarnos a la enseñanza áulica sería, *grosso modo*, limitar o eclipsar alguna de estas tres caras.

Si nuestra búsqueda pedagógica intenta no fragmentar las diferentes esferas que se involucran en la formación académica, es importante ensayar sobre los modelos de configuración de nuestros espacios de formación. Este ensayo, que se autoconstruye mediante el proceso de la acción, pero sin dejar de lado lo conceptual, es el emprendimiento EFI; una generación de espacios que incluyen pero al mismo tiempo exceden al aula.

Esta búsqueda de espacialidades que tratan de significar y resignificar aspectos del aprendizaje (y enseñanza) no es nueva. A su modo, Juan Carlos Carrasco lo intuyó ya desde sus comienzos como docente en la Universidad de la República: «Salíamos con el fin de ampliar las técnicas de exploración psicológica que enseñábamos en el curso y también con el propósito de que los estudiantes conocieran las estructuras y dinámica de funcionamiento de la familia de los diferentes estamentos sociales. Efectuábamos relevamientos

psicológicos de la población escolar y entregábamos informes de nuestro trabajo a los maestros, al tiempo que procurábamos analizar la familia de los alumnos con el fin de investigar las posibles relaciones existentes entre las características personales de los niños y jóvenes con el resultado de nuestros exámenes, todo ello a la luz de la situación sociocultural y económica del grupo familiar. Periódicamente asistíamos, a pedido de los directores de escuela o liceo, a realizar charlas sobre temas de nuestra especialidad vinculados con el niño: la familia y sus relaciones con los hijos, trastornos de conducta y/o de aprendizaje, educación sexual, etc. Realizábamos toda esta actividad sin tener la menor idea [de] que eso se llamaría extensión universitaria. Lo hacíamos porque teníamos la convicción [de] que era una forma ineludible de hacer docencia» (Juan Carlos Carrasco, 2007: 48).

En una misma acción, Carrasco abrió dos vías de notable importancia para la vida académica: lo que ocurre en el estudiante al chocar dialécticamente con el medio y lo que ocurre con las teorías en dicho choque. Tomando en cuenta esta segunda oposición, fue que a través de su *enfoque crítico alternativo* (Juan Carlos Carrasco, 2006), Carrasco demostró que muchos conceptos importados desde otros ámbitos no siempre responden a realidades específicas diferentes a las realidades de origen de esas concepciones. Teniendo en cuenta este detalle, podemos observar que el *espacio de formación* EFI se instituye también como un campo de confrontación, modificación y actualización dialéctica de teorías, técnicas y conceptos aprendidos previamente, que al entrar en juego con lo percibido en el espacio de acción, van mutando, adquiriendo otros matices, armonizando con lo visto en el acercamiento empírico.

Ya tenemos nuestra línea de acción-concepto extendida; partimos de algunas aclaraciones pedagógicas, para llegar al momento del campo y sus reveses metodológicos. En el caso de esta línea de acción-concepto contamos con una bifurcación interna: el eje que se establece entre estudiantes-sujetos inmersos en una realidad social dada y un segundo eje teoría-campo empírico.

En nuestra experiencia, el primer par de oposiciones resultó de vital importancia (por el contrario, el segundo no tuvo casi desarrollo): las articulaciones que se propiciaron entre estudiantes y los distintos sujetos conocidos en las diferentes aproximaciones al campo fueron, en la mayoría de los casos, muy productivas. Estos vínculos entre personas se vieron enriquecidos, a su vez, por el descubrimiento de varios aspectos visibles (y también subyacentes) que diferían en mayor o menor medida a la cotidianidad de los estudiantes (y también de nosotros): en primer lugar, una variedad *diastática* (Coseriu, 1962) diferente y fuertemente marcada.

En segunda instancia, diferentes espacialidades y territorialidades posibles, que fueron vislumbradas desde nuestro primer acercamiento a Malvín Norte. También aspectos proxémicos y cinestésicos desiguales, al mismo tiempo que ciertos niveles de establecimientos vinculares entre los vecinos y familiares, que responden a modos diversos de configuración de lo subjetivo.

Con el afán de materializar parte de lo divergente observado en el campo, es interesante remarcar la experiencia de la espacialidad, que se entrelaza en varios grados con el concepto de *espacios de formación*: cada integrante del grupo tuvo un acercamiento general a varias subespacios a la interna de Malvín Norte, teniendo luego que elegir uno por uno de ellos. En nuestro caso, la elección del asentamiento Aquiles Lanza trajo mucha riqueza en lo que concierne a la esfera de relaciones espaciales y producción de subjetividad-sentido. Aquiles Lanza es un pequeño barrio con algunas asimetrías internas y varias externas (especialmente con su vecino, Euskal Erría). El barrio se divide principalmente en dos sectores: algunas casas que se construyeron mediante un plan constructivo en el gobierno municipal de Aquiles Lanza (intendente por el Partido Colorado), que están construidas de ladrillos y tienen un grado de habitabilidad más cómodo que el otro sector del barrio, que en su mayoría es conformado por pequeñas casas de chapa o rústicas casas de bloques. No existe ninguna distribución morfológica del espacio tradicional, cada nuevo vecino construye su casa donde le da el espacio, tratando de no irrumpir en el dominio de otro vecino, pero sin respetar ningún otro tipo de norma.

Esta morfología espacial diferente a la habitual en nuestra ciudad (y seguro muy diferente a la morfología construida a la interna de cada uno de los estudiantes) choca directamente la *normalidad* internalizada a través de lo cotidiano. El grupo, en este punto, necesariamente toma dimensión con profundidad de su situación; estudia a un *otro* semejante y, simultáneamente, muy desemejante, un *otro* que habita su misma ciudad, pero que posee un tejido simbólico interior muy disímil. Se siente la tensión entre acercarse y ser parte, alejarse y objetivar. El *otro* nos permite la entrada a un proceso de autodeconstrucción que habilita una nueva posibilidad cognoscitiva.

Este proceso de *extrañamiento* es clave a la hora de dimensionarnos como sujetos sociales y productores de conocimiento: «El extrañamiento metodológico, sistematizado, es la experiencia específica que permite la generación de un tipo de conocimiento sobre el ser humano y cualquiera de sus producciones que a su vez concibe dichos productos como componentes que constituyen al productor» (Álvarez Pedrosian, 2009). Nuestro proceso grupal se enfrentó a la diferencia, tratando de superar una primera instancia de: «Es como estar delante de un sistema de signos —vivirlo relacionándose

primeramente con sus significantes pero sin comprender del todo sus significados» (Lins Ribeiro, 1998: 195) y llegar a cimentar en la práctica, la tarea de descotidianizar (Lins Ribeiro, 1998), transitar un proceso de aprendizaje y producir conocimiento en una misma instancia.

En un ámbito procesual-psicogrupal, la posibilidad del extrañamiento se vio habilitada por procesos transferenciales a la interna del grupo. Siguiendo la línea de Pichon-Rivière la transferencia se erige como «la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, característica de la adaptación pasiva. Esta reproducción está al servicio de la resistencia al cambio» (Pichon-Rivière, 1985: 193).

¿Cómo la transferencia puede permitir el extrañamiento, entonces? «Las fantasías transferenciales emergen tanto en relación con los integrantes del grupo como en relación con la tarea y el contexto en el que se desarrolla la operación grupal» (Pichon-Rivière, 1985: 194). Hay instancias en las que estas fantasías cargadas de estereotipia se enfrentan con un quiebre en el que el *insight* de cada uno de los integrantes de un grupo (en relación con la tarea y el contexto) puede revertir la situación construyendo una instancia de potencialidad creativa, que debe actualizarse en un aquí y ahora, en un contexto que pueda reconfigurar las redes vinculares, es decir, una situación de novedad. «Esta confrontación temporal y la desocultación del “como si” transferencial acompañada del señalamiento de las ansiedades operantes permiten a partir del *insight* la modificación de la actitud reproductora por la creatividad del aprendizaje, de la lectura operativa de la realidad» (Pichon-Rivière, 1985: 195).

Aquiles Lanza marcó una situación especial de apertura creativa desde el *insight*: la construcción de una cartografía social. Este dispositivo de participación colectiva se convierte en una vía de acceso multidimensional al otro: «Tiene como finalidad ir más allá de ubicar, localizar o especializar determinado aspecto del territorio, se logra aprehender haciendo y dialogar-participando alrededor del debate propositivo en aspectos de común interés, a la par que se está diseñando una herramienta pedagógica que apoyará la indagación de las percepciones y el conocimiento que tienen los habitantes del territorio» (Ramírez, 2007/2008: 214).

Nuestro grupo realizó esta instancia de construcción colectiva, al tiempo que se realizaba una entrevista abierta con un trasfondo metodológico-visual. También se aprovechó la concurrencia infantil (ya que el local donde nos encontrábamos también funciona como un guardería) para realizar una pequeña cartografía paralela-infantil. Este hecho abrió un campo analítico vasto en el cual se pueden contrastar ambas visiones, y se hace posible

adentrarnos tanto en lo dicho, como en lo no dicho, ambas partes constitutivas de ese otro desemejante, empatizar al grado de poder ver desde sus ojos —aprehenderlo— alejarnos, analizar y construir.

Los estudiantes de Comunicación pudieron transcurrir su proceso hermenéutico a través de la edición de su documental, que funciona como un testimonio visual de los puntos relevantes observados en el trabajo de campo y, simultáneamente, como un disparador a nuevas reflexiones (esa es una de las potencialidades del documental etnográfico). Los estudiantes de Geografía pudieron transitar su proceso hermenéutico a través de la puesta de luz sobre los datos extraídos en la cartografía social. Ambos subgrupos tuvieron en el campo la chance de quiebre (como ruptura, reconfiguración vincular) en su trabajo conjunto (como un grupo unitario), donde se les presentó un otro desequilibrante-descotidianizador, a través del cual cada uno de los estudiantes tuvo la oportunidad de poner a prueba su capacidad, desplegar su *insight* y edificar algún producto basado en esa experiencia y a un proceso grupal.

Cerrando el análisis sobre lo ocurrido en el campo, consideramos relevante remarcar la importancia y la valía de un término que se erige como la clave a la hora de reducir el proceso EFI hasta sus términos elementales. Esa palabra es *oportunidad*. Más allá de la posibilidad del extrañamiento y el proceso deconstructivo-reconstructivo del sujeto, el espacio de formación EFI proporciona un conjunto multidimensional de oportunidades, que se constituye con instancias que ya hemos tratado, como las relaciones dialécticas entre el estudiante y el campo, entre el campo y la teoría, entre enseñanza aprendizaje. A esto debemos sumarle la oportunidad que genera para el vecino de un barrio, que también aprende, participa y reconfigura su red vincular. La reconfiguración vincular de ese sujeto también puede recaer sobre las personas cercanas en su entorno. Estos cambios en las redes vinculares, en algún punto, traen modificaciones nodales, dado que afectan (transforman) diversas tramas de la realidad. Aprendizaje, enseñanza y transformación.

4.4. Tercera fase

Hemos desarrollado paulatinamente alguno de los puntos más relevantes del proceso grupal llevado a cabo en el EFI en Malvín Norte. En este momento solo nos queda hacer una breve reflexión sobre la integridad y la multidisciplinariedad como elementos indispensables para el aprendizaje de cualquier profesional en la actualidad, que se configurará como sostén básico de lo anteriormente expuesto.

Nos encontramos inmersos en un proceso de cambios a la interna de la Universidad de la República. Estamos en un momento clave para poder reconstruirnos después de la destrucción educativa que significó la dictadura militar. Esta reconstrucción depende de lo que podamos aportar desde los tres órdenes universitarios (estudiantes, docentes y egresados) y buena parte de ello consiste en la consolidación de nuevos planes de estudio y de nuevas (o mutaciones y mixturas de dispositivos anteriores, como ya hemos precisado) modalidades de aprendizaje-enseñanza que den cuenta de las necesidades profesionales y académicas actuales.

Para que sea posible ejecutar estas adecuaciones (tanto en planes como en dispositivos) a tiempos actuales (lo hemos intentado hacer desde el comienzo del emprendimiento), debemos hacer un anclaje epistemológico en el cual se haga presente una fuerte discusión gnoseológica de fondo. No es ético ni productivo instaurar dispositivos que no hayan emergido del seno de discusiones profundas y, mucho menos, dejar pasar tiempo con dispositivos que fragmentan el conocimiento, su internalización y producción.

Como hemos esbozado anteriormente, lo interesante de los *espacios de formación* EFI es que permiten captar datos directos del aprendizaje en la acción, desde ahí analizar lo ocurrido y ejecutar cambios o modificaciones en la estructura del espacio, así como también modificar elementos puntuales. En este sentido, el dispositivo se autoevalúa y se automejora (siempre y cuando el coordinador/observador grupal tenga una conexión directa y fluida con los profesores encargados del emprendimiento).

Aun teniendo en cuenta lo anterior, ¿en qué premisas fundamentales se basa el concepto EFI?

Tratando de dilucidar las bases detrás del concepto de *integralidad*, Álvarez Pedrosian propone: «El racionalismo aplicado y la reflexividad nos dan herramientas para poder pensar la integralidad porque la investigación social, en este sentido, tiene mucho de diagnóstico y de acción política; hay una finalidad en la investigación y es necesario explicitarla y reelaborarla en tanto proceso pedagógico y clínico. Las llamadas sociología clínica y esquizoanálisis son buenos ejemplos de este tipo de programas de investigación existentes en el campo de las llamadas ciencias humanas y sociales» (Álvarez Pedrosian, 2011: 66).

Tratar de diluir la escisión entre el idealismo y el racionalismo siempre ha sido un problema a lo interno de las ciencias sociales. Por eso, Álvarez Pedrosian busca en el concepto de *racionalismo aplicado* tomado de Bachelard derribar ese quiebre metodológico a la hora de acercarse a *lo real* y propone una búsqueda holística que ya se da en varias disciplinas. No es

posible (ni útil) dicotomizar elementos que son necesarios para cualquier descripción y sistematización que pretenda dar cuenta analíticamente de lo ocurrido es un campo de observación.

Sumado a este afán holístico-metodológico y como ya hemos subrayado previamente, «se pretende hacer investigación *al mismo tiempo* que se está con ella interviniendo en lo real» (Álvarez Pedrosian, 2011: 66), lo cual es necesario si partimos desde la noción de aprendizaje y disposición didáctica desde la perspectiva de Pichon-Rivière: «*La noción de aprendizaje*. Está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla. La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad, a través de lo cual se explicita la ideología que sustenta esta institución» (Pichon-Rivière 1985: 209). Por eso: «Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)» (Pichon-Rivière, 1985: 209).

Estos criterios anteriores serían inútiles si nuestra visión del humano se limitara a un mero recorte (arbitrario) disciplinar. Para quienes nos hemos formado en ciencias de la comunicación, resultaría difícil, quizás imposible, no pivotear entre varias disciplinas a la hora de indagar y producir conocimientos. Más allá de que provengamos de un campo de mixturas y de enriquecimientos entre diversas disciplinas, es difícil actualmente encerrarse en una esfera disciplinar propia y, desde ese punto, no ejecutar ningún punto de intersección con saberes provenientes de otras ciencias. Esto se acentúa cuando nos situamos en el seno de las ciencias sociales (o humanas o de la subjetividad): no es posible fragmentar las diversas instancias, producciones, emociones del humano; si nuestro afán científico intenta aspirar a la exhaustividad y la rigurosidad, debemos nutrirnos y referirnos a esos diferentes aspectos del humano. La manera más inclusiva y productiva de adentrarnos en estas problemáticas humanas es partir desde la multiperspectiva, es decir, cartografiar desde la multidisciplinariedad.

Si la producción de conocimiento y la aprehensión de lo cotidiano no pueden partir desde compartimientos fragmentados y estancos, la formación profesional, que es donde adquirimos nuestras aptitudes, conceptos, teorías y técnicas, tampoco puede.

En esta etapa de cambios y modificaciones a la interna de la Universidad de la República, nos vemos con el desafío de plasmar una ruptura con las *estaticidades* disciplinares y lograr un funcionamiento realmente orgánico. Si bien creemos relevante el mantenimiento de fuertes criterios de

especificidad dentro de cada uno de los departamentos o facultades de la Universidad, no vemos necesario, desde ningún punto, considerar *específico* como sinónimo de *estático* ni de *aislado*. Por eso, de nosotros depende la creación, la ampliación y la consolidación de espacios de interactividad y de retroalimentación entre los diferentes departamentos universitarios, en pos de una verdadera enseñanza (aprendizaje-transformación) integral.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2008). Teoría y producción de subjetividad: ¿qué es una caja de herramientas? En RASNER, J. (comp.), *Ciencia, conocimiento y subjetividad* (121-151). Montevideo: CSIC-Udelar.

— (2009). La experiencia del extrañamiento. *Actas electrónicas de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. Buenos Aires: UNSAM-IDAES.

— (2011). Crear, aprender y compartir. Apuntes epistemológicos sobre la integralidad. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (61-83). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-Udelar.

CARRASCO, J. C. (2006). *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos*, compilación de BENÍTEZ, L. et ál. Montevideo: Ed. Juan Carlos Carrasco.

COSERIU, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II*. Valencia: Pre-textos.

LINS RIBEIRO, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En BOIVIN, M. ROSATO, A. ARRIBAS, V. (comp.), *Constructores de otredad* (232-237). Buenos Aires: Eudeba.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RAMÍREZ, F. (2007/2008). Cartografía social, herramienta de indagación para la gestión territorial -desde lo local-. “La primera sección de islas del delta del río Paraná”. *Estudios socioterritoriales: Revista de Geografía*, 7, 204-220.

ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (85-107). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-Udelar.

TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En AROCENA, R. TOMMASINO, H. RODRÍGUEZ, N. SUTZ, J. ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. ROMANO, A., *Integralidad: tensiones y perspectivas* (19-42). Montevideo: Cuadernos de Extensión n.º 1, CSEAM-Udelar.



Figura 21. Arroyo Malvín, EFI TTMN.



Figuras 22 y 23. Contrastes del Boix y Merino, EFI TTMN.

Capítulo 5. Paisajes en la bisagra. Todos los ojos, un ojo

Santiago Benvenuto

5.1. Fundamentos epistemológicos para el trabajo audiovisual

Antes de todo siempre está la pregunta. Este ejercicio filosófico sigue sin perder vigencia aún en estos tiempos modernos, saturados de respuestas que no conducen a ningún cuestionamiento. *¿Cuáles fueron los fundamentos epistemológicos para elaborar un trabajo audiovisual en la experiencia EFI Malvín Norte?* Lo primero que hay que reconocer es el espacio donde estamos situados, más específicamente donde está la mirada del proyecto.

La currícula de Antropología Cultural en Ciencias de la Comunicación contempla la articulación de saberes teóricos propios de la disciplina, con un acercamiento al campo de la Antropología Visual y de la Imagen. Durante el curso se realizan trabajos vinculados al cine etnográfico: estudio de autores y proyección de filmes. La interrogante sobre la que se articula la experiencia es esta: «¿cuántas espacialidades y temporalidades nos habitan? He aquí uno de los futuros de la Antropología Visual. Indagar imagéticamente las diferentes temporalidades y espacialidades, las variadas maneras (simbólicas y materiales) de estar en el mundo» (Guigou, 2001: 131-132).

El principal objetivo de esta actividad fue en un doble sentido: primero, que los estudiantes pudieran empaparse en una experiencia de campo donde pusieran a trabajar el saber adquirido en el curso y, a su vez, tuvieran la oportunidad de generar un producto audiovisual acorde a la carrera que están estudiando, y segundo, nuestro análisis sobre los resultados. El producto final fue una serie de producciones visuales del tipo documental abordando las

diferentes temáticas. En esta línea de trabajo es que podemos llegar a una conclusión sobre el fundamento epistemológico detrás de la propuesta.

5.2. Producciones visuales: una tríada de miradas

Hemos optado por utilizar el término *producciones visuales* en detrimento de otros como *etnografías visuales* o *documentales*. El motivo es meramente una cuestión de nomenclatura: la etnografía visual puede darse como una palabra problemática dado su amplio espectro de significación, en tanto que «producciones visuales» me pareció más específico, lo que no quiere decir que no se utilicen herramientas etnográficas durante su proceso o que la separación sea radical.

Lo fundamental de estas producciones visuales es analizar el papel de la mirada en el espacio: *ese extrañamiento entre quien realiza el quehacer visual (observador), el observante y la audiencia*. Todo converge en una tríada entre los tres actores que integran el proceso: el estudiante que investiga y filma, el sujeto observado que también analiza el proceso desde su lugar y el interpretador o la audiencia que recibe el producto final.

A nivel de análisis podemos establecer dos temporalidades: las instancias de registro y el producto ya montado, cada una con su propio proceso de semiosis. El código común empleado para la realización de estas producciones visuales fue el de diégesis discursiva del tipo documental, sobre la cual nos vamos a referir más adelante. Lo importante, a continuación, es establecer el rol de la imagen como una de las características de esta tríada de miradas.

Entre las muchas consideraciones generales de la imagen tomaremos una característica fundamental: su condición de transformable en una retórica de discurso o género. La imagen va recorriendo esta tríada como una mirada que va cambiando entre sujeto y objeto y para con la audiencia. La imagen es el significante y la mirada su significado, en un proceso que, según Charles S. Peirce se denomina *semiosis infinita* o *ilimitada* (Peirce, 1999); el signo va en constante transformación, articulándose como un *discurso*, en el sentido que le da Michel Foucault (1974), siendo un proceso que no conoce final y es permeable de varias significaciones. La imagen es la materialización de una mirada. No es nuestra intención hacer un análisis comparado al estilo Peirce de semiótica de la imagen, lo interesante es ver cómo estas miradas dialogan entre sí.

Tomaré como ejemplo nuestra experiencia en el 2011, en el marco de una actividad del EFI que tuvo lugar en el Centro Cultural Malvín Norte. Aconteció durante una dinámica orquestada por los estudiantes de Geografía

Humana de la Facultad de Ciencias que integraban parte del grupo de estudiantes. La actividad consistía en elaborar una cartografía social, es decir, reconstruir el espacio vital del Centro Cultural desde su propia mirada. Para realizarlo, los integrantes del Centro tuvieron que trazar un mapa de Malvín Norte. A medida que dicho mapa se fue construyendo, empezaron a aparecer (a través de la imagen) las diferentes miradas hacia el barrio desde los propios miembros del colectivo: zonas que no eran vistas de la misma forma, colores que señalaban cierta postura en común o que marcaban diferencias entre los actores, y así fueron emergiendo diferentes *miradas*. El resultado es lo que Kirsten Hastrup llama *autoridad visual* (Hastrup, 1992: 9): el uso de la imagen como metodología de investigación para aproximarse al otro, apreciar su discurso, su mirada en relación al espacio.

La entrevista fue otra de las herramientas empleadas por los estudiantes. Individualmente cada actor fue aportando su mirada sobre temáticas puntuales, tanto en lo individual como en lo colectivo: la relación del centro con otras instituciones, sus experiencias personales, afinidades y disputas, siempre conscientes de que se posa sobre ellos la mirada de alguien «de afuera», lo que nos ubica en un segundo nivel de diálogo. Con esto último me refiero a la construcción de un mensaje «hacia el afuera», lo cual es valiosísimo en términos de análisis: *la construcción de la imagen es una actividad colectiva y no solo de quien se posa detrás de la cámara*.

5.3. El género documental

La narrativa visual no es ajena a clasificaciones generales de textualidad. Como todo texto puede ser categorizado en diferentes tipos de género, lo que no significa que dichas clasificaciones sean absolutas e impermeables a otros tipos de discursividad. No obstante, nos acercarán a un marco genérico de lo que podemos entender por *género documental*. Así explicita el narratólogo Gerard Genette en su obra *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*: todos los textos dialogan entre sí, infinitamente, compartiendo características que los agrupan en diferentes categorías, siendo una de ella la *architextualidad* (Genette, 1989). Por esta entendemos a aquellos textos que se alinean por una serie de características en común, lo que definiremos como *género*.

El género documental se caracteriza por ser un *montaje de la realidad expresada acorde a diversos formatos*, entendiendo el formato como *la forma que da lugar a su existencia material*. Género y formato actúan como un binomio inseparable y comparable a sustancia y forma, modelo y contenido, significativo y significado.

Peter Ian Crawford (1992: 74) distingue diferentes formas de hacer referencia al contenido, es decir, distintos tipos de formatos que se articulan con la sustancia natural del film como discurso, en este caso, el film documental:

- 1) Montaje etnográfico: Material en bruto, sin editar, para usos específicos de investigación. Su formato es de registro.
- 2) Films de investigación: Connota finalidades investigativas, pero tienen un leve montaje para audiencias muy especializadas o involucradas en el trabajo de campo.
- 3) Documentales etnográficos: Montados y editados para grandes audiencias. Su especialización depende del contenido que se trabaje.
- 4) Documentales etnográficos del tipo televisivo: Llevados adelante por cadenas televisivas. Se diferencia del resto por intentar alcanzar específicamente audiencias no especializadas.
- 5) Informativos: Generalmente tienen fines educativos en un espacio de aula.
- 6) Periodísticos: Son todos los textos referidos a reportes y diarios de viaje. Pueden contener elementos de entretenimiento. Un ejemplo podría ser *Bowling for Columbine* de Michael Moore.
- 7) Ficción: En este caso la característica primaria es la reconstrucción ficcional de los hechos.

Los enunciados anteriores son formatos dentro de un género, articulados en base a su presentación, autoría y audiencia. Y, como ya advertimos anteriormente, no son totales en sí mismos y su taxonomía responde solo a órdenes de tendencia. Según la lupa con que se mire es que podemos calificar las producciones de los estudiantes como entre el tipo 2 y 3, pero también con elementos discursivos del 6 y 4. *La producción audiovisual siempre es, en última instancia, una polifonía* (Bajtín, 1982).

5.4. La herencia visual: todos los ojos, un ojo

Entendemos el lenguaje audiovisual como un sistema de signos con su consecuente transtextualidad de discursos o, si se lo prefiere, como una polifonía de enunciados. Esta multiplicidad de voces es producto de una tradición en la articulación de lenguajes audiovisuales y, como tal, deja a la vista una *herencia visual* en la que intervienen diferentes unidades mínimas

del discurso televisivo occidental. Se entiende por tales unidades mínimas a espacios comunes que hacen a la tradición occidental de la imagen: ambientaciones, testimonios, narración, montaje, etc.

El concepto de *transtextualidad* de Gerard Genette es totalmente transposable al área del lenguaje audiovisual, siempre que consideremos a los productos como textos, uno en constante diálogo con el otro. En definitiva, *todos los ojos, un ojo*.

Hasta este momento hemos definido lo que serán las pautas de análisis para los productos visuales realizados por los estudiantes. Aclaremos que no estamos haciendo una *crítica* del tipo magazine donde en diez líneas se desarrollan opiniones subjetivas del tipo cualitativo. Nuestra tarea es más rica, es *interpretar* esa tercera mirada de la tríada que analiza los lenguajes y los recursos retóricos empleados, captando su substancia *en un orden constructivo que tiene como finalidad el aporte a la literatura de lenguajes audiovisuales*.

5.4.1. Sobre Boix y Merino

**Andrea Álvarez, Sofía Scanavino, Katherine Stábile,
Florence Tróccoli, Macarena Vico**

La narrativa de este documental está desarrollada por los testimonios. La ausencia de un narrador externo le otorga a este documental una cualidad retórica del tipo dialógico: *la comunidad se refiere a sí misma*. La mayoría de las preguntas que incitan a la descripción del espacio se hacen fuera de cámara y las respuestas se montan de tal forma que el enunciado es coherente en el tiempo. Mabel y Cristina narran su historia de vida personal, cómo llegan al barrio y cómo inician un proceso de transformación de este, junto a los demás vecinos. Así, los narradores se van sucediendo, separados por imágenes del contexto donde se desarrollan.

Imágenes a color de una comunidad que construye su identidad, rodeados de un paisaje visual al que le asignamos la categoría de asentamiento. Los realizadores captaron esa atmósfera enfocándose en los espacios comunes desde donde visualizamos una espacialidad de ese estilo: la basura, la arquitectura, las decoraciones domésticas, las calles, etc. Ese ir y venir entre los personajes y el espacio marca el eje de este trabajo.

El clímax del corto aparece con la autorreferencia de la imagen del noticiero. Es un juego de miradas interesante: la de «afuera» (el narrador es

el periodista) y la de «adentro» (los testimonios del corto, los integrantes de la comunidad). La similitud entre las imágenes tomadas por el noticiero y los estudiantes dan cuenta de esos espacios comunes a los que nos referíamos más arriba: el contexto material de un espacio, como lo analizamos, es parte de nuestra herencia visual. La principal diferencia radica en el montaje de estas imágenes: mientras que la televisión narra un contexto empobrecido, donde prima la miseria, el cortometraje narra un contexto de construcción con imágenes más largas y panorámicas que muestran el crecimiento de la comunidad. La clave también está en la *ambientación*, el silencio, la ausencia de música utilizada en el segmento informativo denotan un discurso de tristeza y ausencia. Los estudiantes, en cambio, optaron por musicalizar las imágenes del barrio, lo cual le otorga otras características al mensaje: de presencia humana, de construcción, de identidad.

El género informativo hace una breve aparición cuando se monta una voz en *off* explicando la naturaleza del PIAI (Programa de Integración de Asentamientos Irregulares). Nos da esa idea de *polifonía* a la que aludimos anteriormente. Toda producción visual está atravesada por los distintos lenguajes que heredamos simbólicamente y que hacen de herramientas a la hora de expresar una visión del mundo.

Finalmente, la problemática de las viviendas se desarrolla en otro diálogo entre testimonios (el obrero y Mabel), montado de tal forma que generan una unidad consistente, como si fuera relatada por un narrador externo.

El cortometraje finaliza acentuando la idea de progreso y construcción, varias imágenes desfilan por la pantalla significando ese acontecer: niños, sonrisas, la inclusión de ceibalitas (los ordenadores portátiles del Plan Ceibal), bicicletas sobre calles pavimentadas, bailes y aplausos.

5.4.2. Sobre Aquiles Lanza

**Marcelo Aguilar, Pedro Cayota, Nicolás Ferreyra,
Luciana Pereyra**

La diégesis de este cortometraje tiene como elemento dinamizador el juego de opiniones entre los diferentes actores de la Facultad de Ciencias y la Comisión Vecinal del asentamiento Aquiles Lanza. El eje temático es la relación entre ambas instituciones en clave de *mirada*.

En cuanto a la semántica de composición narrativa, al igual que en el caso del realizado sobre Boix y Merino, hay un juego interesante de

contraposiciones de opinión: por un lado, el discurso estudiantil y, por otro, el de los funcionarios, cada uno con sus propias características etarias. Otra similitud que se aprecia es la ausencia parcial de narrador externo, las imágenes dialogan con los testimonios construyendo un signo final que ilustra la problemática abordada.

El cortometraje comienza con un movimiento de *travelling* que nos introduce al Aquiles Lanza, ambientado por diferentes voces que emergen «de la nada». El principal objetivo que persigue este recurso es el de contraponer la imagen visual del barrio a los comentarios en un juego sonido- imagen que tiene como resultado final una descripción de la zona en torno a los juicios. La expresión es retóricamente acumulativa y *progresiva*, los elementos se van aglutinando de tal forma que centran la atención del espectador en torno a un contrapunto: primero un espacio sin imagen con la voz «Aquiles Lanza es como si no perteneciera a Malvín Norte...», luego la imagen, la música y, por último, otras voces que contrastan con el primer enunciado. Es una metáfora visual que no disuelve una primera idea; a medida que recorremos el asentamiento se nos van develando enunciados cargados de mayor optimismo, termina con la voz: «...que no metan a todos en la misma bolsa, acá hay gente que trabaja...». Es lo que en análisis literario (y por qué no, de la imagen visual) se denomina *epífrasis*.¹⁴

El contraste es un elemento clave en este trabajo: los personajes entrevistados reflejan diferentes visiones sobre el barrio, acordes a su diferente procedencia o grupo etario. El gran objetivo del cortometraje radica en definir las visiones al barrio desde una institución como Facultad de Ciencias y como (en contraste) el Aquiles Lanza se autodefine. Varias temáticas se discuten en las entrevistas, siendo la *sobrevaloración de la inseguridad* una de las más tratadas. El documental actúa como contraponedor entre las diferentes opiniones. Se aborda también la percepción de la espacialidad misma del barrio, los personajes describen en muchos casos situaciones de *aislamiento* para con Malvín Norte, esa sensación de estar en un «no lugar» (Augé, 1994) en el territorio.

La construcción del mapa del barrio marca un juego interesante entre imágenes y palabras: la palabra evoca a la imagen a medida que los integrantes de la comisión vecinal describen los principales lugares del barrio, *el todo por la parte y la parte por el todo*.

14 Adición de ideas complementarias a la principal, de forma que estas pueden suplir el sentido completo de la última en caso de eliminarla.

«No estamos aislados», es el testimonio final de una estudiante de la Facultad de Ciencias. El espectador ya recorrió Malvín Norte a través de imágenes, se embebió de su realidad gracias a los testimonios, reconstruyó el espacio vital y finalmente puede llegar a una conclusión que le es servida en palabras ajenas. El montaje tiene este propósito, de lo fragmentado a la unión; las diferentes visiones concluyen en una última reflexión de índole constructiva: «siempre nos podemos ayudar entre nosotros».

No se nos escapa que esta idea de reconstrucción ha sido expuesta intencionalmente, se puede apreciar la reutilización de la frase: «que no metan a todos en la misma bolsa, acá hay que gente que trabaja».

5.4.3. Sobre el Centro Cultural Malvín Norte

**Silvana Laborde, Tamara Gutiérrez, Karen Parentelli,
Virginia Puschnegg, Romina Rocha**

Llega el ómnibus...

En este documental los realizadores optaron por situarse delante de la cámara. Mientras que en el resto de los cortometrajes (siguiendo el orden de lectura) la realidad se muestra como dada directamente al espectador, en este caso el objeto aparece mediado por los autores, revelando el proceso de producción investigativa y situándolo como parte central de la temática. La inclusión de la actividad de cartografía social en bruto es evidencia de este propósito.

La narración visual está compuesta por un montaje de imágenes de los lugares más referenciales de Malvín Norte: el Euskal Erría, el arroyo Malvín Norte, la Facultad de Ciencias, etc.

Esta vez la introducción al cortometraje no se da mediante el recurso de la cámara subjetiva, sino mediante la escenificación de los estudiantes llegando al locus en ómnibus, una idea que también aparece en «Miradas en el Boix y Merino». Lo interesante del recurso es materializar de forma metafórica el ingreso del ojo vidente a la problemática, una especie de puesta en escena. El producto finaliza con los estudiantes abandonando el barrio en el mismo ómnibus, lo que da una idea de circularidad.

Al igual que el resto de los cortometrajes, varios discursos se entremezclan en esta producción, siendo el estilo de narración informativa y divulgativa el predominante. Así lo demuestran varios pasajes del corto donde la modalidad de entrevista es explicitada en la dinámica pregunta- respuesta.

De esta forma podemos apreciar, no solo la riqueza misma de una información, sino también su proceso de elaboración.

Diferentes personajes desfilan por la cámara: los coordinadores del Centro, los docentes de las diferentes actividades y hasta una policía comunitaria que imparte gimnasia, dándole un tono pintoresco al documental.

También se apela al recurso de evocación, a medida que se construye el mapa cognitivo, imagen y palabra se conjuran mutuamente dándole una cohesión a la descripción del espacio. Así, por ejemplo, «mano de obra» evoca a Pedro (albañil), la cartografía social evoca imágenes de los diferentes lugares mencionados, todas las actividades del centro encuentran su referencia en la imagen.

El cortometraje finaliza con la exposición del Centro Cultural, mostrando a los diferentes actores del barrio conglomerados en una misma actividad. Aprovechando el clima colorido los realizadores hicieron un recorrido final, a forma de síntesis de lo que fue su locus de trabajo, dándole a este una conclusión y un cierre que promulga el objetivo divulgativo del trabajo.

Luego, el ómnibus se aleja...

5.4.4. Sobre la UTU Malvín Norte

**María Noel Coria, Mariana Daniluk, Víctor Figueroa,
Viviana González, Claudio Perdomo**

En este cortometraje los realizadores optaron por darle una dinámica diferente al trabajar sobre el fotomontaje y los paratextos. No se puede decir que predomine uno sobre otro, pero sí hay una fuerte presencia de la imagen estática. Esto no habilita a decir que el cortometraje tenga una temporalidad estática, dicho concepto es una falacia, pero sí invita a una significación diferente, más que nada basada en la exploración del instante. Esa utilización del instante no es otra cosa que un concepto estético para acentuar determinados enunciados que emergen durante el cortometraje. Es un ahora que descompone el devenir.

Los paratextos utilizados en esta producción estructuran el tiempo a modo de capítulos: «Inicios del barrio», «¿Qué cursos se dictan en la UTU?», «Espacios más frecuentados dentro y fuera de la UTU», «Desde la UTU hacia afuera». Lo fundamental en este caso es entender que la división en capítulos o subtramas permite organizar la información de forma semejante a si leyéramos un libro.

Otros paratextos entran en escena brindando información adicional, además de un recorrido a modo de *travelling* por la zona del Euskal Erría; es la representación más fiel de nuestra subjetividad visitando el barrio.

Eduardo De Armas es el narrador principal del cortometraje, entre imágenes, arroja datos sobre la historia del centro y sus condiciones de infraestructura. La aparición de Silva en escena sirve como testimonio directo de la situación de muchos estudiantes que asisten a la UTU; la espontaneidad de la situación elimina la cuarta pared ficcionaria para transmitirnos sensación de humanidad. Este recurso siempre nos recuerda que detrás de la pantalla hay un contexto de realidad que permanece ajeno a la cámara; la aparición de Silva es la intervención de la realidad externa en el film.

Marina Castro es el otro testimonio en el documental. Ella explica las diferentes actividades en los talleres de UTU. La representación visual se da mediante el diálogo palabra-imagen. Otro momento de evocación de este estilo es el que se da cuando los estudiantes de la UTU mencionan varios de los lugares comunes del barrio.

A modo de cierre, el relato de Marina Castro acompaña imágenes de interacción entre estudiantes: jugando, discutiendo y aprendiendo. No en vano *comunidad* es la palabra con la que finaliza el documental.

5.5. Paisajes en la bisagra

La experiencia total en la realización de los cortometrajes deja tantas conclusiones como espectadores, realizadores y entrevistados. Por lo tanto, es imposible reducir todo el proceso, desde su planificación hasta su exposición, a unas pocas líneas finales en un artículo. Queda mucho para decir y agregar, los años venideros arrojarán nuevas miradas al respecto. Quizás lo más positivo de éste tipo de experiencias es su impermeabilidad en el tiempo: los actores involucrados podrán hacer nuevas lecturas de la experiencia enriqueciendo los niveles de discurso al respecto, los documentales permanecen como una carta visual a toda la comunidad, desde el seno de la misma y hacia afuera. Creemos que es el aporte más valioso que nos deja la experiencia.

No obstante, nos gustaría dedicar unas líneas finales que sintetizen lo que nos han dejado los cortometrajes en tanto experiencia total del proceso. Y es por esto que nos tomamos la licencia poética de asemejar los productos a la función de la bisagra: el herraje que permite abrir puertas y ventanas, observar interior y exterior desde un mismo punto. Estos «paisajes en la bisagra», ubicados en el intersticio de dos realidades que no se separan, sino que se articulan en tanto una se relaciona con la otra. No hay interior y

exterior sin puertas que separen, pero tampoco los hay sin un mecanismo que les permita comunicarse.

En definitiva, no importa de qué lado de la puerta se esté, ni de qué lado se encuentre el exterior, lo fundamental es reconocer el acceso; lo que se configura entre dos espacios como una vía de comunicación recíproca. Los cortometrajes cumplen ese sentido de la comunicación. Cada individuo que participó en la realización (tanto estudiantes, como docentes y entrevistados) aporta desde el intersticio de su propia realidad, de sus propios espacios interiores y exteriores. La sumatoria configura un paisaje construido colectivamente que se ubica en la bisagra de dos realidades, ahora sí, situándonos en la división entre objeto e investigador.

El *paisaje* se constituye como ese resultado final, construido en base a componentes aportados desde cada uno de los actores. Muchas miradas construyen una mirada singular o, mejor dicho, *todos los ojos son un ojo*.

Referencias bibliográficas

AUGÉ, M. (1994). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal* (248-293). México: Siglo XXI.

CRAWFORD, P. I. (1992). Film as discourse: the invention of anthropological realities. En CRAWFORD, P. I. TURTON, D., *Film as Ethnography* (66-82). Manchester: Manchester University Press.

FOUCAULT, M. (1974). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

GUIGOU, L. N. (2001). El ojo, la mirada: Representación e imagen en las trazas de la antropología visual. En ROMERO GORSKI, S. (comp.), *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay* (123-134). Montevideo: FHCE-Udelar-Nordan-Fontaina Minelli.

HASTRUP, K. (1992). Anthropological visions: some notes on visual and textual authority. En CRAWFORD, P. I. TURTON, D., *Film as Ethnography* (8-25). Manchester: Manchester University Press.

PEIRCE, Ch. S. (1999). ¿Qué es un signo? En *Peirce en español*. Navarra: Grupo de Estudios Peirceanos (GEP). Recuperado de «<http://www.unav.es/gep>».



Figura 24. Nuevas cooperativas de vivienda, EFI TTMN.



Figura 25. Paisaje de Malvín Norte hacia el noreste desde las alturas de la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.

Índice de figuras

Figura 1. Locus de trabajo, EFI TTMN.....	15
Figura 2. Vivienda de Un Techo por mi País en asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.....	15
Figura 3. Obras en regularización de asentamiento Boix y Merino, EFI TTMN.....	16
Figura 4. Vecina de Boix y Merino realizando una cartografía de la zona de Malvín Norte, EFI TTMN.	18
Figura 5. Grupo de estudiantes del EFI en jornada colectiva exponiendo sus cartografías luego de la recorrida a pie por Malvín Norte, Facultad de Ciencias-Udelar, EFI TTMN.	18
Figura 6. Grupos de estudiantes y docentes del EFI en recorrida por Malvín Norte, EFI TTMN.	22
Figura 7. Complejo Habitacional INVE 16, visto desde el asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.	24
Figura 8. La Facultad de Ciencias desde el gran predio descampado, EFI TTMN.....	25
Figura 9. Construcción de nuevos complejos cooperativos de viviendas, detrás bloques de Malvín Alto, EFI TTMN.	42
Figura 10. Panorámica de Boix y Merino y del arroyo Malvín desde la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.....	42
Figura 11. Complejo habitacional Euskal Erría, detrás la franja costera de Montevideo, desde Facultad de Ciencias, EFI TTMN.....	43
Figura 12. Plaza central de Boix y Merino, detrás a la derecha el Centro de Investigaciones Nucleares, y más atrás al centro la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.....	43

Figura 13. Portal de vivienda en el límite norte del asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.....	47
Figura 14. Calle limítrofe entre el complejo INVE y el asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.	47
Figura 15. Complejo Euskal Erría 71, EFI TTMN.	48
Figura 16. Mapa colectivo elaborado en la UTU por estudiantes y docentes, EFI TTMN.....	60
Figura 17. Mapa colectivo elaborado en la UTU por estudiantes, EFI TTMN.....	61
Figuras 18 y 19. Docentes, estudiantes, vecinos y trabajadores en las instancias de construcción de las cartografías sociales, EFI TTMN.	66
Figura 20. <i>Cul-de-sac</i> en asentamiento Aquiles Lanza, EFI TTMN.....	66
Figura 21. Arroyo Malvín, EFI TTMN.	83
Figuras 22 y 23. Contrastes del Boix y Merino, EFI TTMN.	84
Figura 24. Nuevas cooperativas de vivienda, EFI TTMN.	96
Figura 25. Paisaje de Malvín Norte hacia el noreste desde las alturas de la Facultad de Ciencias, EFI TTMN.	96
Figura 26. Calle Iguá, al fondo Facultad de Ciencias, EFI TTMN.	100
Figura 27. Paisaje del Aquiles Lanza, al fondo Malvín Alto, EFI TTMN.	100
Figura 28. Vivienda en Aquiles Lanza, EFI TTMN.....	102

Anexo

Grupos de estudiantes y colaboradores del Espacio de Formación Integral (EFI) y acceso a los ejercicios de etnografía audiovisual:

Grupo 1 Boix y Merino

Antropología Cultural-Ciencias de la Comunicación: Álvarez, Andrea; Scanavino, Sofía; Stabile, Katherine; Tróccoli, Florencia; Vico, Macarena.

Geografía Humana: Fernández, Claudia; Hernández, Florencia; Volgler, Federico; Zannelli, Fiorella (Arqueología).

Grupo 2 Aquiles Lanza

Antropología Cultural-Ciencias de la Comunicación: Aguilar, Marcelo; Cayota, Pedro; Pereyra, Luciana; Ferreira, Nicolás.

Geografía Humana: Büchner, Lizzie (Biología Humana), Busto, Vanesa; Minutti, Guillermo; Peret, Gabriel (intercambio Geografía-UNESP, Brasil).

Colaborador: Federico Pérez Céspedes.

Grupo 3 Centro Cultural Malvín Norte

Antropología Cultural-Ciencias de la Comunicación: Gutiérrez, Tamara; Laborde, Silvana; Parentelli, Karen; Rocha, Romina; Puschnegg, Virginia.

Geografía Humana: Revello, Francisco; Tagliaferro, Gonzalo; Tagliero, Martín.

Colaborador: Santiago Benvenuto.

Grupo 4 UTU Malvín Norte

Antropología Cultural-Ciencias de la Comunicación: Coria, María Noel; Daniluk, Mariana; Figueroa, Víctor; González, Viviana.

Geografía Humana: Bremm Peck, Anderson (intercambio Geografía-UFRGS-Brasil). Camacho, Soledad; Lautaret, Gabriela (Arqueología). Pose, Sabrina; Rodríguez, Orlando.

Colaboradora: Crystine Moya.

Se puede acceder a los respectivos ejercicios audiovisuales a través de: <<http://www.eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2011/12/territorios-y-territorialidades-en.htm>>.



Figura 26. Calle Iguá, al fondo Facultad de Ciencias, EFI TTMN.



Figura 27. Paisaje del Aquiles Lanza, al fondo Malvín Alto, EFI TTMN.



Figura 28. Vivienda en Aquiles Lanza, EFI TTMN.

Sobre los autores

Eduardo Álvarez Pedrosian (1975): Posdoctorando en Antropología por la Universidad de São Paulo (Brasil), Doctor (Ph. D.) en Filosofía: Historia de la Subjetividad, y Diplomado en Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía, ambos por la Universidad de Barcelona (Cataluña, España), y Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad de la República (Uruguay). En esta última se desempeña como Profesor Adjunto en Régimen de Dedicación Total del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Instituto de Comunicación, e investigador del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (DCHS-IC y PRODIC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay).

Santiago Benvenuto (1986): Estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República (Uruguay), donde se desempeña como Colaborador del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad de la República (Uruguay).

Federico Pérez Céspedes (1987) Maestrando en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Licenciado en Ciencias de la Comunicación y estudiante avanzando de la Licenciatura en Psicología, Universidad de la República (Uruguay), donde se desempeña como Colaborador del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Alejandro Robayna (1977): Maestrando en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano, y Licenciado en Geografía, ambos por la Universidad de la República (Uruguay). En esta última se desempeña como Profesor Ayudante en Geografía Humana y el Laboratorio de Análisis Espacial del Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias.

Este libro reúne los resultados de una experiencia de investigación interdisciplinaria en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación, dentro del dispositivo de los denominados Espacios de Formación Integral (EFI), buscando articular investigación, enseñanza y extensión. A partir del ejercicio de metodologías cualitativas provenientes de ambas áreas (principalmente elaboración de cartografías sociales y de audiovisuales del género documental etnográfico), los docentes, estudiantes, colaboradores, vecinos y trabajadores de la zona conocida como Malvín Norte, se embarcaron en el esfuerzo por elaborar cartografías de los territorios que habitan y las territorialidades por las cuales son habitados.

En una primera instancia, se propone una reflexión sobre lo urbano como laboratorio para la exploración transdisciplinaria. Posteriormente, se trabaja sobre una teoría de la comunicación urbana que dé cuenta de las cualidades y procesos que definen territorios y territorialidades a partir del caso estudiado. Después se trabaja sobre la cartografía social, desde y más allá de la geografía tradicional, para ponerla al servicio de la planificación y el diseño participativo en la ciudad.

Luego se analiza la dinámica grupal de trabajo a partir del dispositivo de integralidad, donde estudiantes e investigadores de diversas disciplinas llevan a cabo la experiencia conjunta de producción de conocimiento y relacionamiento con el medio. Por último, se analizan los planteos audiovisuales sobre la temática, a la luz de los problemas epistemológicos y estéticos de la llamada *antropología audiovisual*, a partir de los productos elaborados por los cuatro grupos que intervinieron en el campo.



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

+598 2408 9010 www.ei.udelar.edu.uy ei@ei.udelar.edu.uy
José Enrique Rodó 1843, 11200 Montevideo Uruguay