

Integralidad **8** sobre ruedas



Vol. 8, n.º 1
Montevideo,
diciembre, 2022
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

Contenido

- 5** Prólogo
Marina Camejo
- 10** El docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación
María Virginia Ticino Franzia
- 25** Reflexiones sobre la extensión y la educación en derechos humanos, desafíos de la pandemia
Santiago Arias, Freddy Cuello, Nicolás Da Silveira y Luis Ignacio Estrade
- 46** Extensión universitaria: re-pensar y co-pensar las prácticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de pandemia. Análisis de un taller realizado con familias de un jardín público de Montevideo
Daniela Duglio Yanes, Paula Do Nascimento Lopez, Janicee Raimon Ramírez, Martina Saucedo Tuduri, Gabriela Etchebehere Arenas, Adriana Torena
- 66** Espacio de Formación Integral «Mentorías intergeneracionales»: una estrategia de educación integral y colaborativa
Carla Kruk, Patricia Iribarne, Andrés Gascue, Stefany Horta, Karina Eirin, Noelia Bortolotto, Gabriela Vélez-Rubio, Jeny Bastida
- 95** Discapacidad y salud sexual y reproductiva: sensibilización y capacitación a equipos de salud en Uruguay
Julia Córdoba, Carolina Farías, Eugenia Barbosa, Valentina Delgado, Fiorella Buzzeta
- 113** Proyecto Micaela para las Empresas
Valeria Venticinque, Liliana Bucci, Cecilia Paredes, Julia Moscatelli
- 124** Registros digitales del pasado reciente. Circulación de la memoria de generaciones nacidas en Dictadura
Maite Villero, Pablo Santos, Soledad Rodríguez, Nohelia Millán
- 134** Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Hacia la construcción colectiva de itinerarios patrimoniales en arqueología y geología regional
Carla Bica, Leticia Chiglino, Ismael Lugo, Leticia González, Gabriela Martínez, Marina Montemuiño, Óscar Marozzi

Es un gusto poder compartir un nuevo volumen de la revista *Integralidad sobre ruedas*. Desde su nacimiento esta publicación se ha comprometido con ser un espacio para visibilizar y hacer circular la producción en torno a la extensión y a la integralidad tanto desde lo teórico como desde la práctica y el contacto con el territorio. Lo anterior puede llamarnos la atención, *Integralidad sobre ruedas* como revista se encuentra interesada en apoyar la investigación en torno a la extensión y la integralidad con la misma fuerza con la que apoya las prácticas en territorio. Esto último se desarrolla a través de proyectos, de cursos y de los Espacios de Formación Integral (EFI). Los EFI son dispositivos de enseñanza de la Universidad de la República (Udelar) que han venido ganando fortaleza en número y en diversidad también en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y que permiten el despliegue y el fortalecimiento de líneas de investigación sustentadas en y comprometidas con el territorio y en respuesta a las necesidades que los cursos instalan en torno a la enseñanza. La integralidad en sus diferentes formas encuentra un lugar para concretarse en los EFI, aunque también a través de proyectos financiados desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), y desde un eje de trabajo en cursos en clave de derechos humanos que nuestra facultad busca fortalecer.

Integralidad sobre ruedas busca posicionarse académicamente como un espacio al que pueden recurrir investigadores, estudiantes, docentes y público en general interesados por la discusión, la problematización, el análisis, y la difusión de la extensión y la integralidad en su más amplio sentido. Parte de este posicionamiento supone dar a conocer qué extensión, qué prácticas en territorio, qué procesos de oferta-demanda se gestionan desde la universidad y con los actores sociales. Asimismo, concebimos que forma parte de esta discusión pensar qué es el territorio y cómo este se presenta según los recortes disciplinarios, teóricos, metodológicos. Aspiramos a que la revista sea el lugar desde el que podamos vehiculizar discusiones en torno a los abordajes epistemológicos y éticos (sabemos que no son los únicos abordajes que pueden producirse) de la extensión y la integralidad.

Los textos que constituyen este volumen muestran el trabajo que algunos equipos realizan desde diferentes servicios universitarios como parte de la tercera función universitaria. Sin embargo, aún resta que la extensión gane en volumen y en reconocimiento en relación con la investigación y con la enseñanza. Cada uno de los artículos aquí publicados son semillas que juntas siembran diálogos, que proponen preguntas que interpelan tanto al interior de los muros universitarios como a aquellos que transitan caminos alternos y alternativos.

Desde la revista buscamos cosechar, es decir, producir saberes en torno a la extensión, en particular desde las humanidades y para las humanidades, a sabiendas de que aún queda mucho camino por transitar cuando el objetivo es consolidar la integralidad universitaria. Debemos aún instaurar una discusión respecto a qué integralidad forjar desde las humanidades en particular y en la Udelar en general. Desde el equipo editorial de la revista consideramos que discutir sobre integralidad ha de ser uno de los puntos que todo servicio universitario debe tener en su agenda porque es preciso pensar en cómo consolidar y cómo construir alianzas entre enseñanza, investigación y trabajo en territorio. Esta discusión es fundamental por varias razones, la extensión no puede estar al servicio de o en relación de dependencia con la investigación o incluso con la enseñanza. La extensión puede liderar la integralidad y desde allí marcar el camino a recorrer.

Este número lo abre el artículo de María Virginia Ticino, «El docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación», cuyo enclave es la experiencia transitada como estudiante en el EFI «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas», de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El texto permite adentrarse en una de las problemáticas de la educación de personas jóvenes y adultas: la formación de los educadores que trabajan con jóvenes y adultos. En este caso la experiencia vivida y narrada por la autora es relativa al cruce entre educación y trabajo en el marco de la educación no formal. El texto muestra cómo se trabajó en el relevamiento de datos que permitió comprender con qué grados de formación —o con qué ausencia de ella— cuentan los docentes en educación de adultos, así como en los saberes que imparten en los cursos de capacitación. La experiencia transitada permite llegar a algunas conclusiones iniciales: la formación permanente es escasa y cuando esta se presenta es informal y autodidacta. Asimismo, no hay formación didáctica ni pedagógica orientada a la educación de jóvenes y adultos.

A continuación, encontramos el artículo de Santiago Arias, Freddy Cuello, Nicolás Da Silveira e Ignacio Estrade intitulado «Reflexiones sobre la extensión y educación en derechos humanos, desafíos de la pandemia». Los autores tienen el propósito de compartir los recorridos teóricos y prácticos acaecidos en la experiencia de extensión universitaria desarrollada en el contexto de la pandemia provocada por la covid-19, con la comunidad educativa del Centro Educativo Asociado (CEA). El trabajo realizado con el CEA consistió en la promoción de las formas de la educación desde una perspectiva de derechos humanos. Tras la aplicación —en palabras de los autores— de una investigación acción participativa se propusieron tensionar la práctica desde la teoría y la teoría desde la práctica con el objetivo de trascender las tensiones identificadas. El proyecto fue desarrollándose en diferentes instancias provocadas por la pandemia: virtualidad, semipresencialidad, nueva normalidad. No obstante, en todas ellas fue posible promover espacios reflexivos donde el centro fueron los derechos humanos junto con una educación en esta perspectiva. Una idea a destacar que podría ser punto de contacto de una educación en clave de derechos humanos y

la extensión como práctica pedagógica es que ambas tienen «una impronta liberadora y concientizadora que busca situarse con los oprimidos», con los desarraigados del mundo, diría Freire, para «desvelar las acciones opresoras para transformarlas en acciones libertarias y emancipatorias»¹. Por ese camino transita la Udelar.

En tercer lugar, encontramos el artículo «Extensión universitaria: re-pensar y co-pensar las prácticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de la pandemia. Análisis de un taller realizado con familias de un jardín público de Montevideo», cuyas autoras son Daniela Duglio, Paula Do Nascimento, Janicee Raimon, Martina Saucedo, Gabriela Etchebehere y Adriana Torena. El texto narra una experiencia que tuvo lugar en el EFI «Intervenciones en educación inicial en el contexto de la pandemia». Desde el equipo se buscó generar instancias para apoyar el ejercicio de la parentalidad y contribuir al fortalecimiento del vínculo familia-institución. El artículo permite sumergirnos en un análisis teórico de los diversos atravesamientos que influyen en la crianza y en el desarrollo socioemocional de niños y niñas.

En «Espacio de formación integral mentorías intergeneracionales: una estrategia de educación integral y colaborativa», cuya autoría corresponde a Carla Kruk, Patricia Iribarne, Andrés Gascue, Stefany Horta, Karina Eirin, Noelia Bortolotto, Gabriela Vélez-Rubio y Jeny Bastida, nos acerca a los recorridos del EFI «Mentorías intergeneracionales». Este EFI fue concebido con el objetivo de vincular a los y las estudiantes universitarios desde su formación integral con los proyectos de investigación que estudiantes de educación primaria y secundaria desarrollan en el marco del Programa Ceilab del Plan Ceibal. Se procuró generar espacios de trabajo conjunto al potenciar proyectos estudiantiles que versaron sobre problemáticas ambientales y patrimoniales. Invitamos a leer este artículo pues acerca una experiencia concreta pensada y gestionada desde la Facultad de Ciencias donde estuvieron involucrados docentes con escasa o nula experiencia en extensión que valoraron positivamente el esfuerzo realizado durante el trayecto del EFI. Asimismo, es destacable cómo pueden conjugarse desde la puesta en práctica estudiantes de distintos niveles educativos nucleados en torno a sus intereses y problemáticas locales.

Luego llega el turno del artículo «Discapacidad y SSyR: sensibilización y capacitación a equipos de salud en Uruguay», a cargo de Julia Córdoba, Carolina Farías, Eugenia Barbosa, Valentina Delgado, Fiorella Buzzeta. Las autoras acercan el análisis y las reflexiones surgidas a partir de la puesta en práctica del proyecto dirigido a equipos de salud y que llevó por nombre «El derecho a la igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad». El proyecto implicó la realización de talleres en diferentes puntos del país. En ellos se presentaron viñetas/situaciones a partir de las que se buscó reflexionar en torno a las dificultades para acceder a la salud sexual y reproductiva de las personas en situación de discapacidad. Como corolario de los talleres implementados, los equipos de salud manifestaron lo necesario que resulta contar con más herramientas para trabajar con personas en situación de discapacidad,

1 Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

aunque también reconocieron contar con fortalezas y saberes acumulados que no suelen ser socializados. Esta experiencia, junto con otras, son insumos que enfatizan que para producir cambios significativos en la atención integral de las personas en situación de discapacidad es preciso que se generen cambios estructurales por parte de quienes toman las decisiones y ejecutan las políticas públicas.

En este volumen también contamos con la presencia de tres reseñas de proyectos de extensión. La primera de ellas, «Proyecto Micaela para las empresas», de Valeria Venticinque, Liliana Bucci, Cecilia Paredes y Julia Moscatelli, narra lo desarrollado en el proyecto de extensión mencionado en el título y llevado adelante en el marco del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Historia de Mujeres y Género: trabajo y política (CIEHMGE). El proyecto nació a partir de la demanda generada desde una empresa que identificó la necesidad de capacitar en la temática de género y violencia contra las mujeres. El asunto fue introducido por medio de dos mesas redondas y de un seminario intensivo. La reseña acerca a la comprensión de las herramientas a través de las que es posible indagar en problemáticas como la violencia y la discriminación que sufren las mujeres en el mundo del trabajo. En este sentido, desde el proyecto se invita a pensar en cómo promover una comunicación libre de estereotipos y gestar una mirada desde la diversidad.

La reseña denominada «Registros digitales del pasado reciente. Circulación de la memoria de generaciones nacidas en dictadura», de Maite Villero, Pablo Santos, Soledad Rodríguez y Nohelia Millán, relata el proceso que implicó la puesta en marcha del proyecto de extensión estudiantil «Registros del pasado reciente: sistematización y archivo de documentos digitales orientados a promover la circulación de la memoria de generaciones nacidas en dictadura» (CSEAM). El proyecto se centra en contribuir con la circulación de la memoria de las generaciones nacidas durante el período autoritario en Uruguay comprendido entre 1968 y 1985. La recuperación de las voces de los niños, niñas y adolescentes que fueron víctimas de terrorismo de Estado se realizó con el colectivo Memoria en Libertad. El texto es una aproximación a la urgencia de generar registros digitales sobre este período tan especial de nuestra historia. Asimismo, introduce en la estrategia de intervención asumida y aporta respecto a cómo se gesta la vinculación extensión-investigación y desde lo curricular con el EFI «Espacios de memoria: violencia política e impunidad en clave de género y generaciones en el Uruguay contemporáneo».

La reseña presentada por Carla Bica, Leticia Chiglino, Ismael Lugo, Leticia González, Gabriela Martínez, Marina Montemuiño y Óscar Marozzi, «Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Hacia la construcción colectiva de itinerarios patrimoniales en arqueología y geología regional», pone en conocimiento de las actividades desarrolladas por este grupo en la ejecución de un proyecto de actividades en el medio (CSEAM). El proyecto nace tras un diálogo prolongado con actores sociales e institucionales interesados en generar instancias para intercambiar saberes en lo que respecta al patrimonio arqueológico y geológico de Sierras del Yerbal y zonas

aledañas. Parte del proyecto consistió en la realización de un mapeo participativo pensado como medio más que como fin para la construcción colectiva. Dicho mapeo posibilitaría, por un lado, la activación y recuperación de memorias vinculadas al patrimonio y, por otro lado, la puesta en valor del patrimonio local en clave de desarrollo local sustentable.

Por último, no nos resta más que invitarlos a leer este volumen y a los interesados a animarse a compartir sus experiencias o preocupaciones.

Agosto, 2022

El docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación

*María Virginia Ticino Franzia*¹

RECIBIDO: 04/02/2022; ACEPTADO: 26/04/2022

doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.2>

Resumen

El artículo se propone dar cuenta de una experiencia de un Espacio de Formación Integral (efi), durante el año 2019, titulado «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas», que fue ofrecido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) y reflexionar sobre esta a partir de entrevistas a algunos docentes de una institución, ubicada en Montevideo, referente en capacitaciones técnicas en clave de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y del análisis de documentos en relación con desafíos y potencialidades desde la docencia en un contexto de enseñanza técnica que procura dar respuesta a las demandas del mundo productivo. El artículo se propone, además, visibilizar otras docencias y modos de actualización y legitimación social de saberes, desde una práctica de extensión, que aparecen asociados a perfiles de docentes que no son egresados de institutos de formación docente, pero que tampoco son todos egresados universitarios ni docentes universitarios, y que, en definitiva, abren el abanico a nuevas inquietudes de análisis y al aporte de otros posibles actores que hacen docencia.

Se desarrolla desde una reflexión de la práctica en relación con el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, asignando un lugar central al docente como sujeto permanente de educación.

Palabras clave: educación, sujeto permanente de educación, mundo del trabajo, práctica reflexiva.

1 Licenciatura en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. virginiaticino.uy@gmail.com

Contextualización del trabajo

El área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en Uruguay

tiene la finalidad de apoyar y desarrollar la educación no formal «en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida» a través de diferentes medios «que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos» (Ley n.º 18.437, art. 37) (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2019).

En cuanto lo relativo a la educación no formal, la institución educativa donde se desarrolló la experiencia contempla el vínculo entre la educación y el trabajo así como la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). La institución establece como uno de sus lineamientos principales que procura ofrecer un servicio de capacitaciones de calidad, estimulando la innovación técnica y tecnológica para responder a las demandas del mundo productivo y a las demandas de la sociedad en general; promoviendo, además, que poblaciones en condición de vulnerabilidad puedan acceder a un empleo decente mediante el desarrollo de competencias sociolaborales orientadas a un mejor desempeño laboral. Además, expresa que para cada programa se realiza una rigurosa selección del *staff* docente, todos profesionales en la materia que dictan, especialmente en áreas de electro-electrónica, de acondicionamiento térmico, de metal-mecánica y de soldadura. El mec (2014) expresa que esta institución educativa surge como colaboración del sector público y el empresarial «para la formación técnico profesional de los trabajadores con demandas de capacitación específica» (p. 190). En este sentido, se trata de cursos específicos que se pueden tomar en Montevideo o algunos a distancia. También se extienden al interior del país por medio de unidades móviles. No todos los cursos son de acceso libre, sino que algunos son a medida y cerrados para empresas que así lo demandan como formación para su personal. Expresa además que «los programas curriculares, en general, están estructurados para hombres y mujeres a partir de los 18 años de edad» (mec, 2014, p. 190). Esta tensión entre la educación y el trabajo está presente y condiciona el contenido de los cursos, así como la práctica educativa en general.

Graizer (2008) señala que toda práctica educativa evidencia cómo los saberes son legitimados en función de la demanda del campo productivo y que este aspecto central participa de los debates aún vigentes sobre la educación, la calidad y el enfoque de esta orientada a la producción. En este sentido, es necesario investigar las estructuras, los contenidos, las conexiones, las relaciones —y el producto de estas— del sistema educativo que está al servicio del sistema productivo y económico, confiando en que investigar sobre la educación y el trabajo abre otros horizontes aún más sustantivos. Esta noción de legitimación de saberes, con su respectiva tensión entre saberes más o menos «prestigiados» que relacionan actores, sentidos y prácticas complejas, da lugar a algunas reflexiones que interrogan a los sujetos: ¿cómo el sujeto interviene en

la legitimación de saberes?, ¿cuáles son los criterios de valoración, reconocimiento y legitimación al respecto?, ¿qué factores condicionan su nivel de prestigio y de complejidad? Es así que la educación recibe demandas del mercado y aquellos saberes que dan respuesta a dichas demandas son priorizados como contenido curricular en la teoría y en la práctica. Esta es una de las manifestaciones en que la educación y el mundo productivo estrechan lazos y se sirven mutuamente.

En esta línea de investigación, pero como espacio de formación integral, el EFI de 2019 «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas» da énfasis al vínculo entre educación y trabajo mediante una experiencia de educación de adultos. Con un equipo de docentes responsables y otros docentes participantes, el EFI se presenta asociado al curso Pedagogía y Sociedad, con cupos disponibles para estudiantes de las siguientes carreras: antropología, educación, filosofía, historia, letras, lingüística, turismo; el área social y otros servicios, previendo que participen, además, estudiantes de la carrera de educación social (Consejo de Formación en Educación [CFE], Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]). Respecto a la ubicación geográfica, corresponde al área metropolitana. Los objetivos para el 2019 están alineados a consolidar una relación de intercambio y cooperación entre la Cátedra EPJA y la institución educativa técnica en cuestión, como espacio de extensión en educación y trabajo en relación, también, con otros espacios de extensión afines a la Cátedra EPJA. Para ello, se considera oportuno relevar información sobre cuáles son algunas de las necesidades e intereses de las instituciones, sus docentes y sus participantes, para que en función de esto la cátedra pueda elaborar propuestas colaborativas. Se previó desde un planteo inicial por parte de los docentes referentes, que las actividades se desarrollaran en los dos semestres del año 2019, en etapas: preparación, trabajo de campo, análisis y trabajo final.

Construcción de interrogantes en torno al tema

En este contexto específico de educación es posible, desde la experiencia de extensión del EFI de 2019 mencionado, acompañar con las interrogantes planteadas por Dubs de Moya (2000):

¿Cómo descubrir en la educación la satisfacción de necesidades y aspiraciones de un trabajo productivo? [...] ¿la formación técnico-profesional es pertinente a las demandas del mercado de trabajo? Y la formación del docente de la Educación Técnica, ¿está acorde con las exigencias de la aplicación del conocimiento y la tecnología a la producción? (p. 4).

Estas son algunas interrogantes que dan origen a la reflexión que se desarrolla a lo largo del artículo, a las que se suman otras nuevas.

En función de una aproximación inicial al contexto de trabajo del Espacio de Formación Integral y de la institución educativa donde se desarrolló la experiencia, los docentes referentes del EFI asignados a diferentes subgrupos y, en este caso,

aquellos asignados específicamente al subgrupo correspondiente a educación y trabajo, compartieron por correo electrónico con todos los participantes de este último —estudiantes de educación y antropología— algunas preguntas que extendió la directora ejecutiva antes de la primer visita, y que, en definitiva, representan algunas de las inquietudes de la institución, lo que evidencia una preocupación centrada en el docente y la necesidad de relevar con ellos información al respecto.

En una primera instancia, cada compañero del subgrupo Educación y trabajo formuló preguntas en preparación para la visita inicial a la institución a partir de las inquietudes de la directora ejecutiva de esta y el interés temático de aproximación. En función de esas preguntas surgieron otras preguntas y respuestas del trabajo en equipo. Incluso en la instancia final de la visita se le preguntó a la directora ejecutiva si había alguna otra inquietud que le pareciera significativa desde el punto de vista pedagógico y que tuviera impacto en la práctica, y ella respondió afirmativamente en relación con su preocupación por no saber con precisión qué formación específica tienen los docentes que trabajan allí, especialmente aquellos que hace muchos años dan clase en la institución: si vienen de cursos técnicos o superiores, si tienen conocimientos actualizados recientemente, si participan de cursos que acompañen las demandas del mundo del trabajo «bajo la premisa de educación permanente y/o formación en servicio». La institución donde se desarrolló la experiencia se esfuerza por tener currículos actualizados según las demandas del mundo del trabajo, pero no es seguro que los docentes estén todos actualizados para responder ante dichas demandas.

Finalmente, en otro taller y como subgrupo, se elaboró un formulario general de preguntas-guía para la entrevista con los docentes, en el que se contemplaba dicha inquietud. Algunas interrogantes que acompañan la reflexión son: ¿qué características debería tener el docente para esta propuesta?, ¿en qué medida los docentes perciben la formación permanente como necesaria en relación con su rol en la institución? y ¿qué acciones reflexivas realizan al respecto? La actualización de los docentes en sus saberes impacta profundamente en lo pedagógico, en qué se hace, cómo se hace y para qué se hace, condicionando que la práctica sea esa y no otra. Por lo tanto, se considera necesario investigar y discutir sobre la actualización docente en relación con la legitimación de los saberes actualizados que demanda el mundo productivo. Se refiere entonces al agente de la educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de EPJA.

Interesa profundizar en esta oportunidad sobre la temática de actualización docente respecto a conocimientos técnicos o profesionales en el área que corresponda, según el o los cursos que dicta en la institución, y en vinculación con el mundo productivo. En este sentido, interesa destacar cómo los saberes técnicos y pedagógicos se producen y reproducen en ámbitos de educación de jóvenes y adultos en otros contextos que trascienden lo escolar y que se vinculan a contextos laborales específicos, en tanto el mundo productivo demanda saberes actualizados de los cursos y de quienes

los realizan. Además, se incorpora en el pensar el principio de recontextualización porque en gran medida los docentes entrevistados actualizan saberes desde su práctica profesional en su empresa privada o desde su experiencia laboral, aparte de la docencia, como profesionales en el área. En tal sentido, a partir de Bernstein (2000), citado en Graizer (2008), se propone que «las necesidades o demandas del campo productivo se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura el discurso pedagógico oficial» (pp. 48-49) y se agrega que «las identidades pedagógicas no son el resultado de la acción individual y aislada de los docentes sobre estudiantes sin más, sino de un ensamble complejo de tecnologías y racionalidades inscriptas en relaciones sociales que las producen» (p. 56). De este modo es posible explicar la noción del docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación inscripto en relaciones sociales, en tanto recontextualiza el saber por su experiencia laboral como profesional técnico en el aula con sus estudiantes. Debido a que los cursos que dicta deben dar respuesta a las demandas del campo productivo, la forma de actualizar sus saberes técnicos es una demanda de su profesión como docente y de su profesión como empresario en el área en que se desarrolla. La necesidad de actualización de saberes se vuelve real y permanente e incluye elementos de diversos contextos sociales coexistentes.

Respecto a la noción de «permanente», la Unesco (2014) reafirma la importancia de la formación docente tanto para la educación como para la sociedad especificando que el cambio en los docentes es significativo para el cambio en los procesos vinculados a la educación en función de las demandas sociales. La demanda exige transformaciones sustantivas que requieren una práctica constante de actualización de saberes por parte del docente, que en este caso de estudio refiere a su propia práctica profesional empresarial. Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016) expresan: «La formación del docente debe ser de forma permanente y continua [...] para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual» (p. 16). Se hace alusión a recortes de una práctica educativa no tan estáticos, que contemplan la vida de y en los límites contextuales, motivando a considerar esos límites contextuales como elementos sustantivos de la práctica; como expresa Stake (1998) en relación con las investigaciones cualitativas, considerar las sutilezas que emergen de acontecimientos en contexto, desde situaciones personales.

Pautas para el trabajo de campo y las entrevistas

El trabajo domiciliario y de planificación se realizó de manera continua a lo largo del desarrollo del EFI según la disponibilidad y organización de los participantes, fuera del tiempo de aula, a fin de realizar avances, estudiar teoría referente al tema, planificar otros aspectos del trabajo de campo.

Respecto a las reuniones grupales con los docentes, el EFI funcionó como subgrupo y como plenario. En cada reunión se procuró reflexionar sobre el avance de la propuesta y delinear nuevas pautas de trabajo para avanzar con el desarrollo de este.

La visita inicial a la institución, como visita de campo, posibilitó tomar contacto con las autoridades referentes de la institución y dialogar a partir de preguntas que contemplasen las preocupaciones e intereses temáticos de esta y de los participantes del subgrupo Educación y trabajo del EFI.

Se analizó toda la documentación disponible. Por relevamiento de información documental, se trabajó con regulaciones legales de creación y funcionamiento, así como con el manual del docente proporcionado por la institución.

Se relevó información mediante una entrevista por participante del subgrupo del EFI. Cada participante realizó una entrevista a un docente. El resultado de la entrevista estaba en Google Drive al acceso de todo el subgrupo, y a considerar para la elaboración del informe final.

Se relevó información mediante observación en aula. Cada participante del subgrupo del EFI coordinó con el docente a quien entrevistó previamente la posibilidad de observar en aula una de sus clases. Cada participante, entonces, realizó observación en aula.

Trabajo de campo y entrevistas

De acuerdo a Corbetta (2007), la entrevista «se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, que se puede moldear en el curso de la interacción» (p. 350). A su vez, esa flexibilidad es variable, lo que hace distinguir diferentes tipos de entrevista que relacionan sujetos y permiten indagar en los sentidos contruidos desde una existencia cotidiana considerando una *historia acumulada* de prácticas y saberes (Sanjek, 1991; Neufeld, 1996), desde un *enfoque relacional* (Achilli, 2005). Según Rockwell (2009), «toda teoría muestra no solo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y el conocimiento social» (p. 121). En este sentido, a partir de acercamientos teóricos heterogéneos a los aspectos involucrados con la noción de un docente como sujeto permanente de educación, se propone procesar y recuperar significados contruidos por los sujetos desde su singularidad.

En este caso, la entrevista semiestructurada fue elaborada por el subgrupo del EFI, considerando la temática en cuestión desde la mirada de la institución donde se desarrolló la experiencia y de los participantes del EFI, y con la apertura a nuevas interrogantes desde el diálogo grupal y con los docentes involucrados. Según Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), la entrevista semiestructurada «requiere de ítems de información flexibles que, sin influir sobre el entrevistado, permitan obtener información acerca de en qué consisten las prácticas y teorías que los propios docentes

construyen alrededor de ellas» (p. 155). Así, cada participante del subgrupo del EFI mantuvo comunicación con un docente de los cinco disponibles para ser entrevistados (nómina proporcionada por la institución). La presente técnica de investigación cualitativa permite combinar la entrevista con la observación en aula y el análisis documental de los documentos disponibles.

Algunos ejes que aportan elementos para el análisis de la formación técnica o profesional universitaria del docente, respecto al tema del curso que dicta en la institución y su respectiva práctica como práctica reflexiva, refieren también a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, así como la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente, aspecto que emerge en todos los discursos de los docentes entrevistados.

Respecto a la formación técnica o profesional universitaria, el entrevistado 1 lleva casi treinta años trabajando en la institución y adquirió conocimientos como estudiante de ingeniería industrial (aún a una materia del egreso). El docente expresa: «Mirá, todavía estoy peludeando uno de los exámenes, me falta un examen y es del área de electrónica [...]. Intenté varias veces, empecé a estudiarla, y tuve que dar prioridad al estudio en el trabajo, que es permanente y demanda muchísimo». El entrevistado 2 declara que toda su formación fue privada y exclusivamente técnica. El entrevistado 3 es exalumno de la Escuela Técnica Superior Marítima (del año 1987), soldador naval e inspector de soldadores navales. Este último expresa: «Los que estamos en esto nos damos cuenta que también antes se soldaba de una manera y ahora de otra», lo cual le demandó aprender desde la práctica. El entrevistado 4 lleva alrededor de treinta años dando el curso en la institución, es ingeniero naval y está certificado como oficial de máquinas de vapor.

Respecto a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el entrevistado 1 tuvo una experiencia de actualización por cursos en el año 2002 en Japón. Hace muchos años participó de un «cursillo» por fuera de la institución, por la institución —lo daba el MEC—; era un curso corto. Luego de eso, expresa que siempre estuvo vinculado a la temática, pero no tuvo otras experiencias similares. Cuando se le pregunta si sigue comunicado con la universidad en cuanto a cursos de formación permanente y de actualización en la temática, responde: «No sé si hay, bueno, siempre algo hay, pero no he estado al tanto». El entrevistado 2 realizó su último curso en la institución hace tres años y es específicamente el curso que dicta. Posteriormente, pensó en hacer un curso corto en Buenos Aires, pero por razones personales —mucho trabajo y familia— no fue posible. De todos modos, se siente actualizado porque hace tres años hizo el curso e incluso el tema de *invertir* es relativamente nuevo en Uruguay. Es interesante la asociación que hace en cuanto a la actualización de saberes y que «por ahora he podido reparar lo que se me presenta». El entrevistado 3 menciona en su aprendizaje asociado al año

2005 una tecnología que en Europa se utilizaba, pero que en Uruguay era muy nueva; creía que empezaba de cero con algo: «Éramos alrededor de diez los que en principio empezamos con esta nueva técnica a capacitarnos desde cero, a aprenderla, y después hubo un trabajo muy interesante también, nosotros mismos, recapacitar tus propios compañeros de trabajo». Reconoce que le gustaría ir a los astilleros Hyundai, en Corea: «Hay lugares que son históricos, que nosotros que estamos en este oficio deberíamos alguna vez en la vida ir a ver cómo es, la realidad [...] bueno, ta, no se puede [...] y traerme algo también para implementar y aplicar». Reconoce a Google y a las redes sociales «como muy didácticas también, muy pedagógica, muy de aprendizaje [...] gente que está en el ambiente, que de alguna manera tiene esa inquietud y sube o hace videos de soldadura o procedimientos de soldadura, y eso es bueno porque nos acerca». El entrevistado 4 fue haciendo cursos en el exterior cuando navegaba. También estuvo en jornadas que hacían en la UTU de Buceo en el área de refrigeración y en el área de cuidado del medio ambiente, «ahora hace un tiempito no participo en jornadas de formación, pero me estoy actualizando constantemente, buscando información en internet sobre nuevas tecnologías». Refiere a otros cursos en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), respecto a lo pedagógico, pero hace más de veinte años.

El entrevistado 1 considera como experiencias de actualización el impacto de su actividad en su empresa privada: «La experiencia internacional mía fue la de Japón, después de eso, la empresa, mi otro trabajo». Aprende mucha teoría estudiando los manuales vinculados a las nuevas tecnologías en su área y específicamente en su empresa privada, más como autodidacta. Señala: «Yo incluso, como docente entendido en el tema, agarro un manual y tengo que ponerme a estudiar [...] en tecnología no tengo más remedio que estar actualizado, me veo obligado, si no me quedo y muero». Continúa: «Algunos tienen problemas de traducción [...] y tenés que ir probando el manual y el equipo [...] acá es andá y probalo y seguro algo no te va a salir, seguro algo no interpretaste bien, y yo que tengo experiencia...». El entrevistado 2 trabaja en forma independiente con su empresa —que importa equipos—, entonces lleva a clase alguno embalado, lo abren juntos y ven lo que debe traer. Reconoce que para su rol docente toma «muchos piques de la experiencia laboral». El entrevistado 4 expresa: «Yo enseñé en base a lo que hago afuera [...] hago asesoramiento industrial afuera». Para los egresados, con quienes mantiene vínculo por *WhatsApp*, les brinda asesoramiento gratuito en lo que necesiten.

Respecto al vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, el entrevistado 1 reconoce una responsabilidad en que los cursos sean orientados al mundo productivo: «Lo que a mí más me preocupa es los que vienen pensando que van a conseguir un trabajo con el aporte de acá, me dejan a mí una carga que te imaginás es importante». El entrevistado 3 refiere a una formación de trabajadores diferente, que contemple no solo las demandas del mundo productivo, sino además la realidad laboral, familiar, entre otros elementos, de los

participantes mientras se forman. Actualizarse en saberes marca una diferencia y cómo transmitir esos saberes resulta ser de suma importancia.

Respecto a la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente en todos los docentes entrevistados, se considera su relación con una perspectiva de posibilidades frente a la temática de actualización de saberes, más allá de los conocimientos técnicos vinculados a cada curso. Desde el discurso surgen aspectos a considerar tales como el rol docente frente a la heterogeneidad de los participantes, la administración del tiempo en aula, los conocimientos y la no formación docente propiamente dicha, y las evaluaciones como instancias y oportunidades de retroalimentación respecto a su rol. Todos los docentes entrevistados expresan que se les dificulta enfrentarse a la heterogeneidad de participantes en el aula: jóvenes y adultos de diferentes edades, con diferentes niveles de conocimientos, diferentes ambientes de trabajo y familiares, entre otros. El entrevistado 1 expresa: «Y, por ejemplo, cuando son muy veteranos les cuesta un poco más [...] hacerlo no es lo que les cuesta, ponerlo por escrito cuesta». El entrevistado 2 expresa: «Hay gente que ha trabajado con equipos que valen doscientos mil dólares, pero también hay gente que no sabe nada y comienza de cero». El entrevistado 3 reconoce también la heterogeneidad no solo de edades, sino de conocimientos. El entrevistado 4 agrega que los estudiantes vienen muy desparejos y los tiene que nivelar: «A todos los tenemos que encausar igual».

Sobre la administración del tiempo en el aula, el entrevistado 1 expresa que le es escaso para todo lo que se preciaría dar y el entrevistado 4 expresa que lleva la clase preparada «para ahorrar tiempo». Hay una percepción del tiempo como escaso.

Sobre los conocimientos y la no formación docente propiamente dicha, el entrevistado 1 expresa: «No me puedo jactar de que si sé mucho o no, pero eso sí, intento e intento por mis muchachos [...]. Tampoco yo tuve cursos de docencia». El entrevistado 2 expresa: «No hice ninguna formación docente [...], yo no tengo formación docente, no estudié pedagogía, no estudié didáctica». En este sentido, se hace referencia al impacto de la globalización y las profundas transformaciones a las que refiere Heuguerot (2018) en relación con los diferentes tipos de docencia y sus características. El perfil del docente del Consejo de Capacitación al que se refiere el artículo permite relacionar la globalización, con su impacto educativo y cultural, con transformaciones y diálogos siempre en movimiento. Varios autores, entre ellos Imbernón (2006), mencionan que la nueva era está marcada por el conocimiento, la globalización y los cambios radicales, los cuales representan un verdadero reto a la pedagogía. Por su parte Heuguerot (2015) expresa:

En el acuerdo o en el disenso... parten del supuesto de que muchas de las decisiones que se toman relacionadas con la educación están íntimamente condicionadas por aspectos que, aún sin una vinculación directa y evidente con el acto pedagógico, lo condicionan, imponiendo sus límites o potenciando sus posibilidades (p. 33).

Sobre las evaluaciones como instancias y oportunidades de retroalimentación respecto a su rol, el entrevistado 1 expresa: «Acá cuando termina el curso van aparte y los

llevan a unas computadoras, los llevan a completar información sobre lo que piensan del curso. Pero nunca me dicen nada, supongo que si hubiera algo importante me lo dirían». El entrevistado 3 dice haber recibido retroalimentación y expresa: «Nos hace bien que nos miren, que nos digan *che mirá, falta tal cosa, me pareció tal otra, necesito tal cosa o el docente tal cosa* [...] corregir con ese ánimo». El entrevistado 4 lee algunos mensajes de WhatsApp en voz alta; algunos son consultas técnicas de egresados que desde su rol de trabajo precisan resolver algún asunto y acuden al docente por ayuda, y otros que destacan de él que es un «excelente educador y gran calidad humana». En general, para sentirse buenos en su rol docente o bien lo asocian con la transmisión de conocimientos o bien esperan que alguien los evalúe de alguna manera. Como reflexión al respecto: ¿qué impacto podría tener para un docente de la institución participar de un taller pedagógico y más aún en relación directa con la educación de jóvenes y adultos?

Análisis de la información relevada sobre la base de la documentación y la observación

Como documento sobre los orígenes, estructura y funcionamiento de la institución se analizó la normativa legal. Como documento institucional, desde una perspectiva de gestión, se utilizó un único documento proporcionado por la institución, titulado *Manual de procedimiento para el docente*, fechado en abril de 2015. Este refiere a los siguientes aspectos: vínculo institucional, contrato, cobro de haberes, asiduidad y puntualidad, libreta de clase, solicitud de materiales para el curso, talleres transversales, programación de visitas didácticas, organización de actividades extracurriculares, entrega de certificados a los participantes, entre otros aspectos. En todo momento habla de un docente, en algún momento —cuando refiere a talleres transversales— habla de un docente técnico, nunca de un maestro técnico. En suma, la mayor parte del documento menciona aspectos administrativos que en definitiva sí evocan a una institución como educativa, pero refiere más a procedimientos para mantener su orden y funcionamiento; es el único documento al que fue posible acceder. Taylor y Bogdan (1987) expresan que «materiales que los que buscan hechos objetivos consideran inútiles son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva» (p. 150), esa naturaleza subjetiva también evidencia los vacíos.

Graizer (2010) propone como riesgoso no considerar los contextos de aquellos acontecimientos que ocurren y que, en este caso, podrían pensarse como contexto de la práctica. Trasladando la idea: ¿es la práctica educativa una práctica más?, ¿cuál sería el riesgo de considerar que lo que sucede dentro de lo que tradicionalmente consideramos *la práctica* y sus relaciones con el *afuera* responden a fenómenos propios de la organización?, ¿o fenómenos sociales? Una institución educativa no es una institución más y conviene contemplar los contextos de aquello que en un recorte más estático suele asociarse con la práctica educativa en sí misma.

En cuanto a la observación, además de recopilar «información de datos sobre comportamiento no verbal» (Corbetta, 2007, p. 304), lo verbal en el aula también brinda información relevante y en este caso, particularmente, refiere a mirar y escuchar el modo en que se relacionan sujetos adultos que son trabajadores y que además vinculan permanentemente lo aprendido con su contexto laboral, todo lo posible dentro de la selección que evidentemente no permite observar todo, pero sí permite observar en diferentes planos lo posible dentro de lo significativo para el caso. Se hace referencia entonces a una descripción más sustantiva, que implica además dar lugar a ciertas interpretaciones y considerar el contexto y la red de relaciones presentes.

Respecto a la formación técnica o profesional universitaria, el docente transmite con confianza y claridad para los estudiantes sus conocimientos acerca del tema. Existe un vínculo de confianza que hace que los estudiantes planteen dudas con naturalidad. Ante nuevas dudas, el docente utiliza otros recursos como la pizarra y nuevas formas de enseñar. Un participante expresa: «Lo que representas es parte del programa...» y el docente responde: «Ta bien, pero ahí quedó algo confuso». Explica de otra manera, escribe en la pizarra.

Respecto a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el docente menciona experiencias de su empresa y los cursos que verán en el mundo productivo. Refiere a una experiencia de actualización de hace casi diecisiete años y, aparte de eso, lo que vive en su empresa privada. No se refiere a ningún otro curso de actualización. Respecto al vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, el docente cuenta historias de casos reales, de soluciones que ellos —los docentes— deberán ofrecer a casos reales que ocurren en el mundo productivo hoy: «Una persona que entra a la casa y pone la alarma...».

Aunque desde el discurso docente no emergen nuevos elementos de cursos recientes de actualización, tal como el docente referente había mencionado previamente en la entrevista, el clima de aula parece evidenciar que los conocimientos que el docente ha transmitido y transmite en clase —mediante la teoría y casos prácticos— son aplicables a la práctica de aquellos estudiantes que ya trabajan en el medio. Ellos traen al aula casos prácticos que debieron enfrentar y suelen recibir una respuesta; traen también noticias de haber resuelto otros casos con los conocimientos adquiridos en aula. El docente además se compromete a traer para la próxima clase información de aspectos que son de interés de los estudiantes para su práctica laboral actual, que están incluidos en el programa, pero que demandan más profundidad para su resolución.

Respecto a la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente como aspecto que emerge en todos los discursos de los docentes entrevistados, las dificultades se asocian a la heterogeneidad de participantes: en este curso son 12 participantes, cinco de apariencia más joven y los otros siete mayores de cuarenta años; todos adultos, de clase trabajadora, género masculino; no hay presencia de participantes

mujeres en el aula. Algunos tienen dificultades vinculadas a la heterogeneidad, pero respecto al uso de la tecnología. Uno de los participantes le comenta al docente que llegó a desinstalar el control lógico programable (PLC) de su equipo personal en domicilio, porque le daba error y no lograba resolverlo. Entonces tocando fue probando y logró desinstalarlo o cree haberlo hecho. El docente indaga desde el diálogo y reconoce que no era un problema de instalación, sino del código por licencia, que se resolvía ingresando la clave que les había proporcionado.

Como expresa González Rey (2013), en su ciclo vital un sujeto en acción es un sujeto en relación, con las complejidades que eso conlleva. Se cree que en tanto el docente de educación de personas jóvenes y adultas es un sujeto permanente de educación, desde esa misma existencia y condición plantea necesidades, intereses y complejidades. El acercamiento y la escucha habilitan la oportunidad de reflexionar para dar respuesta también a las necesidades del sistema actual de educación, con sus respectivas complejidades.

Conclusiones

Corbetta (2007) expresa que la síntesis y la utilización de la información relevada a partir de los métodos cualitativos de investigación son fundamentalmente unitarias.

A continuación, se presentan algunas conclusiones.

Respecto a instancias de actualización de saberes específicos de los cursos que dicta, la mayoría de los docentes no ha realizado cursos recientemente, incluso dos de los docentes refieren a experiencias de más de quince años atrás. Reconocen que en parte logran actualizar sus saberes por medio del estudio de manuales vinculados a la tecnología y de su experiencia laboral en su empresa privada, a partir de la cual los saberes son recontextualizados en el aula. Como medio de actualización de saberes, se menciona también la práctica informal de *googlear* (videos, entre otros).

Respecto a instancias de actualización de saberes desde lo pedagógico, ninguno de los docentes entrevistados es egresado de formación docente ni ha realizado cursos pedagógicos recientemente. Se menciona que desde la institución donde se desarrolló la experiencia no se han promovido cursos de actualización para docentes, no hay talleres sobre pedagogía y menos en la especificidad de educación de adultos. En su mayoría, reconocen que lo que han aprendido lo aprendieron desde su experiencia en el aula. Sobre esta preocupación que se tiene respecto al agente de la educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de EPJA frente a la legitimación de saberes, se propone establecer mecanismos y promover instancias para profundizar la temática desde la academia.

Esta experiencia de participar en el EFI ha sido muy significativa para visualizar y comprender mejor algunos aspectos vinculados a las prácticas pedagógicas en clave de EPJA y reflexionar sobre la importancia del contexto, la movilidad y la riqueza de

los límites contextuales, y cómo es posible y significativo considerarlos para el análisis de las prácticas pedagógicas.

Se destaca además la necesidad de la participación de estudiantes así como de egresados de la Licenciatura en Educación en estas temáticas. A modo de reflexión, fuera de la grabación el docente entrevistado 1 expresó su interés en que estudiantes de la Licenciatura en Educación participen de instancias similares, pero que luego vuelvan como profesionales egresados a ayudar porque hay mucho por hacer en la institución.

En su momento, por medio del informe final del EFI, se propuso a la cátedra que ofrezca un taller anual no solo para favorecer a los docentes de la institución en sus inquietudes e intereses aún no resueltos, sino también para ayudar a sostener el vínculo entre la universidad y la institución que desde el año 2018 en adelante ha resultado significativo para ambas partes. Se hace referencia a un taller anual sobre EPJA para apoyar lo pedagógico y que además haga énfasis en la importancia de actualizarse en contenidos; para el caso específico de la institución, contenidos vinculados a los cursos que dicta, cursos que reciben demandas del mundo productivo en constante transformación. Se cree que el diseño del taller podría ser elaborado en un curso del seminario en docencia a partir de la información relevada en los EFI precedentes, en un curso de verano de la FHCE o en una próxima propuesta de EFI.

Otro aspecto a considerar es el tema de la actualización docente en saberes y analizarlo en relación con el equipo de la gestión, con quienes hubo poco vínculo en este EFI —por el alcance y la propuesta de 2019— para conocer el sistema actual vinculado a la documentación al respecto; es decir, la existencia o no de un archivo con legajos docentes, con un procedimiento claro y sistematizado de recepción de copias por cursos de actualización realizados, etc. También, acceder a información sobre los esfuerzos pasados y presentes para reunir esa información, y los desafíos que esto implicó. Averiguar cómo discuten ellos un sistema para que eso suceda y en qué nivel de discusión se encuentra. ¿Existe un reglamento docente que incluya la responsabilidad o las oportunidades de formarse y comunicar esos cambios? ¿Hay algún plan? ¿Cuál es el alcance referente a la responsabilidad de la institución para promover la educación permanente de sus docentes?

Graizer (2010) expresa en su texto algunos focos de debate. De su propuesta se destaca interesante el énfasis que otorga a la noción de lo no acabado, de lo que demanda investigación, de un continuar en busca de mayores o mejores alternativas. Frente a esto, es importante adquirir cierta rigurosidad y a la vez cierta sensibilidad, que otorga sentido y a la vez produce conocimiento. Caamaño y Heuguerot (2017) plantean una diferenciación entre los institutos de formación docente —más centrados en el rol dentro del aula—, que habilitan una especialización desde la práctica vinculada a aspectos pedagógicos y didácticos favorables para la educación en la universidad, y la universidad como capaz de aportar desde sí aspectos en investigación y extensión que son poco conocidos en profundidad y practicados en los institutos. Desde el

análisis que ellas proponen, por medio de este artículo se intenta, además, reflexionar en la experiencia del EFI acerca de otras docencias que aparecen en perfiles de docentes que no son egresados de institutos de formación docente, pero que tampoco son todos egresados universitarios ni docentes universitarios, y que, en definitiva, abren el abanico a nuevas inquietudes de análisis y al aporte de otros posibles actores que hacen docencia.

Se cree además que todos los interesados en la temática de docencias conllevan una enorme responsabilidad en comprender lo viejo y aventurarse a nuevas formas de concebir las docencias con sus relaciones y aportes tanto individuales como colectivos. ¿Por qué se hace referencia a la inmensidad de la responsabilidad? Como expresa Papert (1981) «lo que un individuo puede aprender, y cómo lo aprende, depende de qué modelos tiene disponibles» (párr. 5). En este sentido, el docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación aprende en función de los modelos disponibles y sus elementos constituyentes, tanto desde los saberes específicos a los cursos que dicta como en relación con saberes desde lo pedagógico. ¿Cuáles son los modelos disponibles de docencia?, ¿qué hacer frente a la apropiación o no de esos modelos?, ¿cómo dialogan los actores en su formación y práctica profesional? son algunas interrogantes que habilitan esta apertura a seguir dialogando.

Es así que tanto en el rol docente como en su relación con otras docencias, se enfatiza la noción de «reflexividad» de Perrenoud (2010), quien expresa: «Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos» (p. 42). Es necesaria la apertura a la transformación y, tal como menciona Perrenoud (2010), desarrollar una práctica reflexiva demanda un ajuste de los esquemas de acción y, entre otros aspectos, de un saber integrado y actualizado que permita comprender y dominar otros problemas profesionales.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- CAAMAÑO, C. y HEUGUEROT, C. (2017). *Caleidoscopio y docencia. Historia de un espacio de formación y voces de los estudiantes*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- DUBS DE MOYA, R. (2000). La formación del docente de una educación técnica competitiva. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41010205.pdf>
- GONZÁLEZ REY, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374001.pdf>

- GRAIZER, O. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 47-62. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/pr.3175.pdf
- GRAIZER, O. (2010). El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. Apuntes para su estudio. *Itinerarios educativos*, (4), 69-82. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3926/5960>
- HEUGUEROT, C. (2015). *Educación técnica y desarrollo en Uruguay. Un análisis psicosociológico de la reforma de 1997 en UTU*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- HEUGUEROT, C. (2018, noviembre). *Riesgos y desafíos de la docencia universitaria en tiempos hipermodernos*. Ponencia presentada en la 8.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En A. Gómez y J. M. Escudero Muñoz (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 231-244). Barcelona: Octaedro. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. (Tomo. 1: Educación Pre primaria, Primaria y Media). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/A%20140%20a%C3%B1os%20de%20educacion%20del%20pueblo.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2019). Educación no formal. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/educacion-formal>
- NEUFELD, M. (1996). Acerca de antropología social e Historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17. Recuperado de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498>
- NIEVA CHAVES, J. y MARTÍNEZ CHACÓN, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- PAPERT, S. (1981). *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápagó. Recuperado de: <https://tekberriak.files.wordpress.com/2012/09/desafio-a-la-mente.pdf>
- PERRENOUD, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SANJEK, R. (1991). The ethnographic present. *Man*, 26(4), 609-628. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2803772>
- SAUTÚ, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

Reflexiones sobre la extensión y la educación en derechos humanos, desafíos de la pandemia

Santiago Arias¹, Freddy Cuello², Nicolás Da Silveira³
y Luis Ignacio Estrade⁴

Recibido: 31/03/2022; Aceptado: 22/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.3>

Resumen

El propósito del presente artículo es difundir los recorridos teóricos y prácticos que venimos andando desde nuestro acercamiento a la extensión universitaria. Son muchas las visiones que se intercambian en proyectos de estas características. Por ello, vemos necesario compartir la nuestra y la que hemos recibido de los actores de una comunidad educativa del área metropolitana. Esto a modo de que el texto quede abierto al diálogo, a intercambiar con lectores interesados en la temática.

En este sentido, el texto está organizado en cuatro apartados. En el primero, abordamos aspectos de teoría general donde se explicita la perspectiva desde la cual nos posicionamos para trabajar la extensión sobre la educación en derechos humanos. En el segundo apartado, introducimos las nociones de educación en derechos humanos en las que se apoya nuestra práctica de extensión. Luego, el tercer apartado refiere al contexto particular que hemos atravesado en estos años de pandemia a causa de la covid-19. Finalmente, presentamos una serie de reflexiones que se desprenden de nuestra experiencia de extensión desarrollada en los años 2020 y 2021.

En suma, con lo presentado a continuación, esperamos estimular el interés por la temática de derechos humanos y despertar tanto reflexiones como acciones desde la extensión y la educación, con el objetivo de seguir avanzando en la discusión frente al desafío de educar en derechos y de garantizar a todas las personas el acceso a sus derechos.

Palabras clave: extensión, educación en derechos humanos, educación liberadora, educación y extensión en pandemia.

1 Lic. en Ciencias de la Educación, (FHCE, Udelar). Docente en el CFE-ANEP. sinandru@gmail.com

2 Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestrando en Psicología y Educación (PSICO-Udelar). lic.fcuello@gmail.com

3 Lic. en Educación Física (ISEF, Udelar). Diplomado en políticas sociales (FCS, Udelar). Maestrando en Ciencias Humanas, Teorías y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar). anidaco@gmail.com

4 Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestrando en Filosofía, Universidad Vincennes-Saint Denis. weikert.19@gmail.com

Extensión universitaria sobre la educación en derechos humanos: una perspectiva en permanente revisión

Nuestra experiencia de extensión universitaria, desarrollada en los años 2020 y 2021 con la comunidad educativa del Centro Educativo Asociado (CEA),⁵ surge de la preocupación por problematizar junto con los actores educativos —el colectivo docente y no docente— las representaciones de los derechos humanos (DD. HH.) y las formas de una educación desde una perspectiva de derechos. Consideramos que esta experiencia significó una oportunidad para reflexionar acerca de los aportes de una extensión crítica en su praxis⁶ y para comprender que permite generar instancias de construcción de saber a partir de una articulación de la participación activa en diálogo con la teorización.

El quehacer epistemológico promovido desde la Universidad de la República (Udelar) propone problematizar las maneras en que se produce conocimiento, así como los modos en que las actividades universitarias se relacionan con los distintos actores de la sociedad. La Udelar ha demostrado un compromiso sostenido en el tiempo con las tareas de construcción y fortalecimiento de la democracia, entendida esta desde un sentido amplio y profundo.⁷ Garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas es una de estas tareas y desafíos.

En este sentido, resulta fundamental trabajar en la promoción de dicho derecho y estimular la reflexión colectiva sobre cómo idear y llevar a la práctica una educación en DD. HH., especialmente con las poblaciones social e históricamente más relegadas, producto de un sistema desigual que contribuye en los procesos de exclusión, segregación y segmentación en el sistema educativo. Esta tarea es para nosotros un imperativo ético y categórico en pos de alcanzar una democracia más amplia y más inclusiva.

La extensión, así como la investigación y la enseñanza, es una dimensión indispensable de la universidad latinoamericana y nacional, que ha permitido y permite acercarnos al saber socialmente valioso desde una perspectiva dialógica y transdisciplinaria.⁸ Desde nuestra interpretación e incorporación en dicha perspectiva, el

5 La experiencia a la que nos referimos se puede profundizar en el libro *Diálogos sobre educación en derechos humanos* (Arias, Cuello, Da Silveira, Estrade, González y Márquez, 2021).

6 Es necesario introducir la diferencia entre *poiesis* como actividad que se dirige a una meta concreta y praxis como acto que no se detiene (Meirieu, 2010), que profundizaremos más adelante.

7 Pueden verse expresadas en el artículo 2 de la ley orgánica cuando señala que esta debe «defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno» (Uruguay, 1958).

8 La perspectiva dialógica y transdisciplinaria aquí adoptada se inspira en la perspectiva freiriana, que busca promover el desarrollo de un conocimiento no fragmentado, que permita al educando establecer una «relación con el mundo y consigo mismo, a través de una visión holística en la transformación de las propias situaciones que encuentra» (Serna, 2016, p. 215), una noción de transdisciplinariedad que «es al mismo tiempo actitud y una forma de acción» (2016, p. 217). Se la entiende, siguiendo a Nicolescu, como lo que está «entre, a través y más allá de todas las disciplinas en las que se fomenta una unidad de conocimiento sobre el mundo» (citado por Serna, 2016, p. 217).

acercamiento a la realidad social requiere un proceso de identificación conjunta de todos los hechos y elementos que son necesarios para problematizar. Es decir, un problema se constituye como tal en la medida en que es puesto en cuestión, en palabras y en que lo exclamamos junto al grupo social con quienes acordamos trabajar. De este modo, la extensión invita a salir del aula y adoptar una actitud activa frente a las distintas problemáticas colectivas y sociales. No se entiende solamente a modo de devolver a la sociedad lo que esta aporta a la formación universitaria, sino que se trata de procesos que encuentran sentido en el compromiso activo y político de la universidad junto con la sociedad en la que se encuentra inmersa.

En esta misma línea, es importante que la extensión sea abordada con apertura y atención por parte de cada integrante y que se conformen equipos abiertos a la escucha, con cierta diversidad formativa y perspectivas teóricas que permitan hacer dialogar los distintos saberes sociales, enriquecidos por una discusión participativa. Esto hace posible generar un rico debate con contraposición de ideas que inician una deriva de producción de saberes concretos y contextualizados. La problemática se crea desde la pluralidad de voces de personas que inciden en un tema de interés común, en un diálogo entre las personas y sus saberes. Por ende, la integralidad busca identificar las lógicas de opresión para escapar de su reproducción. El riesgo de deriva y conflicto de esta metodología es, justamente, su fortaleza, en cuanto el objeto de estudio está durante toda la praxis sujeto a cambios (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, 2012). De tal manera, al decir de Tommasino (2008), el barrio se torna el aula.

Esto requiere el desarrollo de una modalidad de investigación-acción participativa que plantee una forma diferente de producción de conocimiento, donde se busque promover una apropiación de esta metodología por parte de los participantes. La participación deviene en un medio y un fin en sí mismos, ya que aporta a un proceso de investigación colaborativo en el quehacer de los procesos sociales (Rebellato, 1997). Poner en cuestión los conceptos clave y emergentes, ponerlos en tensión, contrastarlos y dar cuenta de la subversión de sentido habilita el debate. Con ello se promueve su desnaturalización en una contextualización específica y se pasa a trabajar con problemas situados, entendiéndolos como la «búsqueda colectiva hacia nuevas formas de concebir el lugar, la significación y los aportes de las universidades [...] con las organizaciones sociales y los sectores populares» (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, 2012, p.10). Las situaciones que se dan cotidianamente en la sociedad son singulares, lo que hace imprescindible analizarlas en su contexto y junto con las personas involucradas. Eso permite un acercamiento más preciso a las dimensiones en juego.

La propuesta de extensión como investigación participativa supone trascender la tensión entre la teoría y la práctica desde una interacción que surge en, para y desde la práctica, lo que pone en discusión los distintos elementos teóricos en relación, cuando las dos partes son esenciales e interdependientes en este proceso de producción de saber (Cano y Castro, 2013). Esto supone un ejercicio en el que las instituciones se

vuelven parte sustancial del objeto de análisis, lo que da lugar a la (re)creación de sus esquemas simbólicos y prácticos, en distintas medidas, en una dinámica de relaciones humanas y significados que se reconfiguran constantemente.

Desde nuestra perspectiva, es necesario interpelar la idea de que la universidad es quien aporta el saber, estamos convencidos de que todo proceso extensionista es o debe ser antagónica a este posicionamiento, lo que se debe transpolar a toda práctica integral universitaria. El diálogo transdisciplinar con saberes extrauniversitarios pone en cuestión los formatos estandarizados y las relaciones hegemónicas en que nos encontramos inmersos, así como nuestros modos de relacionarnos con el saber. Esto implica reconocer y escuchar otras formas de acercarse al conocimiento y asumir una posición ética, que se torna un requisito al trabajar con el otro, un respeto entre iguales que nos ubica como sujetos de lo posible, es decir, un sujeto que se concibe junto con el otro.

Es preciso involucrarse en un proceso de extrañamiento⁹ que permita una construcción del saber colectiva e inmersa en un aprendizaje grupal, donde la ignorancia es una posición del investigador para acercarse al problema con el menor de los prejuicios posibles. Las prácticas integrales promueven el entrelazamiento de los tres principales componentes universitarios en un proceso que busca romper la separación de la tríada «docente-estudiante-saber/conocimiento» de tal manera que «el modelo de formación se complejiza en los procesos de extensión (e integrales) en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo» (Cavalli, 2015, p. 112). La sociedad siendo el aula pasa a ser el proceso dialogal de enseñanza y aprendizaje, de saber.

La reflexividad es el eje central en la praxis de esta perspectiva, parte de dinámicas integradoras inseparables de la apertura metodológica en la que se posiciona la extensión (Rebellato, 1997). Este posicionamiento trasciende el adentro-afuera de la universidad, abre la crítica y la intervención a un acceso público con y para los grupos sociales e intenta romper la disociación «investigador-investigando» en vista de ir descubriendo en conjunto «categorías de mayor abstracción» relacionadas con los intereses grupales (Rebellato, 2009, p. 74).

Al respecto de la importancia de la reflexividad y el posicionamiento, es relevante plantear la apertura a la «multirreferencialidad», entendida por Ardoino (2005) como «la pluralidad de miradas, un intento por ver una misma situación desde todos los lugares posibles; reconociendo que siempre van a existir “puntos ciegos” a los cuales no vamos a poder acceder» (citado por Cavalli, 2015, p. 114). El vínculo

9 Esta noción es adoptada de estudios etnográficos como el de Rosana Guber, *El salvaje metropolitano*, que propone concebir al sujeto investigador con un enfoque metodológico que lo posiciona como «extranjero», donde «el investigador no conoce de antemano su articulación significativa con el contexto, ni los matices en los cambios de significación» (2004, p. 156). Es una perspectiva crucial para el enfoque que vemos necesario adoptar en este tipo de prácticas. Para una lectura en profundidad ver Guber (2004), página 155 en adelante.

que se busca establecer con el grupo de trabajo se encuentra inscripto en una territorialidad —que otorga sentidos particulares y específicos a esta, y dicha territorialidad a los significados en disputa—. Este vínculo que no se distancia del binomio problemas-soluciones, por el contrario, el relacionamiento se orienta a poner a circular los distintos saberes —limitados y parciales— del colectivo, saberes que se encuentran en relación dialógica con las necesidades del medio. Todo ello conduce a nuevas interrogantes grupales que se convierten en el punto de partida de futuras investigaciones y nuevos conocimientos (Bordoli, 2009). Es en este entendido que tanto los participantes como el equipo docente nos sentimos interpelados por las condiciones mismas de existencia, ya que los participantes son el principal motor de la praxis colectiva.

Aproximación a la praxis de una educación en derechos humanos

Primero, es necesario hacer una precisión respecto a la noción de praxis. Adherimos a las distinciones señaladas por Meirieu, que la diferencian de la noción de *poiesis* asociada al sentido de la formación del sujeto humano que «se construye, que se proyecta, y que se prolonga» (2010, p. 62). A diferencia de la *poiesis* —que se propone alcanzar un objetivo al detener su actividad después de concretado—, la praxis se tiene como única finalidad a ella misma. No se busca fabricar un objeto ni alcanzar algo de lo que se tenga una representación anticipada que lo logre encerrar en un «resultado», por el contrario, la praxis es un «acto a realizar en su continuidad» (2010, p. 62).

Cuando la práctica extensionista propone discutir con educadores las formas de educar en DD. HH., entendemos desacertado concebir al sujeto como una “cosa” que existe de un modo determinado y proyectado previamente. Siguiendo a Castoriadis (1975), en la praxis, la autonomía de los otros «es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera» (p. 104). Mientras que en la *poiesis* la actividad es señal de un sentido, de una autoría, en la praxis la discusión de la educación en DD. HH. se realiza con otros, «con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran con base en su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar su compromiso y su encuentro» (p. 104).

De este modo, la praxis se torna «una aventura imprevisible», donde la educación en los derechos y libertades fundamentales debe asumir la compleja y difícil tarea de «introducir a otro en el mundo» y ayudarlo a «construir su diferencia» (Imbert, 1992, citado por Meirieu, 2010, pp. 63-65). Es un desafío que quienes buscamos educar en DD. HH. enfrentamos día a día, al estar inscriptos en un proyecto que apunta a una humanización permanente. El propósito es revalorizar las praxis de extensión que

promueven una educación desde la perspectiva transdisciplinaria freiriana,¹⁰ convencidos de que es el diálogo de saberes lo que estimula una lectura del mundo en relación con un marco de referencia compartido como los DD. HH. y las consiguientes convenciones acordadas por los Estados adheridos.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) propone la construcción de una «nueva racionalidad política» que guíe las prácticas educativas en clave de derechos (Sistema Nacional de Educación Pública [SNEP], 2017, p. 17). Por lo que apunta a construir una cultura de DD. HH.; a garantizar entornos de convivencia y aprendizaje en clave de estos derechos; a sensibilizar, capacitar y comprometer a actores que resulten estratégicos para el desarrollo de procesos de educación en derechos, y a crear y fortalecer la institucionalidad de la educación en este aspecto.

Se entiende que los centros educativos de todo nivel tienen un rol protagónico para introducir estas referencias a modo de generar una educación sobre, por medio y para los DD. HH. Los centros educativos están comprendidos por los actores que conforman cada comunidad educativa dentro y fuera de sus muros, y son instituciones inscriptas en territorios con identidades propias, particulares y cambiantes —por el carácter abierto de la identidad— que establecen relaciones específicas con las referencias que se van trabajando. Siguiendo a Llanos-Hernández (2010), entendemos al territorio en el doble sentido teórico y metodológico que busca explicar y describir cómo se desenvuelven las relaciones sociales, humanas, en espacios que ya gozan de sentidos y características específicas. Alejado de toda idea simplista que refiere a un espacio de control, aquí se ve al territorio configurado por ámbitos culturales, sociales, políticos, educativos o económicos, una referencia empírica que a su vez representa conceptos propios de la teoría.

.....
10 Esta transdisciplinariedad freiriana, siguiendo a Serna:

... se utiliza para investigar qué demandas direccionan al conocimiento para la resolución de problemas sociales con respecto a las preocupaciones más complejas. Por eso es que la resolución de problemas en este contexto significa abordar mediante una amplia comprensión cuestiones como la degradación de la tierra o las pandemias, además de participar en la deliberación, la investigación y el desarrollo sobre por qué y cómo tienen que modificarse las prácticas e instituciones encargadas. Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se relaciona con el bien común, como principio de justificación básica de las instituciones sociales (2016, pp. 222-223).

Bien común entendido como lo opuesto a los «intereses privados» (p. 223).

Este es un enfoque que se preocupa por la sostenibilidad global de la humanidad y del medio ambiente desde la noción de una praxis emancipadora que articula reflexión y acción de manera dialéctica y constante, pensamiento-acción que trasciende los límites disciplinares y está abocado a generar una contribución principalmente ética y/o moral frente a los problemas que vamos enfrentando.

La educación en derechos humanos: un territorio en disputa

Resulta fundamental reconocer a la educación en DD. HH. como un territorio en disputa, lo que supone acercarse a ella desde una perspectiva crítica. Para comprender la noción de DD. HH., es pertinente abordar las argumentaciones de Abraham Magendzo:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz (2008, p. 20).

Trabajar en la promoción de los derechos de los sujetos significa educar para trascender las brechas de desigualdad entre los oprimidos y los opresores, según los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire (2008). En este sentido, las prácticas educativas contribuyen a elaborar y consolidar estrategias y escenarios que garanticen los derechos de todas las personas. Desde el legado pedagógico de Freire, se plantea la educación como práctica para la libertad, en el sentido de recuperar la dignidad, la humanización y la comunión entre los seres humanos.

La extensión universitaria, a través de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), intenta fortalecer el vínculo con la ciudadanía para mejorar el acceso a la educación, a través de la problematización del rol estratégico que tienen los actores universitarios en las prácticas transformadoras. En el prólogo a *Integralidad, tensiones y perspectivas*, se brinda una perspectiva de análisis para comprender la dimensión de las actividades de extensión universitaria:

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Pedrosian, y Romano 2015, p. 11).

Las actividades de extensión universitaria salen al encuentro con el otro, buscando dar voz a aquellos sectores invisibilizados y oprimidos. En este sentido, la extensión construye un campo para la reflexión y el debate, pautado por la integralidad y la inclusión de los sujetos en diferentes escenarios sociales. Se puede advertir la complejidad que supone trabajar desde la heterogeneidad, que reconoce la identidad, la potencialidad y la formación de las personas en cuanto sujetos de derechos.

Al pensar en la coyuntura global que estamos atravesando por causa de la pandemia, la educación en DD. HH. permite visibilizar los escenarios de desigualdad y dejar al descubierto a aquellas personas que no logran ejercer ni acceder a sus derechos educativos. Pensar la educación en DD. HH. como un campo en disputa reconoce la necesidad de luchar por la igualdad del derecho a la educación.

Por otra parte, la educación en este tema debe ser concebida como un paradigma en construcción, que debe ser entendido, a su vez, desde diferentes campos del conocimiento. La extensión universitaria, desde su enfoque transversal y transdisciplinario, se convierte en una práctica de pedagogía participativa con los actores en el territorio (Freire, 2000). Desde esta perspectiva, la extensión hace posible el involucramiento de la universidad en el territorio y da lugar a la creación de comunidades de aprendizajes dialógicas.

En esta línea de análisis, consideramos importante promover la participación y el involucramiento de las humanidades con las diferentes comunidades. En el marco de la convocatoria de la CSEAM, se elaboró y ejecutó en los años 2020 y 2021 un proyecto orientado a trabajar con la temática de la educación en DD. HH. La propuesta hizo hincapié en trabajar en una institución educativa correspondiente a la educación técnico- profesional con el colectivo docente y buscar visualizar las tensiones y los desafíos que supone promover una educación en DD. HH. La experiencia reconoce las perspectivas y el quehacer docente que se realiza en el territorio y valoriza las diferentes prácticas que se generan para fortalecer el acceso a la educación y consolidar las comunidades educativas.

La propuesta buscó apoyarse en los lineamientos del PNEHDH, que comprende entre sus objetivos «avanzar en la incorporación de la educación en derechos humanos en los objetivos, directrices y programas de todos los ámbitos y niveles de la educación» (SNER, 2017, p. 24).

Más adelante, procuraremos conceptualizar nuestro trabajo a partir de una línea teórica que entendemos sustantiva, la de Paulo Freire; analizar nuestra experiencia de extensión a partir de los postulados de la educación como práctica de libertad, y posicionar el lugar de la construcción del conocimiento con la dimensión del territorio como uno de los aspectos clave.

El lugar de la educación liberadora en las prácticas de extensión

En este equipo de trabajo, la educación en DD. HH. puede dialogar con la extensión y la investigación, lo que implica complejos procesos en relación con el pensamiento de Freire, donde los oprimidos descubrimos el mundo de la opresión y asumimos en la praxis cotidiana su transformación. Si partimos de una conciencia emancipada, entenderemos que los DD. HH. están permanentemente en proceso de liberación, y

que posicionarse desde la perspectiva del derecho a la educación implica en sentido estricto pensar territorialmente con los colectivos y las comunidades. Por otra parte, en diversas obras del pedagogo se afirma que los procesos de educación son una cuestión política.

La corriente del pensamiento pedagógico liberador, vinculada a los procesos históricos latinoamericanos, principalmente de la mano de Paulo Freire, ha surgido con mayor acento desde las décadas del sesenta y del setenta, cuando materializó teóricamente un proyecto educativo alternativo sobre alfabetización con personas en situación muy desfavorecida. En la obra *Pedagogía del oprimido*, Freire justifica la pedagogía de corte emancipador y explicita que la práctica es posible cuando los oprimidos se comprometen en los procesos colectivos por su liberación (2008, p. 62). A su vez, el pedagogo argumenta que este procedimiento no puede alcanzarse solo a nivel de manera intelectual, sino que debe estar asociado a la praxis con instancias de diálogo crítico y de reflexión de manera comunitaria. Evidentemente, lo anterior resalta la importancia de los colectivos para alcanzar la reconstrucción de las prácticas educativas.

En este sentido, Freire sostiene que los procesos de liberación implican la reflexión de cada persona en tanto sujeto y no como «objetos»:

Los oprimidos deben luchar como hombres [11] que son y no como objetos. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de «objetos», en la relación de opresión, que se encuentran destruidos. Para reconstruirse es importante que sobrepassen el estado de objetos. No pueden comparecer a la lucha como «cosas» para transformarse en hombres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de hombres, en el que se reconstruyen, no se realiza a posteriori (2008, p. 66).

La dimensión de *hombre* en la perspectiva freiriana se vincula a procesos amplios de humanización *in situ*, por ello, el hombre en tanto sujeto es agente de su formación, es decir, indaga en su realidad, construye respuestas y, a partir de estas, elabora nuevas preguntas. En nuestra experiencia de extensión, integramos las indagaciones con el colectivo docente y no docente, en una búsqueda por comprendernos como sujetos educativos que están construyendo respuestas.

El pedagogo brasileño reconoce la deshumanización como realidad histórica y señala contradicciones e injusticias en la sociedad que se muestran naturalizadas. En *La educación como práctica de la libertad* (2000), en particular, mostró el estado de aquella sociedad brasileña históricamente sumida en procesos de desigualdad y dominación. Entretanto, se pregunta sobre su humanización y toma conciencia de la opresión y de la tarea histórica de su liberación.¹² La formación humana producto

11 Tomaremos el concepto *hombre*, en este caso y en los siguientes, al igual que Freire, como apelativo del género humano.

12 En este marco, señala el autor:

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más. La acción

de estos procesos puede orientarse por dos caminos. El primero hace referencia a la humanización o la concientización, lo que indica la «vocación histórica» (p. 25) del oprimido con ansia de libertad y de justicia, y se basa en la lucha por recuperar su humanidad despojada. El segundo camino es aquel que produce una distorsión de la vocación histórica al negar la injusticia y la explotación y se basa en la violencia de los opresores sobre los oprimidos.

En este sentido, podemos hallar relaciones pedagógicas de dominación y de liberación según Freire. La primera, situada en la contradicción entre educador y educando, y tiene como efecto la «falsa generosidad»¹³ (2008, p. 89) del escenario educativo que reproduce la situación de opresión. En este marco, la educación es vista como una disertación del docente, como agente de verdad, asociada a una relación asimétrica de poder. La segunda, reconfigura la relación pedagógica y posibilita una relación dialógica entre educador y educando, con el propósito de recuperar la humanidad de los oprimidos y de los opresores. Esta corriente pedagógica contemporánea se inscribe como educación problematizadora, fundamentada en el diálogo, la reflexión y la crítica participativa.

En nuestra experiencia, la planificación y puesta en marcha de los talleres fueron fundamentadas a partir de la reconfiguración de la relación del investigador y su problema, dado que, en esencia, la reflexión colectiva y su sistematización son el resultado. A su vez, dialogamos con los aportes vertidos en el PNEDH y abordamos la educación en DD. HH., que contiene rasgos centrales que permiten asociarla con la conceptualización freiriana de «educación como práctica de la libertad» desarrollada en su obra (Freire, 2000). Por ejemplo, al indicar que el concepto de *sociedad* engloba a la totalidad de quienes participan y no únicamente a grupos de elite o de poder. Asimismo, partimos de que el sujeto educativo requiere de una formación humana que le permita comprender los problemas colectivos y que contribuya a la construcción de habilidades para la participación política y cultural (SNEP, 2017, p. 44). El hombre es «sujeto cognoscente»,¹⁴ según Freire en *La pedagogía del oprimido*, y la

y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre (2000, p. 63).

La acción y la reflexión en la corriente pedagógica liberadora son entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.

- 13 Freire alude a la «falsa generosidad» de las relaciones pedagógicas de dominación, debido a que estas son «asistenciales»:

en la medida en que sirven a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la «domestica» negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse (2008, p. 89).

Sin embargo, las relaciones pedagógicas de liberación son «problematizadoras» y «críticas», «en la medida en que colaboran a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad» (2008, p. 89).

- 14 Escribe Freire: «Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador» (2008, p. 85). Mediadores son los

educación es y debe ser una praxis liberadora cuya inserción crítica en el mundo es una práctica de libertad colectiva, que se desarrolla con esfuerzos permanentes y a través de la cual los sujetos van percibiendo críticamente cómo están siendo con el mundo (2008, p. 89). Asimismo, señala que un sujeto consciente lo es en colectivo, escribe su historia en terrenos de permanente disputa y busca acciones en vista de alcanzar colectivamente la dignidad humana.

Educación y extensión en pandemia

A continuación, abordaremos los elementos medulares que emergieron de esta experiencia de extensión. Es pertinente adentrarse en los elementos relacionados con el contexto de pandemia, que resignifican el pensamiento y las prácticas educativas como las universitarias y, por tanto, las prácticas de extensión. Estos son elementos necesarios a tener en cuenta para valorar las reflexiones que queremos compartir de manera contextualizada en un escenario muy particular y desafiante.

La covid-19 forma parte de las enfermedades que han dejado su marca en la historia de la educación, en todos los niveles educativos. La pandemia ha alterado de manera significativa la vida cotidiana de estudiantes, docentes, familias y comunidades educativas enteras. Con ello, el sistema educativo en su conjunto se encuentra interpelado. Es importante tener en cuenta la situación de incertidumbre aún actual, así como lo transcurrido especialmente en el correr del 2020 y 2021.

Los efectos del coronavirus dejaron al descubierto las desigualdades entre los distintos sectores sociales y, a su vez, han agravado la brecha de la desigualdad existente entre estas poblaciones. Son preocupantes las cifras que indican la cantidad de personas —principalmente mujeres y niños— que vivían antes de la emergencia sanitaria vivían en condiciones de pobreza, marginadas del ejercicio de los derechos y de las libertades fundamentales y sin poder cubrir sus necesidades básicas.¹⁵ Esto, conjugado con la crisis social, económica y sanitaria que venimos atravesando, enciende una alarma que debe sensibilizarnos sobre la cantidad de personas que pueden situarse en condiciones de desempleo, pobreza o pobreza extrema.¹⁶

objetos cognoscibles que en la práctica problematizadora pertenecen a las comunidades y a sus actores, quienes las describen y las recrean.

- 15 En 2017, el Banco Mundial (BM) registró «689 millones de personas que vivían con menos de usd 1,90 al día». El número se torna alarmante cuando advertimos que:

la mitad de los pobres son niños. Las mujeres representan la mayoría de los pobres en la mayor parte de las regiones y en algunos grupos de edad. De la población mundial pobre de 15 años o más, alrededor del 70 % no tiene ninguna formación o solo una instrucción básica (BM, 2020).

Lo que indica que el acceso y el egreso de la educación elemental sigue siendo extremadamente desigual para los sectores más desfavorecidos.

- 16 El BM desarrolló un «pronóstico inmediato» como estimación preliminar basada en lo recabado en 2020, que incorpora los efectos de la pandemia, y este señala que la crisis actual «empujará a entre 88

En esta crisis entran en juego una multiplicidad de variables que apelan no solamente a tomar medidas económicas, sino también médicas, sanitarias, alimentarias, de vivienda, educativas, entre otras. Las decisiones políticas en juego deben tener, por lo tanto, la capacidad de una mirada multisectorial para abordar lo que está dejando la actual situación. Como señala el reciente informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

La pandemia del COVID-19 es uno de los desafíos más serios que ha enfrentado la humanidad en tiempos recientes. Todavía se desconoce lo que podrá ser su costo total en vidas humanas. De manera simultánea a la pérdida de vidas y a la profunda crisis de salud, el mundo está siendo testigo de un colapso económico que impactará de manera severa el bienestar de grandes segmentos de la población durante los próximos años. (Capurro, Deagosto, Ferro, Ithurralde y Oddone, en PNUD, 2020, p. 4).

El contexto y pronóstico para Uruguay es una recesión económica iniciada en 2020, que repercute negativamente sobre los ingresos y las fuentes laborales, con un preocupante aumento de la pobreza y las desigualdades, análogo a la situación global. Esto es visible en la cantidad de solicitudes de desempleo que «ascendieron en marzo a 86.044, casi ocho veces por encima del promedio mensual de los últimos dos años» (PNUD, 2020, p. 19).¹⁷ La prospección es de una profundización y deterioro progresivo del mercado laboral y, por lo tanto, del poder adquisitivo y de la calidad de vida de miles de familias.¹⁸

En cuanto al acceso a la educación en este contexto de pandemia, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el documento *¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de covid-19?* señala que desde inicios de la pandemia han cerrado los centros educativos en 123 países del mundo para evitar la propagación del virus. De este modo, tuvimos «258 millones de niñas, niños, adolescentes (NNA) a quienes se ha limitado o modificado sus oportunidades educativas durante el confinamiento» (CIDH, 2020a, p. 2). Avanzado el 2020, se han flexibilizado estas medidas con programas de reapertura gradual, que respetaban las nuevas normas de seguridad sanitaria. Teniendo en cuenta el pronóstico de agravantes y productores de mayor desigualdad social mencionado anteriormente, el informe señala que esos factores pronunciarán

millones y 115 millones más de personas a la pobreza extrema, con lo que el total se situará entre 703 millones y 729 millones» (2020, s/p).

- 17 Si bien esta crisis es de naturaleza totalmente distinta, «durante la crisis del año 2002, las altas por seguro de desempleo registraron un pico en el entorno de 11.541 (agosto de 2002)» (PNUD, 2020, p. 19). A pesar de la diferencia de las crisis, nos encontramos atravesando un momento inédito en cuanto a la situación de desempleo, que requiere especial atención a las políticas a tomar en este sector.
- 18 Si observamos los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para marzo de 2021, «la Población Económicamente Activa (PEA) representa el 60,8 % de la Población en Edad de Trabajar (PET), lo que significa un millón setecientos sesenta y seis mil personas» (1.766.000 de PET). De la PEA, el nivel de desocupación es de 9,7 %, que corresponde a «ciento setenta y un mil personas» (171.000) y la «Población Económicamente Inactiva» (PEI) el 39,2 %, que representa «un millón ciento cuarenta mil personas» (1.140.000). En resumen, la «Tasa de Empleo» se ubicó para todo el país en el mes de marzo de 2021 en un 54,9 % (INE, 2021, pp. 2 y 3).

... la ausencia o dificultades para el acceso a los materiales educativos y a la tecnología y sus herramientas, así como el conocimiento adecuado por parte de las personas adultas responsables de su cuidado; y las dificultades para garantizar la seguridad alimentaria y otros aspectos de su salud física y mental (CIDH, 2020a, p. 3).

Si bien en la región para fines de 2019 aproximadamente «el 23 % de la población en las Américas no contaba con acceso a internet, y en algunos países estos números serían de más del 70 %» (CIDH, 2020a, p. 4), el caso uruguayo es diferente debido a los programas de democratización tecnológica sostenidos a partir del 2007 a través del Plan Ceibal y al esfuerzo de la Administración Nacional de Telecomunicaciones de proveer internet a todos los hogares con su contrato de internet gratuito Universal Hogares. En el marco de la pandemia, se sumaron nuevos convenios junto con compañías de telefonía celular privadas para garantizar el acceso. Uruguay se encuentra dentro de los ocho países de la región que pudieron proceder con una educación en modalidad virtual.¹⁹

Si bien la situación de Uruguay es *privilegiada* en comparación con la región, con la puesta en marcha de una intención de universalización de la conectividad y los lineamientos educativos de las últimas décadas, un «23 % de los niños no se conectaron por diferentes motivos» (Unicef, 2020). Son sujetos con derecho a la educación, que quedan ubicados en una zona de peligro de desvinculación y de no ejercicio de sus derechos por barreras económicas, sociales, territoriales, culturales, políticas. El informe de Unicef señaló la necesidad de que se aúnen esfuerzos para la vuelta a la presencialidad, lo cual debió articularse con garantías sanitarias y de salud elementales.

Igualmente, se identifican dificultades sujetas a las desigualdades dentro del conjunto de estudiantes y docentes en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad a internet, a las habilidades tecnológicas y a las condiciones laborales de los docentes para sostener esta alternativa educativa. A su vez, estar presente en una virtualidad en casa conlleva los retos de coordinar tareas de cuidados, de hogar, de estudio y laborales en condiciones de desigualdad en cada situación familiar.

Pedro Nikken (1994) señala que las situaciones de emergencia autorizan a los gobiernos a suspender ciertas garantías. Muchas de las limitaciones permitidas señaladas por la CIDH son comúnmente alegadas por conceptos jurídicos como seguridad nacional, salud pública u «orden público». Este último entendido como el conjunto de las condiciones que aseguran «el funcionamiento armónico de instituciones sobre la base de un sistema coherente de valores y principios» (CIDH, citada por Nikken, 1994, p. 10). En este contexto, se puso en tensión el acceso a la salud, al alimento y al trabajo; una tensión que —en relación con el compromiso del país con ciertas

19 Como señala el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL y Unesco), «solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay)» (2020, p. 3).

ventajas tecnológicas y de conectividad— de todas formas, se encuentra marcada por las persistentes y fuertes desigualdades.

En cuanto al derecho a la educación, la CIDH resolvió en *Pandemia y derechos humanos en las Américas* —la resolución 1/2020, numeral 62— que «los Estados deben disponer de mecanismos que permitan a nna seguir con el acceso a la educación y con los estímulos que su edad y nivel de desarrollo requieran» (2020b, p. 19), lo que orientó un orden de prioridad para las políticas públicas en materia educativa a modo de proteger un derecho fundamental. Como destacan Narodowski y Campetella (2020) sobre el impacto de la pandemia:

La crisis del coronavirus muestra que para amplios sectores de la población mundial, todavía no hay una tecnología disponible que pueda sustituir a las instituciones escolares tal como las conocemos sin causar por ello más desigualdad. Para impedir que esa desigualdad se profundice bajo las condiciones existentes, ya no se trata de innovar sino de reforzar la vieja tecnología escolar: para muchos alumnos, la escuela tradicional, mayormente desconectada y presencial, sigue siendo insustituible (p. 49).

El estado de incertidumbre en la educación, especialmente en el que nos hemos visto sumergidos todos los actores del sistema educativo, exige una reflexión colectiva sobre la situación atravesada, lo que ha dejado y lo irremplazables que son las instituciones educativas, donde el rol que debe ocupar el Estado es clave para garantizar el derecho a la educación en este contexto de emergencia o futuros escenarios similares.

La virtualidad como nuevo escenario educativo

En nuestro país, las autoridades del Consejo Directivo Central (CODICEN) y de la Udelar comunicaron el cierre de los centros educativos a pocos días del inicio de la pandemia, que se prolongó hasta la mitad de cada año lectivo de ambos años, 2020 y 2021. Ello exigió desplegar nuevas estrategias para mantener un vínculo de trabajo pedagógico con los estudiantes de los distintos niveles. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Udelar emitieron comunicados a los efectos de andamiar y sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles. En la ANEP, se hizo uso del trabajo acumulado por el Plan Ceibal y los recursos tecnológicos disponibles (plataformas, canales, contenidos digitales). Se estableció que las plataformas CREA (en ANEP) y EVA (en Udelar) fueran los espacios virtuales para que estudiantes, docentes y familias pudieran fortalecer los procesos de educación a distancia desde sus hogares. Estos escenarios ya existían, pero esta propuesta generó un incremento significativo del uso de estas plataformas educativas, ya a partir de la primera semana de decretarse la emergencia sanitaria.²⁰

.....
20 Datos en ANEP muestran que se pasó de 15.000 a 203.000 usuarios (2020). A su vez, el número de usuarios en cada EVA de la Udelar entre noviembre de 2019 y fines de julio de 2020 aumentó un 20 % (Pérez Casas y Podetti, 2020).

En este sentido, como señala Mariana Chendo (2020), en *Educación 2020: los migrantes forzados*, el cierre de las escuelas por causa de la pandemia impulsó la migración global más impactante de Occidente. La autora concibe a la virtualidad como un nuevo espacio, un territorio incierto a explorar, lo que exige reflexionar sobre cómo desarrollar allí las prácticas educativas de los distintos niveles.

Asimismo, no debemos olvidar que el incremento de los recursos digitales visibiliza la exclusión de aquellos que no disponen de dispositivos ni de conexión a internet para participar de ese nuevo escenario educativo. Esta brecha digital vulnera los derechos educativos de estos sujetos. Más allá de los esfuerzos que han hecho la ANEP y la Udelar, muchas personas quedaron desamparadas en estas condiciones y formatos educativos. Teniendo en cuenta los sectores sociales más relegados, la dificultad de acompañar las propuestas en las plataformas virtuales se complejizó frente a la urgencia de cubrir necesidades básicas de subsistencia, que, como señalamos anteriormente, se vio agravada.

El retorno a la presencialidad

La vuelta a la presencialidad fue uno de los temas de mayor preocupación social. Fue necesario diseñar y llevar a cabo un protocolo que resguardara la salud de toda la población. En la primera etapa, los protocolos plantearon que se retomaran paulatinamente las actividades de cada nivel educativo y establecieron medidas para prevenir y actuar ante cualquier eventualidad, como el distanciamiento social de 1,5 m, que limitó el espacio físico y las formas de interacción de docentes y educandos. Se indicó la ventilación e higienización de los ambientes de manera periódica, así como la disposición de insumos de higienización para todos y de equipos de bioseguridad (mascarillas, guantes) para el personal docente y no docente.

En el 2020, se generó la disposición de que la asistencia fuera voluntaria, y muchas familias optaron por mantener el aislamiento. Esto hizo indispensable crear estrategias para mitigar la posibilidad de abandono escolar y, desde la virtualidad, sostener el vínculo de los estudiantes con el centro educativo. En el correr del 2021, en un escenario similar, se señaló la necesidad de concurrencia a los cursos en sus respectivas modalidades: presencial, virtual o híbrida.

La Udelar sostuvo sus actividades de carácter teórico de manera virtual y gradualmente las instancias prácticas fueron volcándose hacia la presencialidad (laboratorio, trabajo en territorio, investigación en archivos, etc.) Este escenario cambió para el corriente año debido al *Comunicado Covid19 n.º 52*, que resolvió el 8 de febrero de 2022 «que se profundice el funcionamiento presencial a partir del inicio de los cursos 2022, tanto en el plano institucional como en la función de la enseñanza» (Udelar, 2020a, s/p).

La extensión pensada como escenario de acción reflexiva

con las comunidades, sus territorios y los contextos

El contexto que nos ha tocado vivir en el marco de esta pandemia exige redoblar la apuesta universitaria para proteger la propuesta educativa en clave de los derechos de todas las personas. En sintonía con lo expresado en el artículo 6 de la ley orgánica, que propone aunar esfuerzos para que las acciones de la Udelar sean acordes a los desafíos que atraviesa nuestra sociedad, se vuelve central

... acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; *defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno* (Uruguay, 1958, art. 2, cursivas añadidas).²¹

El actual plan estratégico de la Udelar señala una visión de compromiso con «la construcción de una sociedad abierta, democrática, igualitaria, culturalmente rica y capaz de asegurar el bienestar de sus ciudadanos en todas sus dimensiones» (Udelar, 2020b, p. 18). Ello a modo de contribuir «al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública, defender los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos humanos y la democracia» (p. 17).

Frente al contexto que enfrenta nuestra sociedad, a causa de la covid-19 y sus efectos, la Udelar vuelve a ubicarse en un lugar central en relación con el compromiso social que ha demostrado históricamente al producir distintos tipos de conocimiento de alta calidad desde cada servicio universitario. Ello se evidencia en el trabajo que permitió desarrollar conocimiento sobre las distintas cepas del coronavirus, kits de diagnóstico, insumos sanitarios, mapeo epidemiológico, actividades de extensión para la difusión de información de vital importancia y apoyo a distintas organizaciones e instituciones públicas que buscan responder a la emergencia sanitaria y social (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio [SCEAM], Udelar, 2020).

Desde la extensión se viene acompañando críticamente a los movimientos sociales a través de la expansión del valor de lo comunitario en diversas localidades, de la investigación vinculada a la extensión en territorio sobre los «grandes problemas nacionales», que apoya la «autogestión de la sociedad» y estimula el «debate público», y de la dimensión pedagógica que apunta a formar a los estudiantes de un modo integral en experiencias que articulan la «extensión-investigación-enseñanza» (SCEAM, Udelar, 2020, p. 3).

La CSEAM resolvió redireccionar fondos a modo de concretar la «Convocatoria de proyectos de Extensión para atender a la Emergencia Social ante el COVID 19 (2020-2021)» (CSEAM-Udelar, 2020, s./p.), con el propósito de construir conocimiento valioso para la sociedad y favorecer el desarrollo de acciones en terreno «fomentando el trabajo interdisciplinario y la articulación de las funciones universitarias» (SCEAM, Udelar, 2020 p. 4). Esta busca dar una respuesta mediante proyectos de mediano plazo

21 Las cursivas son nuestras, a modo de resaltar los elementos en relación con la perspectiva de derechos.

(12 a 15 meses). Fueron propuestas en las que los actores involucrados se encontraron con los desafíos del distanciamiento y la no presencialidad, lo que exigió apoyarse en «la utilización de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación» y en casos específicos tomar las debidas «prevenciones para posibilitar la presencialidad» (p. 17).

Es interesante ver que en este contexto las principales líneas que la CSEAM viene desarrollando son el cooperativismo y asociativismo, el sector productivo y las organizaciones sociales, la extensión en los servicios, la ética y la bioética, y los DD. HH. Teniendo en cuenta las competencias y acciones del Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio (APEAM) junto con las principales líneas de acción de la CSEAM, el contexto nos invita a reflexionar y buscar respuestas —desde distintas miradas— a las problemáticas que nos encontramos atravesando, para desplegar acciones de extensión estratégicas, en diálogo con los distintos espacios y sectores de la sociedad, en vista de producir reflexiones desde una mirada crítica, que promuevan la integralidad de las dimensiones universitarias. En nuestro caso, esto es una docencia articulada con la extensión y la investigación sobre la educación en DD. HH. para promover las garantías del Estado de derecho.

Algunas reflexiones sobre nuestra experiencia

El contexto de emergencia sanitaria estuvo presente como condicionante al llevar a cabo las distintas actividades de nuestro proyecto. Si bien se había previsto en el proyecto inicial, la realidad educativa fue cambiando de virtualidad a semipresencialidad, hasta una nueva normalidad. La primera entrevista fue realizada por videoconferencia y los cuestionarios estandarizados, a través de formularios de Google. Luego, se pudieron llevar a cabo las demás instancias de manera presencial, teniendo en cuenta los recaudos que exigió el contexto. Los encuentros en esta modalidad permitieron enriquecer los intercambios.

En relación con el objetivo general de promover un espacio de reflexión sobre los DD. HH. y una educación en esta perspectiva, así como de sistematizar los aportes con los actores, se pudo estimular dicha discusión y reflexión desde las distintas áreas disciplinares y funcionales de los actores que participaron. Los intercambios generados son aportes significativos para repensar nuestras prácticas educativas, investigativas y extensionistas.

Identificamos como desafíos importantes lograr un mayor involucramiento de los actores en los procesos de selección de temas, en su participación del registro y sistematización de lo relevado, así como en la producción de las síntesis finales y su difusión. Una propuesta acotada a un marco temporal corto requiere de otros tiempos para lograr una mayor participación en los distintos procesos, en el marco de un contexto de emergencia social y sanitaria desafiante, que no favoreció el encuentro de los actores. Más allá de estas dificultades, se identificó a la educación como derecho humano fundamental. Por medio de ella podemos aprender el conjunto de nuestros derechos,

por lo que debemos seguir luchando por su consagración efectiva. En relación con el contexto y las preocupaciones que este desató, la salud apareció con fuerte presencia como tema relacionado a los DD. HH.

Comprobamos que existe una mirada en DD. HH. desde una perspectiva histórica y política. Como afirmó la coordinadora, «los derechos humanos los tenemos todos, todos y somos los que los tenemos que crear de alguna forma y exigir» (citada en Arias, Cuello, Da Silveira, Estrade, González y Márquez, 2021, p. 44). Como se dijo en el taller, es una conquista a garantizar para toda la humanidad en relación de igualdad, «una batalla que hay que dar» (citado en Arias y otros, p. 51), no alcanza solo con mencionar o declarar los DD. HH., deben efectivizarse y para ello es fundamental conocerlos. En este sentido, la educación en DD. HH. se vio como contenido específico en asignaturas puntuales y en las demás asignaturas se dio de forma transversal a partir de otros contenidos, situaciones o temas que emergen en la cotidianeidad.

En el taller se visibilizó que la educación en DD. HH. requiere nuevas formas para efectivizar su materialización desde una educación participativa. En esta perspectiva acordamos con las y los participantes que «todos tenemos una cuota de responsabilidad» (pp. 74 y 75) para su efectividad y que la mejor educación en derechos se da «cuando los ponemos en práctica» (p. 75).

En los intercambios emergieron las relaciones de poder en distintos niveles, en especial, en la relación educador-educando en el aula. Fue señalado el carácter colectivo de la responsabilidad, tanto en el efectivo cumplimiento de los derechos, como en su vulneración. Surgió con fuerte énfasis la preocupación sobre la formación docente y las prácticas didácticas de imposición del conocimiento, y se señaló que «allí empieza una primera vulneración» (p. 75), que se traslada a los centros educativos.

La evaluación de la experiencia aportó a la comprensión de un primer proceso colectivo, que requiere de ejercicios dialécticos que inviten a «reflexionar sobre nosotros mismos» (p. 76), quiénes fuimos, somos y queremos ser, y qué recursos son necesarios para replicar esta praxis en DD. HH., praxis que inicia con la investigación, su circulación y su discusión, hasta lograr prácticas sociales y educativas más democráticas y democratizadoras de derechos.

Algunas conclusiones

En síntesis, este tipo de experiencia de extensión que busca posicionarse desde una perspectiva dialógica aporta a generar momentos de sensibilización y concientización. Esto en el marco de un contexto desfavorable que exigió enfrentar los desafíos de pensar un proyecto de extensión en pandemia: su implementación, las dificultades, las limitaciones y las potencialidades. Es un distanciamiento reflexivo del quehacer cotidiano que, mediante el diálogo, permite darnos cuenta de en qué lugar se encuentran nuestras prácticas educativas en relación con los DD. HH. y contribuir a garantizar los derechos de cada ser humano. Esto no desde cualquier posicionamiento, sino desde

una praxis de extensión y educación en DD. HH., que conduce a la investigación en comunidad, a modo de que su enseñanza sea desde y en este sentido.

Una educación en derechos debe tener esta impronta liberadora y concientizadora, que busca situarse con los oprimidos e intentar desvelar las acciones opresoras para transformarlas en acciones libertarias y emancipadoras. Estos principios educativos se encuentran recogidos en las políticas públicas, como el PNEHD, que toma la declaración universal como marco de referencia para formar sujetos de derecho que actúen como sujetos políticos de su tiempo, que garanticen los derechos conquistados y luchen por los que se encuentran en peligro o vulnerados y por los que aún debemos reivindicar.

El interés de los actores con quienes venimos trabajando en la temática motiva a seguir profundizando y buscar resonar en otros espacios para replicar dicha perspectiva en derechos. Consideramos importante abrir a la interpelación nuestro trabajo en estos espacios para lograr revisar nuestros fundamentos teóricos. Vemos imprescindible reivindicar e insistir en los derechos que consideramos necesario seguir fortaleciendo, así como indignarnos ante los que se encuentran vulnerados o en riesgo de vulneración, posicionamiento que hemos de asumir a modo de salvaguardar nuestra democracia. Por este motivo, es sumamente necesario introducir este tema y dicha perspectiva en debates públicos de relevancia que se preocupen por la formación de sujetos de derecho, que son parte fundamental para alcanzar una ciudadanía activa. Son sujetos que se tornan estratégicos para ampliar y promover una cultura democrática dirigida a la universalización de nuestros derechos. Esta apuesta se ha de redoblar teniendo en cuenta las desigualdades en materia de derechos acentuadas en el marco de la pandemia.

Referencias bibliográficas

- ARIAS, S., CUELLO, F., DA SILVEIRA, N., ESTRADA, I., GONZÁLEZ, S. y MÁRQUEZ, J. (2021). *Diálogos sobre educación en derechos humanos*. Montevideo: UCUR, Universidad de la República.
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., PEDROSIAN, E. Á. y ROMANO, A. (2015). Prólogo. *Cuadernos de Extensión: n° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9-17). Montevideo: Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020, marzo 23). Uso de la Plataforma CREA alcanza a 203.000 estudiantes y docentes. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19/uso-plataforma-crea-alcanza-203000-estudiantes-y-docentes>
- BANCO MUNDIAL. (26 de abril de 2020, abril 26). *Entendiendo a la pobreza. Temas: Pobreza*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- BORDOLI, E. (2009). Aportes para pensar la extensión universitaria. En J. C. Carrasco, R. Cassina y H. Tommasino (Eds.), *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 13-20). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

- CANO, A. y CASTRO, D. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. Informe final de investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores*. Manuscrito inédito. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- CAPURRO, A., DEAGOSTO, G., FERRO, F., ITHURRALDE, S. y ODDONE, G. (2020). *Impacto social y económico de la COVID-19 y opciones de políticas en Uruguay*. [Archivo electrónico]. Recuperado de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, <https://www.undp.org/es/uruguay/publications/impacto-social-y-econ%C3%B3mico-del-covid-19-y-opciones-de-pol%C3%ADticas-en-uruguay-ver-si%C3%B3n-completa>
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* [La institución imaginaria de la sociedad]. París: Seuil.
- CAVALLI, V. (2015). Una discusión conceptual y una propuesta de investigación acerca del diálogo de saberes y la renovación de la enseñanza en las prácticas integrales de la Licenciatura en Psicología-Udelar. En J. Romano, S. Fraga y V. Cavalli (Eds.), *Co-producción de conocimiento en la integralidad* (107-116). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- CHENDO, M. (7 de mayo de 2020). *Educación 2020: los migrantes forzados*. Iberoamérica Social. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE y ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020, agosto). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (2020a). *Guías Prácticas de la SACROI COVID-19, Vol. 02.: ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19?* Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (2020b, abril 10). *Pandemia y derechos humanos en las Américas (Resolución n.º 1/2020)*. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/SACROI_COVID19/documentos/resolucion01-2020_ilustrada.pdf
- CSEAM-Udelar. (2020). *Nueva Convocatoria a Proyectos de Extensión ante el COVID 19*. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/convocatoria-a-proyectos-de-extension-para-atender-la-emergencia-social-ante-el-covid-19-2020-2021/>
- CORTEGOSO, A. L., PEREYRA, K. y SARACHU, G. (2012). *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo: Extensión Libros.
- FREIRE, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2021). *Actividad, Empleo y Desempleo. Marzo 2021*. Recuperado de <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/30865/ECH+Empleo+Marzo+2021/9a0938c8-c128-4cb2-a937-81e71fac880b>
- LLANOS-HERNÁNDEZ, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es
- MAGENDZO, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Ciudad de México: Cal y Arena.
- MEIRIEU, P. (2010). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- NARODOWSKI, M. Y CAMPETELLA, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- NIKKEN, P. (1994). El concepto de derechos humanos. En R. Cerdas Cruz y R. Nieto Loaiza (Comps.), *Estudios básicos de derechos humanos. Tomo 1* (pp. 15-37). San José: Prometeo.
- Pérez Casas, A. y Podetti, M. (2020). Informe: Incremento en el número de usuarios y actividades en el EVA durante la emergencia de Cpví19. Primer Semestre de 2020. Uruguay: ProEVA, CSE, Udelar. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/analisis-de-la-utilizacion-del-entorno-virtual-de-aprendizaje-durante-el-covid-19/#:~:text=El%20uso%20de%20EVA%20durante%20la%20pandemia%20COVID%2D19&text=La%20E2%80%8B%20variación%20porcentual%20del,los%20EVA%20aumentó%20un%2020%25>
- REBELLATO, J. L. (1997). *Horizontes éticos de la práctica social del educador*. Montevideo: CFE.
- REBELLATO, J. L. (2009). Conciencia de clase como proceso. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas, y E. Pérez (Comps.), *José Luis Rebellato. Intelectual Radical* (pp. 73-92). Montevideo: Extensión-EPPAL-Nordan.
- SERNA, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de humanidades*, (33), 213-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321246548009.pdf>
- SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO. (2020). *Principales resultados del relevamiento de actividades y líneas de acción de extensión universitaria desarrolladas por la Udelar en el marco de la Emergencia por COVID-19. Primer informe - 12 de mayo de 2020*. [Archivo electrónico]. Recuperado de Extensión de la Universidad de la República del Uruguay: <https://www.extension.udelar.edu.uy/extension-en-la-emergencia/>
- SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Plan nacional de educación en derechos humanos. Uruguay*. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/sites/secretaria-derechos-humanos/files/documentos/publicaciones/Plan%20Nacional%20de%20Educación%20en%20Derechos%20Humanos%20%283%29.pdf>
- TOMMASINO, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión a su implementación. *En-Diálogo. Extensión Universitaria*, (3). Recuperado de http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/enDialogo3_web.pdf
- UNICEF. (2020). *Retomar la educación después del COVID-19*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/retomar-la-educacion-despues-del-covid-19>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2020a). Comunicado n.º 52: Resuelve profundizar el funcionamiento presencial a partir del inicio de los cursos 2022. Resolución del Consejo Directivo Central de la Udelar. Recuperado de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-no-52-resuelve-profundizar-el-funcionamiento-presencial-a-partir-del-inicio-de-los-cursos-2022/>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2020b). Propuesta al país 2020-2024. Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de República. Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Propuesta-al-pai%CC%81s_2020-10-06_web.pdf
- URUGUAY (1958). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Extensión universitaria: re-pensar y co-pensar las prácticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de pandemia. Análisis de un taller realizado con familias de un jardín público de Montevideo

Daniela Duglio Yanes,¹ Paula Do Nascimento Lopez,² Janicee Raimon Ramírez,³ Martina Saucedo Tuduri,⁴ Gabriela Etchebehere Arenas,⁵ Adriana Torena⁶

RECIBIDO: 7/4/2022; ACEPTADO: 2/9/2022
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.4>

Resumen

El presente trabajo se asienta sobre las bases de una experiencia recogida en el Espacio de Formación Integral de Extensión Universitaria «Intervenciones en educación inicial», perteneciente al Instituto de Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

La experiencia remite a un taller realizado en 2021 con las familias de un jardín público ubicado en la ciudad de Montevideo. Se presenta mediante un recorrido teórico-práctico, el objetivo planteado para dicho taller: apoyar el ejercicio de la parentalidad y contribuir al fortalecimiento del vínculo familia-institución en un contexto de pandemia.

A través de un análisis crítico de la experiencia se busca exponer en el artículo los atravesamientos (institucionales, contextuales y familiares) que influyen en la crianza y el desarrollo socioemocional de niños y niñas.

Palabras clave: familia; centro educativo; primera infancia; pandemia; desarrollo socioemocional

1 Facultad de Psicología (FP), Universidad de la República (Udelar), estudiante de grado. duglio96@gmail.com

2 FP, Udelar, estudiante de grado.

3 FP, Udelar, estudiante de grado.

4 FP, Udelar, estudiante de grado.

5 FP, Udelar, magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas. Doctora en Género y Salud. Profesora agregada, FP, Udelar

6 Dirección General de Educación Inicial y Primaria, maestra directora.

Contextualizando la experiencia

El presente artículo analiza una experiencia realizada en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Intervenciones en Educación Inicial, que pertenece al programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (FP) de la Universidad de la República (Udelar). Se trata de un espacio formativo en torno al rol de la psicología en el ámbito educativo de la primera infancia, que implica el desarrollo de intervenciones con niños, niñas, familias y personal docente.

¿Qué son los Espacios de Formación Integral?

Los EFI tienen por objetivo realizar intervenciones de carácter integral y en contacto con las comunidades. Se caracterizan por ser espacios de construcción de conocimiento bidireccional, donde se desprende de una misma experiencia el aprendizaje y la enseñanza (Etchebehere, De León y Duarte, 2016).

Implican espacios de extensión universitaria donde el trabajo es con y en la sociedad, generando un diálogo de saberes a partir de la unión de perspectivas, que propicie el enfoque interdisciplinario. Se parte de una relación horizontal entre todos los actores implicados, en la cual ninguno tiene la solución a los problemas, sino que se opera desde la interdisciplina para desde un diálogo de saberes, construir entre todas las estrategias de intervención. En definitiva, dichos espacios de EFI invitan a los y las estudiantes universitarios a formarse a partir de la reflexión sobre la acción. De esta forma la puesta en práctica se desprende de un continuo proceso de revisión entre el sentir y el pensar. Está modalidad de enseñanza-aprendizaje atraviesa a toda la Universidad de la República, cada institución lo pone en práctica, a partir de diferentes propuestas que buscan dar lugar a estos espacios de formación (Etchebehere *et al.*, 2016).

¿En qué consiste la propuesta del Espacio de Formación Integral Intervenciones en Educación Inicial?

El espacio de formación del cual se desprende esta experiencia es una propuesta de la que participan estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, pertenecientes al Ciclo de Formación Integral (tercer año) y al Ciclo de Graduación (cuarto y último año). Se trata de una intervención anual que se realiza en diferentes jardines de infantes públicos. La experiencia a presentar se desarrolló en 2021, en un jardín de Montevideo, perteneciente al quintil 5⁷ el cual es definido por el monitor educativo según el nivel sociocultural de las familias que asisten a la institución. Ello implica

7 Los quintiles se construyen dividiendo el total de escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa al 20 % de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20 % de las de contexto menos vulnerable.

que se agrupe dentro de los centros de las esferas de contexto menos vulnerable, con relación al nivel socioeconómico de las familias que concurren a la institución. Es un centro educativo que funciona en dos turnos de cuatro horas (mañana y tarde), recibiendo a niños y niñas organizados en grupos de nivel 3, 4 y 5 años. Además de las actividades curriculares, se les brindan clases de educación física, música y psicomotricidad.

El centro educativo se define como un Jardín de puertas abiertas tanto en su vínculo con las familias como con la comunidad. El colectivo docente considera a la familia como coeducadora que va más allá de una reunión informativa sobre la organización y las decisiones adoptadas, requiere de una convocatoria a pensar juntos los distintos acontecimientos escolares para que realmente se dé la coeducación.

Año a año el centro educativo elabora un proyecto curricular con objetivos y metas, que se desprende de las evaluaciones diagnósticas, entrevistas a las familias y las observaciones en territorio. En 2021 se tituló *El mundo mágico de los juegos* teniendo en cuenta los efectos de este tiempo de pandemia donde las familias y niños estuvieron cuidándose, y sus actividades de socialización y de comunicación se vieron limitadas. Dentro de los objetivos que se plantearon como colectivo docente estaba el ofrecer espacios de participación activa a los distintos actores de la comunidad educativa haciendo realidad la coeducación jardín-familia-comunidad. Es en el marco de dicho objetivo que se plantea la necesidad de hacer este taller con el equipo de psicología

Por otro lado, a partir de una encuesta virtual sobre el conocimiento por parte de las familias de los juegos tradicionales, las respuestas dieron a conocer la necesidad de que niños y niñas ganaran espacios de juegos e interacción, ya que cada vez más se han recortado los tiempos y espacios dedicados al juego en niños y niñas.

A partir de ello el colectivo docente planifica distintas actividades como ser la continuidad de la Ludoteca Virtual, donde cada familia sube a la plataforma un juego con sus reglas, para luego la docente en clase lo juega y comparte con las familias. También se coordinó un día de la semana para llevar adelante juegos tradicionales en diferentes espacios de la institución y sobre fin de año se pudieron hacer jornadas de juegos presenciales familias-jardín en espacios al aire libre del barrio.

¿Cuál es el rol de la psicología en una institución de educación inicial?

El rol formativo dentro de la institución educativa al que apunta el EFI, estuvo enfocado al trabajo conjunto con los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa —niños, niñas, familias, maestras, auxiliares, profesores/as y directora del centro—, con el objetivo de aprender del rol del psicólogo y la psicóloga en los centros de educación inicial. Dicho rol se enmarca en una modalidad de trabajo desde la Atención Primaria en Salud, que implica la promoción de pautas de vida saludable y la prevención de situaciones que impacten negativamente en el desarrollo de niños y niñas.

Asimismo, a través de un dispositivo de trabajo grupal, el psicólogo y la psicóloga en la educación, atiende las particularidades cuando es necesario y deriva a otros/as profesionales en ocasiones que así lo requieran. Desde esta modalidad los ejes de su quehacer implican la promoción de derechos de infancia y del desarrollo integral de niños y niñas.

En el marco de las intervenciones, desde el equipo de psicología se acompañó a los diferentes actores, ahondando en las inquietudes propias del actual contexto social, así como en los desafíos y dificultades que se presentan día a día en la educación y la crianza de niños y niñas. En ese sentido, en primera instancia nuestro trabajo implicó indagar y detectar posibles demandas en las cuales contribuir con el propósito de brindar herramientas desde la psicoeducación, el intercambio de saberes y la conversación conjunta con la comunidad implicada, lo cual conforma la base de la Extensión Universitaria.

A través de un proceso de diagnóstico situacional, y mediante una entrevista a la directora del centro, uno de los aspectos mencionados a destacar, refiere al rol activo y participativo de las familias dentro de la institución. En palabras de la directora, el jardín se caracteriza por ser una institución de «puertas abiertas», es decir que propicia el intercambio con la comunidad y su entorno. Se plantea con preocupación cómo esta característica del centro se vio afectada debido a las restricciones en el marco de la emergencia sanitaria por covid-19. Posterior a este encuentro, se dio comienzo al trabajo de observación participante que implicó una primera aproximación al trabajo de campo. Las intervenciones consistieron en talleres con niños y niñas de todos los niveles que tenían como temática central el reconocimiento y la gestión de las emociones. De dichos talleres, se recogieron reiteradas alusiones a las familias en sus discursos en relación con la preocupación por cómo les afectó a niños y niñas la pandemia. También se recolectaron algunas frases y expresiones de niños y niñas sobre ello, lo que permitió visualizar las líneas de abordaje para llevar adelante finalmente el taller con las familias.

En paralelo a estos talleres, se enviaron notificaciones a las familias para presentar e informar de las actividades. De esta forma, se propició un primer acercamiento entre el equipo de psicología y las familias. Por otra parte, se hizo una encuesta en línea que permitió indagar acerca de las vivencias del período de confinamiento, las experiencias con la virtualidad, así como también los cambios observados en niños y niñas a raíz del contexto de pandemia. Otros aspectos consultados incluyeron: la conformación familiar, cómo valoraban el vínculo con el Jardín y en qué temáticas o aspectos consideraban que desde el equipo de psicología podríamos aportar en la atención y educación de niños y niñas.

En consecuencia, a través del análisis del conjunto de las intervenciones, se dio lugar a la construcción de una demanda hacia el equipo de psicología de contribuir al vínculo familias-jardín y al desarrollo socioemocional de niños y niñas en este contexto tan particular que se está transitando.

¿Cuáles fueron las estrategias implementadas por la Universidad de la República en las prácticas extensionistas ante la situación de emergencia covid-19?

En marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria en el país. En consecuencia, se suspendieron las clases presenciales por catorce días, medida que luego se extendió por catorce días más. Posteriormente se anunció la suspensión de la educación presencial por tiempo indeterminado.

En octubre del mismo año se reanuda la presencialidad de manera progresiva. En marzo de 2021 se vio afectada nuevamente la presencialidad y finalmente en el mes de mayo se declaró el reintegro progresivo del sistema educativo (medidas del gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus [covid-19] en materia de educación, 2020 [Uruguay, 2020]).

La serie de medidas implementadas en relación con la suspensión de clases generó grandes impactos en el vínculo entre el jardín y las familias, generando consecuencias directamente en la comunicación y los recursos para afrontar la educación a distancia durante el inicio del confinamiento. Dicha cuestión fue recogida a partir del trabajo de campo del equipo de psicología en 2021 en el presente jardín. Respecto a esto, la directora del centro mencionaba en una de las entrevistas: «... tuvimos que reacomodarnos, buscamos otras formas de organizarnos, por grupos de difusión de Whatsapp, Zoom, videollamada, de esa forma tomamos decisiones importantes todos juntos».

Posteriormente, desde la institución educativa se dio inicio al intercambio en línea mediante la plataforma CREA.⁸ Esta facilita el trabajo colaborativo y la comunicación entre estudiantes y docentes a través de aulas virtuales que permiten el desarrollo de clases curriculares, tareas, seguimiento, planificación y la posibilidad de compartir diversos recursos educativos (Ceibal, 2021). La interacción con las familias se vio reducida a intercambios virtuales de carácter sincrónico y asincrónico, limitando el trabajo conjunto. Es desde este marco que surge la experiencia base de este artículo y que se desarrolla más adelante.

A partir de la situación de emergencia social y sanitaria, se planteó la necesidad de buscar nuevas estrategias que permitieran reafirmar el compromiso entre la Udelar y los territorios en los cuales se desenvuelven los servicios de atención a la comunidad. En esa línea, algunas de las estrategias implementadas incluyeron brindar apoyo al equipo docente en aquellas instituciones educativas donde se realizan prácticas universitarias.

Respecto al rol de la psicología, según evidencian los aportes de Marcelo Aguirre *et al.* (2021), a partir de experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria

8 Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje.

ante la pandemia por covid-19, en Uruguay se volvió necesario repensar el rol del psicólogo/a en el ámbito educativo. En ese sentido, otra de las estrategias fue dar acompañamiento a las familias con el objetivo de garantizar la continuidad educativa. El énfasis estuvo puesto en transmitir la importancia de poner en palabras y conversar en familia sobre las emociones que se producen ante esta situación extraordinaria, y de esta manera darles un sentido a los comportamientos de niños y niñas. En 2020, cuando se regresó temporalmente a la presencialidad, se propuso intervenir identificando las percepciones que los infantes le significaban al confinamiento, a través de espacios de escucha y reflexión (Aguirre *et al.*, 2021).

En lo que respecta a las estrategias adoptadas por el equipo del EFI en 2021, se resolvió continuar la temática de la identificación y gestión de las emociones, en tanto se considera clave el conocimiento de estas para promover su desarrollo integral. Además, se propiciaron espacios de reflexión y expresión de las emociones transitadas durante el proceso de pandemia, dando continuidad al trabajo de intervenciones psicossocioeducativas realizado por el equipo de psicología correspondiente a 2020 en el mismo jardín (Etchebehere, De León, Silva, Fernández y Quintana, 2021).

Fundamentación

¿Por qué el trabajo con familias en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia?

Seguramente quienes estén leyendo este artículo en algún momento de la vida se han encontrado con lecturas, expresiones de autores/as o materiales audiovisuales que dan cuenta de la importancia y el impacto que el ambiente —no solo en sentido físico, sino también el medio sociocultural— tiene en el desarrollo integral de cada ser humano. Es en el ambiente y a través de él que el ser humano internaliza pautas que le permiten vivir en sociedad. Este pasaje hacia la socialización y el aprendizaje de pautas va ocurriendo debido al «tránsito del niño/a por grupos de referencia y pertenencia, la familia, la educación formal, los espacios entre pares, los momentos de juego...» (Etchebehere *et al.*, 2007, p. 225).

Resulta oportuno destacar que, desde las últimas décadas, la familia tradicional ha sufrido grandes transformaciones. Ya no existe un único modelo familiar, sino que, por el contrario, en la actualidad existe un aumento de familias monoparentales, unipersonales y una disminución de los hogares extendidos. Ante esto, autores como Silvia Baeza (2000) opinan que es necesario dar lugar al trabajo con las familias, cualquiera sea el tipo de configuración que las conforme. Esto lleva en contrapartida a pensar, trabajar y reflexionar las infancias desde una perspectiva distinta a la que se tenía hace algunos años, ya que «la familia, como institución primaria y básica, ha sufrido cambios importantes en las últimas décadas. El concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros se han modificado

sustancialmente» (Baeza, 2000, p. 8). En consecuencia, esto lleva a que hoy en día se «delegan sobre la escuela y otras instituciones cada vez más funciones» (Baeza, 2000, p. 9). En lo que respecta a la infancia, esto repercute en el lugar que se les da a los centros de educación en el desarrollo y en la crianza de niños y niñas. Si bien partimos de concebir a la familia como el ámbito principal para el crecimiento y para el desarrollo social, cognitivo, emocional, personal y socioafectivo de niños y niñas (Suárez y Vélez, 2018), no podemos dejar de lado que el ámbito social y la inserción en las instituciones por las cuales se transita también juegan un rol importante en la conformación del desarrollo.

En el mismo orden de ideas, cuando se convoca a las familias de niñas y niños del jardín, no se piensa solamente en madres y padres, sino en quienes ofician como referentes en su crianza. Es por ello que, a través del uso insistente del concepto *adultas referentes*, tendremos la intención de englobar a los y las profesionales de la institución educativa y a quienes crían a través de sus acciones en el día a día dentro del hogar. Utilizaremos la generalización en femenino para remarcar que si bien estamos asistiendo a cambios sociales —como muchos desarrollos teóricos feministas lo han enunciado—, en la actualidad los trabajos de reproducción de la vida cotidiana (Federici, 2013), incluida entre otros la crianza de hijos e hijas, sigue siendo una tarea que es llevada a cargo por mujeres mayoritariamente, ya sean madres, abuelas, tías u otras adultas cercanas al niño o la niña.

Respecto a la concepción de criar, se hace referencia especialmente a quienes cuidan y educan, reflexionando y teniendo en cuenta las necesidades de niños y niñas como elemento principal, así como la función constitutiva y de sostén que tienen las adultas respecto a la crianza y el desarrollo de las infancias. En este sentido, la presencia y el sostén conformarán la base de seguridad afectiva del vínculo con niños y niñas. El apego seguro con adultos sensibles tendrá efecto en cómo se desarrollen posteriormente con su entorno y con las instituciones educativas por las cuales transiten a lo largo de sus vidas (Salinas-Quiroz *et al.*, 2015).

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, de 1989 (Unicef, 2006), consagra el derecho de niños, niñas y adolescentes a vivir con su familia y a ser cuidados por esta, así como el deber del Estado de garantizar los apoyos necesarios para que las familias puedan cumplir con este rol (artículos 9, 18, 20, 21 y 27). Se trata de un derecho humano fundamental que implica «desarrollarse en un entorno saludable» (Crotti citado en Trenchi, 2011, p. 3). A su vez, se destaca que «parte del éxito en el desarrollo de los niños y niñas proviene del vínculo que estos generan con los adultos que los cuidan y con su entorno» (Crotti citado en Trenchi, 2011, p. 3). Esto refuerza la importancia de que familia y jardín mantengan un vínculo de trabajo en conjunto, que les transmita seguridad y confianza a niños y niñas, por lo que este fue uno de los ejes contemplados desde la intervención.

Desde el abordaje del equipo de psicología se entiende que las instancias de trabajo con las familias son «espacios donde se desarrollan aprendizajes mutuos, espacios

de coconstrucción desde una asimetría, pero en diálogo horizontal» (Etchebehere *et al.*, 2007, p. 252), apuntando al fortalecimiento de la parentalidad, por tanto, desde ese marco es que surge la experiencia base de este artículo y que se desarrolla más adelante.

En 2021, apenas las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria lo permitieron, se propuso la realización de un taller presencial como forma de retomar el vínculo familias-jardín desde la riqueza que este tipo de encuentros genera.

Para ello y desde los vínculos comunitarios existentes desde el jardín, se gestionó de forma conjunta con el equipo de psicología un espacio físico alternativo para el taller, teniendo en cuenta los protocolos vigentes en ese momento para las reuniones en ámbitos cerrados. Se dispuso de una sala en una de las dependencias universitarias cercanas al jardín, con condiciones adecuadas que contribuyeron positivamente al clima del encuentro.

Desarrollo socioemocional, emociones y pandemia

Uno de los ejes de la propuesta de trabajo del equipo de psicología se orienta a la promoción del desarrollo integral de niños y niñas, haciendo énfasis en los aspectos socioemocionales.

Desde que niños y niñas ingresan a centros educativos, se busca el pleno desarrollo de su autonomía, lo que depende en gran medida de las herramientas y el sostén que brindan las personas referentes en sus primeros años de vida. Autores como Rafael Bisquerra (2003) sostienen que a partir de las emociones el ser humano construye diversos modos de vincularse con otros/as y va generando su autonomía. En ese sentido, se considera pertinente darles especial importancia a las competencias emocionales, en tanto

son muchas las mejorías y ventajas que brinda la educación emocional, ya que permite conocer las propias emociones e interiorizar muchos aspectos de la vida propia, para luego poder detectar las emociones de las demás personas, llevando a mejores relaciones interpersonales (Goleman citado en Calderón Rodríguez, González Mora, Salazar Segnini y Washburn Madrigal, 2012, p. 15).

La situación de pandemia ha generado diferentes vivencias y sentires a los que se vuelve necesario darles lugar. En relación con esto, varios organismos, tales como el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Mundial Para Educación Preescolar (OMEP) y el Comité de los Derechos del Niño (CRC, por sus siglas en inglés), afirman la importancia de visibilizar y dar lugar al diálogo sobre las consecuencias que tiene la pandemia para las infancias, así como la importancia de que niños y niñas accedan a información sobre lo sucedido, para poder significar esta nueva realidad de forma más saludable (CRC, 2020; Unicef, 2020; OMEP, 2020; OMS, 2020).

Diversas investigaciones (Berasategi *et al.*, 2020; Castro, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, López-Aguado, Manso-Ayuso y Fernández-Río, 2020; Etchebehere *et al.*, 2021) evidencian que debido al confinamiento la primera infancia se vio desplazada, en tanto no se priorizó la atención a las vulneraciones que podrían estar repercutiendo. El relacionamiento entre pares y los espacios de juego fueron dos de las principales actividades cotidianas que se vieron más afectadas. En línea con lo anterior, en 2020, con el retorno a la presencialidad, las intervenciones se enfocaron en dilucidar las vivencias y las emociones de niños y niñas durante el confinamiento.

En el mismo centro educativo de la experiencia que presenta este artículo, durante 2020 el equipo de psicología desplegó un dispositivo de investigación acción, al reintegro de la presencialidad, que tuvo como objetivo identificar las percepciones que los niños y las niñas le atribuyeron al confinamiento. De los principales resultados de la investigación se concluye cómo un acceso adecuado a la información, poder identificar sus emociones y tener una explicación comprensible contribuyó a procesar los cambios a la nueva realidad y resignificar los aprendizajes en el nuevo contexto (Etchebehere *et al.*, 2021).

En 2021, a manera de dar continuidad al trabajo llevado adelante con niños y niñas, las intervenciones se enfocaron en propiciar el reconocimiento y la gestión de las emociones, con el propósito de ponerlas en palabras. ¿A qué nos referimos cuando decimos *poner en palabras*? Nos referimos a traducirlas, a transformarlas y expresarlas de alguna forma que ayude a comprender mejor lo que se siente y poder exteriorizarlo.

El análisis de las intervenciones realizadas, tanto con el personal del jardín como con niños, niñas y sus familias, demuestra que la situación del contexto sanitario impactó de diferentes maneras en sus vínculos y cotidianeidad. Resultó pertinente abordar desde las competencias socioemocionales cómo puede haber afectado esta situación, de modo que se pudiera dar lugar a las vivencias, experiencias, emociones y ansiedades por las que atraviesan niños y niñas durante el proceso de pandemia. Es importante, a su vez, «escuchar» las voces de niños y niñas (Tonucci, 2020) con el objetivo de disminuir las afectaciones que el confinamiento pueda generar en el desarrollo integral de niñas y niños. En este sentido, tomando como eje principal las propias voces de niños y niñas, se observó que las emociones que se presentaban con mayor frecuencia respecto al confinamiento eran displacenteras asociadas al miedo, el enojo y la tristeza. A modo de ejemplo se traen algunas de las frases expresadas, que demuestran las principales inquietudes. En nivel 3 algunas de estas se vinculaban a la falta de contacto entre pares, a la reducción de salidas al espacio libre y lugares que habitualmente transitan: «No podía jugar con mis amigos»; «No podía jugar en la placita». Por otra parte, se plantean varias expresiones de miedo respecto a intervenciones médicas y a la situación generada en relación con el sistema de salud: «Me llevaron al médico y lloré»; «A mí me metieron el palito en la nariz». De igual modo, en nivel 4, se presentaron frases que aludían a expresiones de tristeza, miedo y preocupación: «Estaba triste

porque no podía ver a mis abuelos y tíos»; «Extrañaba ir a la placita y al parque»; «¿Y qué pasaba si se contagiaban todos los doctores?»; «Me sentía triste porque no podía ir al cine»; «Yo le tenía algo de miedo, pero ahora ya no porque si nos cuidamos, no pasa nada»; «Lo que extraño es compartir la merienda con mis compañeros»; «Yo no voy al médico, porque en los hospitales es donde está el covid».

En tanto en nivel 5 se puede observar en los discursos un mayor dominio del lenguaje verbal y los recursos expresivos, lo que evidencia una representación interna más clara de estas vivencias y sentimientos que en contraposición dan cuenta no solo de situaciones desagradables, sino también de su lado favorable: «Me gustaba jugar en casa sin tener que poner la alarma para levantarme al otro día»; «Cuando fui a Mercedes a la casa de mis abuelos no podía ir a la plaza y la extrañaba»; «Fue un cambio y bueno ahora me tengo que aguantar»; «A la plaza no se podía ir porque había cinta amarilla colgada»; «Es como raro, no poder saludar con un beso, poner el codo».

Otra frase mencionada fue: «Sentía tristeza por no poder ir a la plaza y también sentía felicidad por estar en casa con mis padres». Esta última frase denota una ambivalencia en cuanto a las emociones generadas por el confinamiento en los niños y las niñas, por un lado, prevalece la alegría de pasar tiempo en familia y por otro aparece la tristeza debido al encierro y sus imposibilidades de compartir espacios de socialización, de asistir al jardín de infantes, de jugar con sus compañeros/as (Etchebehere *et al.*, 2021).

A partir del conjunto de estas frases, se evidencia la forma en que las situaciones del entorno social impactan no solo en el mundo de la esfera adulta, sino también en las infancias, que muchas veces no son incluidas en la toma de decisiones. Es por ello que se considera pertinente propiciar encuentros que den a conocer, emociones y sensaciones recolectadas a partir de las expresiones de niños y niñas, así como las de sus referentes. Con ello se busca el objetivo de atender al impacto que pueda haber provocado en el desarrollo socioemocional de los infantes y más específicamente en el vínculo con sus pares.

Las emociones son el escenario previo desde donde se construyen los diversos modos de vincularse en los diferentes ámbitos de la vida, por lo tanto, es de suma importancia propiciar actividades en las que niños y niñas en conjunto con sus familias aprendan a identificar tanto las emociones propias como las de los demás, así como también poder expresarlas con facilidad, con el objetivo de mantener relaciones saludables con su entorno (Bisquerra, 2003).

¿Cuál fue la metodología utilizada?

La metodología de trabajo consistió en el formato taller, definido como un dispositivo de trabajo con grupos, con un tiempo limitado y objetivos específicos (Cano, 2012). En línea con este, María Teresa González Cuberes (1988) lo define como un «tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer [...] el lugar para la participación y el aprendizaje» (p. 3).

La riqueza del taller representa la posibilidad de crear un espacio caracterizado por una producción colectiva, donde los aprendizajes y creaciones se producen a partir del diálogo de experiencias y saberes que los propios participantes ponen en juego (Cano, 2012).

¿Qué buscamos con el encuentro?

El objetivo general del taller con las familias de niños y niñas apuntó a apoyar el ejercicio de la parentalidad y contribuir al fortalecimiento del vínculo entre las familias y la institución.

Teniendo en cuenta las diferentes intervenciones hechas hasta el momento con niños, niñas y personal del jardín, y luego de consultar las demandas de las familias hacia el equipo de psicología, se valora como oportuno generar este tipo de encuentros. Se planificó una instancia que promoviera un intercambio horizontal y propiciara un espacio de orientación, pero sobre todo reflexión acerca de los vínculos, el desarrollo socioemocional de niños y niñas y las afectaciones que trajo consigo la pandemia, tanto en la cotidianidad de las familias como en el relacionamiento de niños y niñas con sus pares dentro de la institución educativa.

¿Cómo se desarrolló el taller?

Para dar comienzo al taller, se presentó el equipo de psicología y el plan de trabajo en el marco de la propuesta del EFI, así como la actividad planificada. Se llevaron a cabo dos actividades. La primera consistió en una dinámica rompe hielo denominada «Presentación en ronda». A través de una estrategia lúdica, se pidió a los/las presentes dar un paso al frente ante afirmaciones con las que estuvieran de acuerdo, como, por ejemplo: «Consideran importante la educación emocional en niños y niñas»; «Les favoreció el tiempo compartido en casa durante la pandemia»; «Admiten verse sobrepasados en determinadas situaciones de crianza». Esto permitió conocer aspectos personales y propiciar un momento distendido que además posibilitó el reconocimiento mutuo entre las distintas familias.

La segunda dinámica consistió en la conformación de subgrupos y la entrega de una pregunta a cada equipo con el fin de problematizar aspectos de la crianza. Se brindó a cada uno de los subgrupos diez minutos para debatir, reflexionar y formular una breve respuesta a dichas preguntas asignadas. Luego se invitó a compartir con el resto acerca de lo conversado.

Las preguntas utilizadas en esta instancia fueron formuladas de acuerdo a lo recogido por el equipo de psicología de 2021 a través de una encuesta en línea realizada antes a las familias. Dicha encuesta tenía por objetivo obtener datos generales acerca de la crianza en contexto de pandemia, así como de cuestiones relacionadas con el acceso a la educación en la virtualidad.

En cuanto a los resultados obtenidos, se refleja que, del total de respuestas registradas, el mayor porcentaje equivalente a un 44,6 %, respondió que considera «bastante» el nivel de demanda que sintieron respecto a la crianza en pandemia (véase figura 1). De igual modo, durante el intercambio generado en el taller, las familias destacaron como positivo y necesario el hecho de poder contar con redes de apoyo para la crianza. Otro ítem de la encuesta preguntaba respecto a la percepción de la afectación en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en la pandemia. Ante esto, la mayoría de las familias afirmaron con un 45,2 % que estaban «algo de acuerdo» con que se había visto afectado (véase figura 2).

Figura 1. Sistematización de respuestas de la encuesta en línea realizada por el equipo de Intervenciones Psicosocioeducativas 2021, FP, Udelar.

¿Cuál es el nivel de demanda que sienten como familias con respecto a la crianza de su/s hijo/s e hijas en pandemia?

83 respuestas

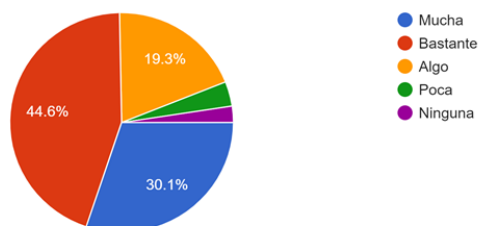
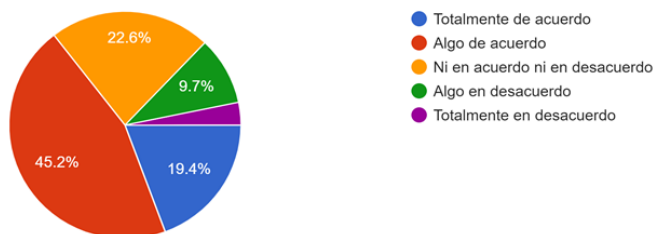


Figura 2. Sistematización de respuestas de la encuesta en línea realizada por el equipo de Intervenciones Psicosocioeducativas 2021, FP, Udelar.

En qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación: La pandemia afectó el desarrollo socioemocional de mi hijo/hija.

31 respuestas



En consecuencia, las preguntas que se incluyeron en el taller con familias fueron las siguientes: ¿Cómo definirían qué son las emociones? ¿Cuáles son las emociones que consideran que niños y niñas identifican? ¿Se vio afectada la vida cotidiana familiar durante el contexto de pandemia? ¿De qué manera? ¿De qué manera acompañan a niños y niñas en situaciones en las que las emociones les pueden desbordar? ¿En qué oportunidades suelen preguntar a niños y niñas cómo se sienten? ¿Consideran que contribuyen a que niños y niñas aprendan sobre emociones y a regularlas? ¿Cómo? ¿Cómo entienden ustedes el relacionamiento de estos con sus pares en el jardín? ¿Consideran que el desarrollo socioemocional de niños y niñas se vio afectado durante este proceso de pandemia? ¿En qué aspectos de la vida cotidiana pueden visualizarlo? ¿Cuáles son las emociones que con más frecuencia experimentaron durante la exhortación al confinamiento en sus hogares? ¿En qué sentido afirmaron en la encuesta sentirse desbordadas respecto a la crianza en el tiempo de confinamiento?

A través de estas preguntas y la puesta en común de las respuestas elaboradas, desde el equipo de psicología se buscó vincular las apreciaciones de las familias con las recogidas previamente de los talleres con niños y niñas. Para ello, el equipo expuso expresiones textuales de niños y niñas que daban cuenta de las emociones y sensaciones vivenciadas en la pandemia. Dicha estrategia fue catalogada por las propias familias como «enriquecedora», en tanto mencionaron que «posibilitó el acercamiento a otro ámbito de expresión, como lo es el espacio educativo».

Como resultado, el taller implicó la apertura de un espacio de reflexión y aprendizajes bidireccionales entre el equipo y las familias, que permitió exponer las múltiples aristas que conforman el desarrollo integral de niños y niñas. Esta experiencia de intercambio habilitó la posibilidad de introducir aspectos diarios catalogados como «importantes» en la cotidianidad de la crianza. Algunas de las frases registradas del encuentro aluden a la importancia de involucrar el reconocimiento de las emociones en diversas situaciones. A modo de ejemplo, algunas familias se refirieron al «miedo al contagio y la dificultad para explicar qué era el covid» como una de las mayores preocupaciones transitadas. Otras familias plantearon los «cambios de comportamiento observados respecto a lo habitual» y en consonancia la identificación de una prevalencia de «emociones extremas», tales como «enfado o excitación» en niños y niñas. A partir de esto, se invitó a repensar la forma en que se les acompaña y la manera en que se ponen los límites. Ello permitió que en el intercambio surgieran algunas estrategias como ser en voz de los participantes: «mantener una comunicación fluida»; «escucharlos»; «preguntarles a diario cómo se sienten»; «darles su espacio, respetar»; «respiración»; «darles seguridad»; «ponerse a su altura»; «mirarse a los ojos»; «mucho paciencia y autocontrol», entre otras.

Análisis de la experiencia

Participar de instancias preprofesionales, siendo estudiantes de la Universidad de la República y participantes de EFI, implica la necesidad de poner en práctica la capacidad de análisis crítico frente a situaciones o experiencias de las cuales se es parte. En ese sentido es que cada actividad realizada en el marco de una intervención implica un intercambio y una reflexión acerca de los aspectos que acontecen, con el fin de dilucidar las diferentes ópticas, voces y sentires sobre la que se asienta y construye cotidianamente la sociedad.

El taller llevado a cabo brindó la posibilidad de acercamiento entre el equipo de psicología y las familias de niños y niñas, al mismo tiempo que favoreció el reconocimiento mutuo entre las familias, brindando la oportunidad de que intercambiaran respecto a los desafíos en común que implica la crianza y la educación de niños y niñas.

Con el fin de profundizar en los contenidos trabajados en el taller, en el siguiente apartado se pretende hacer un análisis de las temáticas abordadas: desarrollo socioemocional, relación entre pares, vínculo entre el jardín y las familias, y las afectaciones que trajo consigo el contexto de pandemia.

Respecto al desarrollo socioemocional, en el entendido de que el vínculo con un otro y el entorno representan una de las mayores dificultades expresadas debido al distanciamiento social, desde el equipo de psicología se resolvió dar a la temática de las emociones un lugar prioritario en la intervención con base en las evidencias generadas y en consonancia con una de las líneas de trabajo desarrolladas desde el rol de la psicología que promueve este EFI.

Durante el intercambio, el énfasis estuvo puesto en la importancia de que niños y niñas puedan expresar sus emociones como forma de promover hábitos de vida saludables, que impactan positivamente en el desarrollo, así como también en la necesidad de que las personas adultas que se encargan de la crianza puedan también exteriorizar sus propias emociones y que puedan compartirse en familia (García Alonso y Román Sánchez, 2005; Richaud de Minzi, 2005; Bisquerra *et al.*, 2012).

Con relación a la temática de las emociones, es interesante destacar el conocimiento en general que pudo observarse en las familias. Estuvieron de acuerdo en la importancia de escuchar, sostener e intentar comprender las emociones y el detrás de determinados comportamientos. A modo de ejemplo, una mamá menciona: «A veces le pregunto cómo se siente cuando ya está enojado... se guarda las emociones y, cuando nos sentamos en la mesa a comer, expresa todo junto». Esto da cuenta de que, hoy en día, aspectos asociados al desarrollo socioemocional implicado en la atención y los cuidados en la primera infancia son temáticas relevantes para sus referentes. No obstante, es interesante destacar la capacidad de los adultos referentes de reconocer las dificultades que presentan a la hora de nombrar sus emociones y de poner en palabras lo que sienten. Este aspecto se vio reflejado en el taller al momento

de proponerles a las familias hablar de sus emociones. Allí compartían sensaciones sobre la pandemia sin nombrar las emociones que transitan, por ejemplo, una madre mencionó haberse sentido como en el «posparto», si bien en su relato hizo alusión a sentirse sobrepasada, en ningún momento mencionó una emoción en específico.

Respecto al quehacer de las referentes en su rol de sostén, cabe mencionar una de las consultas de un padre hacia el equipo de psicología: «¿Qué se puede hacer cuando los niños hacen berrinches?».

De esta mención surgen varias interrogantes que representan una preocupación para las familias en la actualidad. Por un lado, lo que expresan niños y niñas a través de los «berrinches», y, por el otro, lo que implica respecto a la puesta de límites desde la crianza. A partir de ello, se pudo reflexionar sobre la crianza respetuosa (Mantilla, 2019) y la importancia de acompañar al niño/a en los momentos de desborde emocional, de validar sus emociones y ayudarlo a identificar y expresar con palabras lo que está sintiendo. En consecuencia, se compartieron herramientas por parte de las familias y del equipo de psicología sobre cómo identificar las diferentes emociones, para poder transmitirlos de maneras más saludables. Hablar, escuchar y generar espacios donde expresar lo que se siente ante diferentes situaciones y vivencias resulta imprescindible para disminuir situaciones de desborde. Dicha estrategia no apunta solo a intervenir en momentos de desbordes, sino también en el devenir de la cotidianidad.

Esto exige sensibilidad del cuidador/a a la hora de reconocer las emociones del niño o la niña y de transmitir herramientas para tolerar las situaciones complejas. Durante la etapa de la primera infancia, resulta más difícil la expresión a través del lenguaje hablado y, muchas veces, el cuerpo y la conducta son la vía de expresión primaria. En tal sentido, estas situaciones ponen en juego la puesta de límites.

Desde el enfoque de la intervención se plantea, en consonancia con María Lorena Echeverría (2011), transmitir la idea del límite como cuestión necesaria, en tanto su concepción es interpretada como aquello que da forma y que contiene, representando la capacidad del adulto de sostener y demostrar interés a través del cuidado. Actualmente se habla de crianza respetuosa, que implica sostener, en lugar de limitar desde una asimetría de poder. Por el contrario, recurre a recoger las voces y los sentimientos de niños y niñas, con el propósito de impulsarlos en su desarrollo. Se define la crianza respetuosa como «un estilo de cuidado y educación sensible basado en el respeto, la disponibilidad, la calidez afectiva, el contacto físico constante e incondicional, la comunicación empática, la comprensión hacia la niña y el niño y la protección de sus derechos», que trae implicado un «desaprendizaje de antiguos conceptos y patrones basados en el autoritarismo y la violencia» (Gonzalo citado en González Coto y Sáenz Cubillo, 2020 p. 6).

Siguiendo con la temática, otra de las cuestiones planteadas por las familias refiere a la falta de formación en el área de la educación emocional que presentan los y las profesionales del ámbito educativo; una madre mencionó: «Los maestros no tienen

formación en educación emocional». Dicha crítica no deviene de una mirada despectiva, sino que invita a repensar la formación educativa actual, así como la necesidad de incorporar y profundizar en herramientas para el abordaje de las emociones.

Respecto a los desafíos en la crianza —que se vieron acentuados en el confinamiento—, una mamá mencionó lo siguiente: «Me sentí como en el posparto». A partir de ello, se intercambió acerca de la importancia de contar con redes de apoyo, organizar y delegar tareas entre los distintos integrantes de la familia para reducir los niveles de estrés y evitar situaciones en las que referentes familiares puedan sentirse desbordadas.

A lo largo del taller, resultó necesario expresar en palabras las preocupaciones, las emociones y los sentimientos que atraviesan la crianza de niños y niñas. Si bien la temática de la pandemia constituyó un pilar en su narrativa, la amplitud de lo conversado la trascendió. Una frase expuesta durante el taller refleja lo mencionado: «Me siento desbordado en la crianza».

En consonancia con lo anterior, surge analizar este aspecto en relación con la asistencia al taller. En el turno matutino se observó una participación equitativa de varones y mujeres, pero en el turno vespertino se observó una asistencia mayoritaria de mujeres. Esto podría relacionarse con el hecho de que históricamente —y aún en la actualidad— las mujeres se han encargado de la crianza de niños y niñas (Baeza, 2000), y las desigualdades de distribución de los cuidados que presenta el contexto social actual (Smaldone, 2017).

Respecto a la crianza, hay avances para que se dé en forma más compartida e igualitaria, aunque aún se debe continuar trabajando socialmente para llegar a una crianza plenamente equitativa, en la cual no tenga peso el género, sino el vínculo de la persona con el niño o la niña.

Si bien sigue siendo un aspecto naturalizado, en la actualidad comienza a hacerse cada vez más visible la necesidad de establecer corresponsabilidades en la crianza y los cuidados. La participación de varones en estos aspectos comienza a hacerse presente, pero aún son las mujeres quienes asumen en gran medida estas tareas. Siguiendo en esta línea de análisis, podemos decir que la crianza no debe ser una tarea en solitario, sino que se vuelve necesaria la existencia de redes para las crianzas y los cuidados.

En cuanto al vínculo familias-jardín, el motivo de debate y reflexión estuvo vinculado a los cambios producidos en la comunicación como consecuencia del confinamiento. Antes la comunicación y el intercambio entre el jardín y las familias eran reconocidos por tener un vínculo cercano y abierto al diálogo, lo cual se vio notoriamente afectado debido a las implicancias del contexto, aspecto reflejado en los comentarios de las familias: «No tenemos contacto con lo que pasa dentro del jardín».

Este punto fue reconocido como una preocupación compartida por parte del conjunto de actores (directora, maestras y auxiliares) del jardín. A pesar de las restricciones consecuentes a la pandemia, previo al taller la institución se esforzó para implementar otras vías

de diálogo y comunicación con las familias. La directora del centro mencionó: «Todas las maestras hacen Zoom una vez por semana, entonces favorece el vínculo, para que no se olviden y sepan que estamos acá en el jardín. Lo hacemos en el jardín mismo, entonces ellos ven y no se olvidan». Por tanto, a modo de dar continuidad al vínculo, se gestionó la posibilidad de llevar adelante este encuentro presencial en un espacio amplio, acorde a la cantidad de personas y a los requerimientos sanitarios impuestos por el Ministerio de Salud Pública. Como ya se mencionara, la concreción de dicho lugar se llevó a cabo mediante las redes vinculares que mantiene el jardín con la comunidad, en un espacio de la Udelar que cumplía con las medidas necesarias para organizar una actividad de esta índole. Se destaca la gestión, ya que esto da cuenta de la preocupación del colectivo docente de poder ofrecer esta instancia y la capacidad de activar los vínculos comunitarios, que siempre, pero más aún en un contexto de emergencia, son necesarios y son parte de los objetivos institucionales.

En el taller las familias mencionaron la necesidad de encuentros que permitan el intercambio y la devolución de las docentes acerca de los procesos de niños y niñas por su tránsito en el jardín: «Ahora solo dejamos a los niños en la puerta del jardín, antes entrábamos y hablábamos con la maestra». En este sentido, las familias valoraron el trabajo realizado desde nuestro lugar; los comentarios de niños y niñas recolectados a través de estos talleres permitieron a las familias acercarse a lo que sienten y viven los infantes, necesario para la complementación de la atención al cuidado y a la educación de niños y niñas de manera compartida.

Respecto al relacionamiento entre pares, las familias reflexionaron acerca de los cambios que habían notado en niños y niñas a raíz del confinamiento. El hecho de no poder jugar con sus compañeros, de no poder visitar familiares, ir a la plaza, ir a los cumpleaños provocó ansiedades y vivencias donde el enojo, el miedo y la tristeza fueron las emociones predominantes y se vieron expuestas en diferentes comportamientos: «Lo noté con mucha ansiedad».

En consonancia, el equipo de psicología destacó el miedo y la tristeza como las emociones más frecuentes en los relatos de niños y niñas. La conjugación de ambas visiones permite vislumbrar cómo niños y niñas se esfuerzan por transmitir de alguna manera lo que sienten, lo que les pasa y, por lo tanto, refuerza la importancia de promover la identificación y la expresión de las emociones.

Reflexiones finales

¿Qué implica repensar y copensar la atención y la educación en primera infancia?

Se considera que la presencialidad del taller fue un desafío que resultó muy beneficioso para las familias y la institución, ya que no solo favoreció el acercamiento entre

ambas, sino que las familias pudieron tener un espacio de reflexión, orientación y acompañamiento a través de una escucha activa que facilita la creación de lazos y redes de contención necesarias para la crianza.

Desde el equipo, las intervenciones de las familias fueron evaluadas como positivas y enriquecedoras, en tanto denotan el interés que existe en aspectos relacionados al cuidado y la atención integral en la primera infancia. A partir de las respuestas y el intercambio generado, se evidencia que la temática de las emociones les convoca e interroga. Los relatos planteados dieron cuenta de ciertas interrogantes que se presentan frente al enojo y los límites como temáticas con mayor complejidad en su gestión.

En cuanto a la instancia formativa para las estudiantes de psicología que coordinaron el taller, se logró avanzar en la integración del perfil de la propuesta del rol de la psicóloga trabajando desde una modalidad preventiva en el ámbito de la educación inicial. A su vez, desde los principios de la extensión universitaria, en el ser copensadores con las familias y el personal del centro educativo de las situaciones generadas en el marco de la pandemia en la atención y educación de la primera infancia.

Con relación al trabajo interdisciplinario, se logró reforzar el trabajo conjunto del equipo de psicología y el colectivo docente, afianzando el vínculo familias-jardín, resignificando su importancia para afrontar las exigencias y los desafíos, incrementados en el marco de la pandemia. Cabe destacar que al inicio de este 2022, en las reuniones iniciales con las familias del jardín, se ha preguntado por la continuidad del trabajo con el equipo de psicología, lo que da cuenta de la valoración por lo realizado.

«... para educar y criar a un niño saludable, que desarrolle su mejor potencial, es imprescindible contar con padres y educadores sensibles, con herramientas emocionales para sostener la crianza» (López Rodríguez, 2019).

Referencias

- AGUIRRE, M., AKAR, A., ANGERIZ, E., BLANCO, F., CARBAJAL, S., CUEVASANTA, D.,... ZEBALLOS, Y. (2021). Prácticas integrales en contexto de pandemia en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. En E. Viera, B. Weisz, M. N. González, D. Díaz, N. Chiarino, G. Lamas y P. Silva (Eds.), *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por covid-19*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-10/Libro_extensi%C3%B3n.pdf.
- BAEZA, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Jornadas interdisciplinarias de instituciones de promoción social, educación y salud*, Ministerio de Cultura y Educación, Ministerio de Bienestar Social, Gobierno de la Provincia de la Pampa, Santa Rosa. Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/4538/1/1200-4242-1-PB.pdf>.
- BERASATEGI, N., IDOAGA, N., DOSIL, M., EIGUREN, A., PIKAZA, M., y OZAMIZ, N. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el covid-19. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://bit.ly/3r5IdUE>.

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA, R., PUNSET, E., MORA, F., GARCÍA-NAVARRO, E., PÉREZ-GONZÁLEZ, J., y PLANELL, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- CALDERÓN RODRÍGUEZ, M., GONZÁLEZ MORA, G., SALAZAR SEGNINI, P., y WASHBURN MADRIGAL, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones. Manual de Educación Emocional*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. mica. Recuperado de http://www.memria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf.
- CASTRO, T. (2020). El fortalecimiento familiar y de la educación en el contexto covid-19. *Padres y Maestros*, (384), 57-63. Recuperado de <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.009>.
- CEIBAL (2021, marzo 1). *¿Qué es CREA?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hef8yno1df4>. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC) (2020). *CRC Covid 19 Statement*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/covid-19>. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>
- ECHEVERRÍA, M. L. (2011). Vicisitudes del desarrollo infantil, límites parentales y conceptualización de caso. *Revista de la Asociación de Psicoterapia de la República Argentina*, 2, 1-14. Recuperado de <https://apra.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/VICISITUDES-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-LIMITES.pdf>.
- ETCHEBEHERE, G., CAMBÓN, V., DE LEÓN, D., ZEBALLOS, Y., SILVA, P., y FRAGA, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, D., y DUARTE, A. (2016). La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 80-87. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/81>.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, R., SILVA, F., FERNÁNDEZ, D., y QUINTANA, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772>.
- FEDERICI, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GARCÍA ALONSO, J., y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- GONZÁLEZ COTO, M., y SÁENZ CUBILLO, N. (2020). Crianza respetuosa: hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Estudios*, (41), 428-450. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>.
- GONZÁLEZ-CUBERES, M. T. (1988). *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.
- HORTIGÜELA-ALCALÁ, D., PÉREZ-PUEYO, A., LÓPEZ-AGUADO, M., MANSO-AYUSO, J., y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2020). Familias y docentes: garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. Recuperado de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_019doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019.

- LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. (2019). *Los primeros 1000 días del bebe*. Barcelona: Planeta.
- MANTILLA, M. J. (2019). Cuerpos, niñez y crianza: cartografías corporales de la infancia en el modelo de crianza respetuosa en Argentina. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 4(1), 36-50.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (OMEP) (2020). *Declaración pública de OMEP Uruguay*. Recuperado de <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERA-INFANCIA.pdf>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation*. Recuperado de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- RICHAUD DE MINZI, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- SALINAS-QUIROZ, F., MORALES-CARMONA, F. A., JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M. C., CARBONELL, O. A., POSADA, G., y DE CASTRO, F. (2015). Educación Inicial de Base Segura: indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>.
- SUÁREZ, P. A., y VÉLEZ, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- SMALDONE, M. (2017). El trabajo doméstico y las mujeres. Aproximaciones desde la teoría de género, los feminismos y la decolonialidad. *Revista Feminismos*, 5(2-3), 71-84. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8563/pr.8563.pdf.
- TONUCCI, F. (2020). El error fundamental de este tiempo fue no escuchar a los niños. *Otras Voces en Educación*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362707>.
- TRENCHI, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Montevideo: Unicef Uruguay. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/3002>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- UNICEF (2020). *Derechos de la infancia y Covid-19. Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Ciudades amigas de la infancia*. Madrid: Unicef España. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-opportunidades-gobiernos-locales/>.
- URUGUAY (2020). *Medidas del gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (covid-19) en materia de educación*. Recuperado de <https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-o>.

Espacio de Formación Integral «Mentorías intergeneracionales»: una estrategia de educación integral y colaborativa

Carla Kruk,¹ Patricia Iribarne,² Andrés Gascue,³ Stefany Horta,⁴ Karina Eirin,⁵ Noelia Bortolotto,³ Gabriela Vélez-Rubio,⁶ Jeny Bastida⁷

RECIBIDO: 31/03/2022; ACEPTADO: 11/07/2022

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.5>

Resumen

En el ámbito universitario, la extensión y las prácticas integrales son ejes fundamentales de la formación actual. En enseñanza primaria y media el desarrollo de proyectos de investigación y el pensamiento computacional son efectivos en promover el aprendizaje incorporando la creatividad. En esta propuesta combinamos estas aproximaciones en ámbitos de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, para potenciar los procesos de aprendizaje. Con esta meta, docentes de la Universidad de la República (Facultad de Ciencias, Centro Universitario Regional del Este y Centro Universitario Regional Rivera) junto a docentes del Plan Ceibal generaron un Espacio de Formación Integral (EFI) denominado «Mentorías intergeneracionales». El objetivo fue contribuir a la formación integral de los y las estudiantes universitarios y enriquecer los proyectos de investigación de los estudiantes de educación primaria y media desarrollados en el marco del Programa Ceilab. Estudiantes universitarios actuaron como mentores y mentoras de proyectos de niños, niñas y adolescentes de educación pública participantes del Programa Ceilab con asesoría de los y las docentes. Se abordaron temas vinculados a las ciencias ambientales y patrimoniales, utilizando tecnologías digitales (ej. sensores fisicoquímicos, placas programables Micro:bit). El desarrollo del EFI permitió el intercambio entre estudiantes y docentes universitarios, de educación media y del Plan Ceibal, así como el desarrollo de recursos educativos y diversas actividades emergentes. Se describen aquí los resultados obtenidos, los avances y dificultades, así como las formas de trabajar con ellas. Se

1 Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias y Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República (Udelar). ckruk@yahoo.com

2 Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Udelar. iribarne@fcien.edu.uy

3 Centro Universitario Regional del Este, Udelar. andresgascue@gmail.com

4 IECA y Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Udelar. shorta@fcien.edu.uy

5 MEDIA- CURE e IECA, Facultad de Ciencias, Udelar. crisnaka35@gmail.com

6 Sección de Oceanografía y Ecología Marina, Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Ciencias y CURE, Udelar). gabriela.velezrubio@gmail.com

7 Plan Ceibal. jbastida@ceibal.edu.uy

incluye el análisis de resultados de cuestionarios realizados a estudiantes y docentes participantes. En términos generales, la experiencia enriqueció a los y las participantes. Los desafíos estuvieron asociados principalmente a la figura de mentor/a y a la dificultad de acompasar las dinámicas de los grupos de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: formación integral, mentorías intergeneracionales, extensión en investigación ambiental y patrimonial, interacción Udelar-Educación primaria y media pública, tecnologías digitales.

Introducción

Extensión universitaria

La extensión es uno de los principales componentes del movimiento universitario latinoamericano, forjada en diferentes tradiciones junto con procesos políticos, sociales y culturales reformistas durante el último siglo (Cano, 2017). En la Universidad de la República (Udelar), en los últimos años, se han impulsado la extensión crítica y los procesos dialógicos frente al modelo de transferencia tecnológica. El modelo de extensión crítica está basado en la educación popular y la investigación con acción participativa y cuestiona la formación profesionalista desvinculada del compromiso social. La extensión crítica propone una formación conectada con los problemas de las comunidades e intenta contribuir con los procesos de organización y autonomía de los sectores populares y en los procesos de síntesis entre conocimiento y acción orientada a la concientización y a la praxis transformadora. Desde un punto de vista epistemológico, promueve un cambio de paradigma que implica el reconocimiento de otros saberes además del científico: saberes locales, populares, comunitarios, cotidianos y ancestrales (Macchiarola, 2022; Tommasino, Sánchez y Bianchi, 2022).

Hacia finales de la primera década del siglo XXI, tanto en la Udelar como en algunas universidades argentinas, cobró fuerza una estrategia pedagógica que vincula la extensión a la formación curricular. Inicia de esta forma una etapa histórica cuyo objetivo es la «curricularización de la extensión» y la «integración de las funciones universitarias» conocida como la Segunda Reforma Universitaria (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino y Pérez, 2022). El objetivo es la generalización de una enseñanza avanzada, plural y conectada con el trabajo creativo, donde se espera que todas las personas sigan aprendiendo dentro y fuera de las aulas, trabajando y resolviendo problemas al servicio de la sociedad. En este marco, la extensión es entendida como un proceso pedagógico bidireccional, donde se integran las tres funciones universitarias en contextos transdisciplinarios. Se plantea entonces, una extensión protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la vez que es potencialmente generadora de conocimiento. Esta concepción orienta la extensión hacia la búsqueda de soluciones a diferentes problemas sociales junto con los colectivos afectados para no caer

en prácticas asistencialistas y voluntaristas (Universidad de la República [Udelar], Rectorado, 2010; Tommasino *et al.*, 2022).

La nueva ordenanza de estudios de grado define que la enseñanza superior deberá estar integrada en unidades curriculares junto con la extensión y la investigación, propiciando la participación temprana de los estudiantes en actividades de extensión. Estos nuevos planes renuevan el proceso educativo, en cuanto a sus contenidos y herramientas (Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2014). Se centra el proceso de enseñanza en el estudiante con herramientas basadas en problemas reales, donde la curricularización de la extensión es una oportunidad para explorar e integrar diversas modalidades en las trayectorias curriculares. Asimismo, se propone a los Espacios de Formación Integral (EFI) como dispositivo pedagógico flexibles y versátiles, donde se articulan las funciones universitarias en contextos comunitarios y transdisciplinarios (Udelar, Rectorado, 2010). Los EFI permiten una formación superior de calidad donde los y las estudiantes se vinculen a diferentes situaciones y contextos sociales reales (Arocena, *et al.*, 2011). Más recientemente se ha avanzado en discutir la forma de curricularización de la extensión en la Universidad desde una perspectiva decolonial que demandaría la flexibilización de las estructuras históricas en pos de las dinámicas de la sociedad (Hortegano, 2021).

Plan Ceibal y el ámbito de enseñanza primaria y media

En el ámbito de la enseñanza primaria y media, el desarrollo de proyectos de investigación y el pensamiento computacional han demostrado ser efectivos en promover el aprendizaje (Plan Ceibal, 2017). Asimismo, la falta de acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como medios de producción y difusión del conocimiento, se traduce en graves amenazas de exclusión social, como se observa en América Latina. Por estas razones, surge en 2005 el proyecto mundial One Laptop Per Child (OLPC) para acercar a niñas y niños computadoras portátiles de bajo costo y universalizar el acceso a las TIC, lo que permitió además la construcción de una plataforma educativa para cualquier persona con acceso a internet. En este contexto, en el año 2007, Uruguay creó el Proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal) para realizar los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para entregar a cada escolar una computadora portátil y promover la elaboración de propuestas educativas digitales. Con los años este proyecto se extendió a otros grupos de educación media y aportó al desarrollo de la educación y el uso significativo de las TIC (Pittaluga y Rivoir, 2012).

Actualmente, el Plan Ceibal es centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo, que nuclea un conjunto de programas al servicio de las políticas públicas educativas. Promueve la integración de la tecnología a la educación con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal. En 2017, el Plan Ceibal desarrolló el concepto *makerspace* como programa a implementar en el sistema público de educación primaria y

secundaria, como una propuesta didáctica constructivista-construccionista basada en el concepto «aprender haciendo» (Ripani y Muñoz, 2020). Allí se busca fomentar el aprendizaje basado en proyectos mediante el desarrollo e integración de habilidades que incluyen el manejo de tecnologías en un sentido crítico.

El Plan Ceibal, desde el año 2018, hace un llamado a centros educativos de primaria y media para su postulación al Programa Ceilab (Laboratorios Digitales), orientado al trabajo en pensamiento computacional y metodología *maker* utilizando distintas herramientas (ej. sensor, drone) (Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Ceibal]-Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2020). El programa promueve la estrategia de trabajo aprender haciendo y el aprendizaje basado en problemas o en proyectos. También se brindan herramientas para el pensamiento crítico, la innovación y la creación colaborativa.

Al igual que en el marco de las prácticas integrales de la Udelar, Ceilab está centrado en el estudiante, impulsa los aprendizajes por construcción de saberes y el pensamiento crítico mediante la resolución de problemas complejos en un espacio flexible, lúdico, equipado con herramientas, materiales y tecnologías (Ripani y Muñoz, 2020). En este marco los centros educativos desarrollan proyectos de investigación donde los y las estudiantes identifican un problema que les resulte de interés e investigan para buscar soluciones, articulando con las asignaturas de la currícula durante el proyecto. Estas investigaciones han permitido generar un aprendizaje profundo, donde estudiantes y docentes son protagonistas de su investigación, permitiendo compartir sus hallazgos con su familia o comunidad (Plan Ceibal, 2017). Este programa cuenta con un sistema de facilitación de estos proyectos de investigación (mentorías). Los mentores son los encargados de articular y brindar soporte a los centros educativos que integran el programa.

Mentorías intergeneracionales

A través de las mentorías intergeneracionales se buscó combinar las estrategias universitarias con las desarrolladas en el Programa Ceilab, en ámbitos de trabajo colaborativo entre estudiantes universitarios y de educación media para potenciar los procesos de aprendizaje de ambos grupos. El corazón de este trabajo fue la realización de un EFI cuyo objetivo fue contribuir a la formación integral de los estudiantes universitarios y enriquecer los proyectos de investigación de los estudiantes de educación primaria y media desarrollados en el marco del Programa Ceilab. Se buscó generar espacios de trabajo conjunto y contribuir al abordaje de intereses locales, a través de los proyectos estudiantiles, vinculados a problemáticas ambientales y patrimoniales.

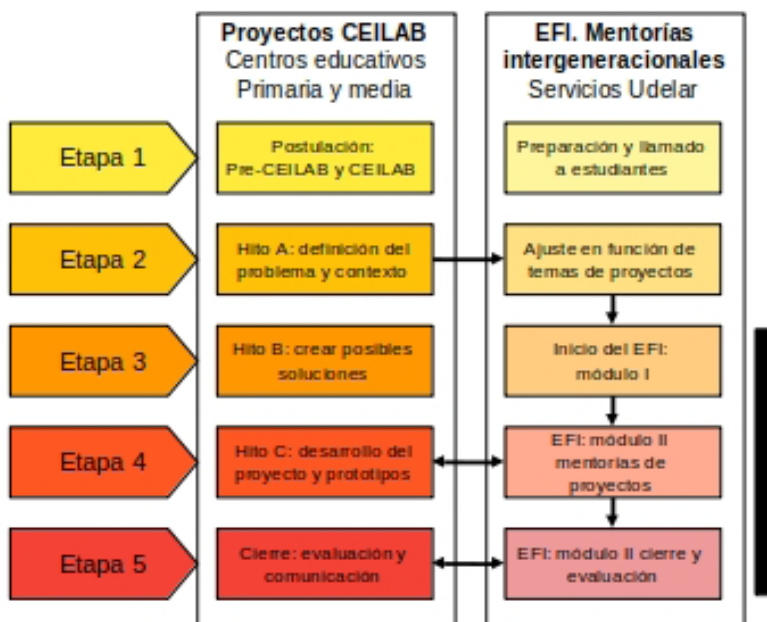
El objetivo de este artículo es describir la experiencia de formación integral realizada en las dos ediciones del EFI (modalidades, integración, formas de comunicación, temáticas), para luego analizarlas y si es posible aportar en términos metodológicos y conceptuales a las discusiones generales sobre integralidad y curricularización de la extensión,

en diálogo con los antecedentes locales y regionales. Se consideran el contexto, las temáticas y los centros y comunidades locales involucradas, el abanico estudiantil y docente, sus expectativas, valoraciones y características con el fin de evaluar si la actividad aportó a los participantes, y cuáles fueron las fortalezas y dificultades observadas.

Métodos

La unidad curricular generada en forma de EFI se denominó Mentorías Intergeneracionales. Se llevó adelante en estrecho vínculo con los proyectos de investigación que desarrollan los centros Ceilab de primaria o secundaria, incluyendo un primer módulo de prementoría y un segundo módulo de mentoría propiamente dicha donde la interacción con los centros se torna el espacio de aprendizaje (figura 1).

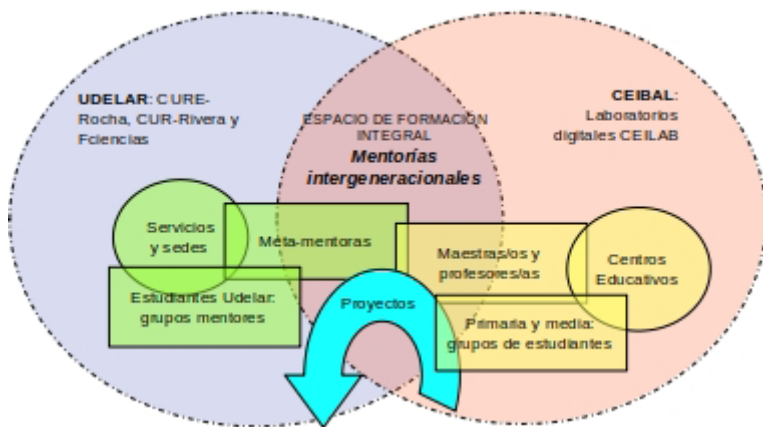
Figura 1. Diagrama que describe el desarrollo temporal (etapas 1 a 5) de las actividades realizadas por el equipo universitario durante el EFI y por los centros educativos del Programa Ceilab. Incluye las distintas interacciones y su principal sentido marcado con flechas negras. Con una barra negra se indica la ubicación del segundo semestre del año académico.



El EFI está dirigido a estudiantes de toda la Udelar sin distinción de carrera por lo que no tiene requisitos previos específicos, aunque se solicita un mínimo de avance en la carrera (90 créditos aprobados) para que los y las estudiantes tengan conocimientos básicos de investigación y gestión de proyectos, y vida universitaria. Al momento, el EFI ha tenido dos ediciones, una primera en 2020 de tipo piloto y totalmente virtual (plataformas CREA, EVA, Zoom) y una segunda en 2021, en una versión ampliada y mixta, con instancias virtuales y presenciales.

El EFI fue diseñado y planificado de forma colaborativa y en reuniones periódicas, con la intención de generar un espacio del que Udelar y Ceibal se vieran beneficiadas con el encuentro de saberes, donde además se desarrollaron distintos materiales didácticos (figura 2). Se combinaron esfuerzos de docentes de diversas áreas de conocimiento de la Udelar y de distintas regiones, como la Facultad de Ciencias (FCien, Montevideo), el Centro Universitario Regional del Este (CURE, Rocha) y el Centro Regional Noreste sede Rivera (CUR), junto con técnicos del Programa Ceilab.

Figura 2. Organización del equipo de trabajo de Udelar (servicios y sedes) y CEILAB (centros educativos), los y las docentes y estudiantes de los centros educativos y de la Udelar en el desarrollo del EFI y sus interacciones.



Características de los centros Ceilab

Los centros educativos se presentan y son seleccionados como centros pre-Ceilab y Ceilab por Ceibal para comenzar un recorrido de cinco etapas con sus hitos, mediante el desarrollo de un proyecto (figura 1). Los centros se inician como pre-Ceilab y acceden a un kit de herramientas y tecnologías digitales de iniciación (por ejemplo, impresión 3D, sensores fisicoquímicos, placas programables Micro:bit, entre otros)

para que de esta forma y con el apoyo de docentes puedan iniciar sus proyectos. Estos están orientados a abordar alguna problemática de interés para la comunidad educativa. Luego de al menos un año de experiencia, los centros toman mayor autonomía y obtienen un kit ampliado de herramientas y tecnología Ceilab (centros Ceilab).

Estructura del Espacio de Formación Integral (EFI)

El EFI incluye dos módulos. En el módulo I (prementoría), se abordan temas vinculados a las ciencias ambientales y patrimoniales y se capacitan en distintas herramientas, como metodologías de investigación participativa y extensión, educación patrimonial y ambiental, así como de temáticas afines a los proyectos de los centros educativos. También adquieren herramientas en tecnologías digitales a través de la plataforma CREA. Las temáticas en este módulo varían de acuerdo a los proyectos de los centros educativos asociados al EFI. En el módulo II (mentoría) grupos de dos o tres estudiantes eligen los centros educativos según afinidad temática y cercanía, y apoyan proyectos, con asesoría y seguimiento de los docentes de la Udelar y técnicos del Plan Ceibal. La mentoría implica el acompañamiento del proceso de investigación en aspectos tales como la evaluación del problema identificado, el análisis de las preguntas y los objetivos; la elección de metodologías adecuadas; la colecta y tratamiento de los datos, la discusión de estos y su comparación con otras fuentes de información, y su organización para la divulgación.

La forma de trabajo en todo el EFI es grupal, se incentiva el trabajo colaborativo y autogestionado, proactivo, imaginativo y constructivo. Se proponen actividades asincrónicas y sincrónicas, algunas presenciales, incluyendo jornadas de reflexión y participación en ateneos organizados por el Programa Ceilab. La interacción del equipo del EFI con los centros educativos es mediante reuniones semanales, fichas de seguimiento, generación de materiales didácticos específicos y uso de diversas plataformas. Se espera que tanto la mentoría como el EFI finalicen con una muestra de cierre de los y las estudiantes escolares y liceales y mentores universitarios en conjunto y por separado. Posteriormente, el equipo de docentes Udelar y Ceilab realizan una evaluación general.

Descripción y comparación de las ediciones 2020 y 2021 del EFI 2020

El programa piloto (edición 2020) fue planificado para desarrollarse durante un período de dos meses (ocho semanas) y con una carga horaria de 66 horas que incluían actividades teóricas, actividades prácticas de trabajo de colaboración en los centros educativos, seminarios y talleres. Esta primera edición fue evaluada y se identificó la necesidad de mejorar el acompañamiento de los proyectos, tanto en horas dedicadas como en temáticas transitadas. La dimensión temporal del dispositivo en relación con los resultados esperados fue la causa principal que llevó a implementar este ajuste. Tres aspectos, desde el punto de vista temporal, fueron relevantes para implementar estas modificaciones. Por un lado, contar con más tiempo permitiría

organizar el cronograma de clases de forma más espaciada a lo largo de las primeras semanas, con actividades planificadas para reflexionar y hacer consultas. En paralelo permitiría al equipo docente ir evaluando intereses de los centros educativos y de los y las estudiantes universitarios que contribuiría a definir las duplas de trabajo por centro. Además, se observó la importancia de que los y las estudiantes tuvieran más semanas para lograr una comunicación e interacción efectiva con los centros educativos. Algunos procesos de comunicación se dan de forma lenta, a lo largo de varias semanas, con lo cual ampliar la unidad curricular a un semestre parecía razonable. En segundo lugar, también se observó la necesidad de que los y las estudiantes interactuaran a lo largo de más etapas del proyecto que llevaban adelante los centros educativos, para que los aportes fueran sustantivos. Por último, también se consideró importante que los y las estudiantes transitaran hasta el final del proceso, que pudieran interactuar hasta pasado el Hito C.

Para cumplir con estas mejoras, el EFI se convirtió en una propuesta de un semestre completo (15 semanas) y se agregaron más horas en la unidad curricular (104 horas). Esta modificación incluyó cambios en el plantel docente, en las temáticas del módulo I, y en la duración y calidad del acompañamiento durante la mentoría en el módulo II. Se incorporaron nuevas docentes estables del CUR y del CURE (sede Rocha) y se pudo contratar a tres docentes de Facultad de Ciencias: dos en Montevideo y una en Rocha. Asimismo, se generó un subgrupo de trabajo con docentes mentoras, que fueron responsables del acompañamiento cercano a las mentorías realizadas por el estudiantado universitario y la articulación con los centros educativos (figura 2). Las docentes además brindaron actividades de capacitación en tecnologías, metodologías y dinámicas de Ceilab.

Por otra parte, fue posible constatar la variabilidad de las temáticas que transitan los centros educativos en sus proyectos, ya que están asociados a los intereses de los centros y estudiantes (Tabla 1). En el 2020 el tema dominante fue la calidad del agua, mientras que en el 2021 fue la huerta orgánica, el reciclaje de residuos compostables y la generación de energía a partir de biogás. Por ello, se volvió necesario dinamizar el contenido temático del módulo I, ajustando o eliminando algunas clases de la edición 2020, y agregando nuevas clases y actividades en la edición 2021 vinculadas a huerta y temas asociados (economía circular, reciclado residuos compostables, etc.; Tabla 1). Se organizaron actividades con docentes e invitados/as, en formato de mesa redonda o talleres abordando temáticas de huerta/compostaje, economía circular y bioproductores (MEN) para tratamientos en huertas orgánicas. Participaron también docentes invitadas e invitado de la Facultad de Veterinaria y de Agronomía (Udelar), la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) así como representantes de organizaciones de la sociedad civil como Abono de Mar-La Paloma Limpia y Cooperativa Entrebichitos: Soluciones Ecológicas. El módulo II, al contar con más semanas para su desarrollo y con un grupo de docentes con mayor dedicación horaria permitió una mayor interacción entre el equipo universitario y los centros educativos, así como también un ajuste a las temáticas de interés de los y las estudiantes.

Tabla 1. Centros educativos (CE) de primaria y media involucrados, ubicación geográfica (Figura 4), temática del proyecto, indicando número de estudiantes involucrados y docentes, origen estudiantes mentores, tipo de centro (pre-Ceilab, Ceilab), herramientas de Ceilab utilizadas.

| Centro educativo | Ubicación | Año | Temática de proyecto | N.º DPM | N.º EPM | Origen estudiantes mentores | N.º EU |
|--|------------|------|--|---------|---------|-----------------------------|--------|
| Liceo de la Barra | Maldonado | 2020 | Control ambiental del humedal Arroyo Maldonado | - | - | CsBs y LGA | 3 |
| Escuela de Construcciones y Reparaciones Navales | Colonia | 2020 | Embarcación no tripulada: laboratorio remoto | 2 | 12 | CsBs y LGA | 2 |
| Liceo N.º 1 de Nueva Palmira Dr. Medulco Pérez Fontana | Colonia | 2020 | Patrimonio Cultural- identidad del Liceo Nueva Palmira | 2 | 10 | Com. y Veterinaria | 2 |
| Escuela N.º 18 (Media) | Río Branco | 2021 | Economía creativa de alimentos orgánicos | 2 | 42 | LGA | 1 |
| CEA N.º 90 (Media) | Rocha | 2021 | Construir un invernáculo | 2 | 27 | LGA | 1 |
| Escuela Técnica Paso Carrasco | Canelones | 2021 | Construcción de biodigestor | 13 | 90 | CsBs | 1 |
| Escuela N.º 183 (Media) | Montevideo | 2021 | Plantas autóctonas en techos verdes | 10 | 51 | Com y CsBs | 2 |
| Escuela Técnica de Sauce | Canelones | 2021 | Biodigestor | 4 | 23 | Física y CsBs | 2 |
| Parque de Actividades Agropecuarias | Montevideo | 2021 | Caracterización compostaje de yerba mate | 12 | 80 | CsBs | 2 |
| Liceo N.º 1 de Florida | Florida | 2021 | Estudio y análisis de la calidad de agua del Arroyo Tomás González | 3 | 27 | CsBs y Veterinaria | 2 |

Tabla 1. continuación

| Centro educativo | Ubicación | Año | Temática de proyecto | N.º DPM | N.º EPM | Origen estudiantes mentores | N.º EU |
|--|-----------|------|--|---------|---------|-----------------------------|--------|
| Escuela de Construcciones y Reparaciones Navales | Colonia | 2021 | Desarrollar una embarcación no tripulada | 6 | 60 | Lic. CsBs | 2 |
| Escuela Técnica de Carmelo | Colonia | 2021 | Compost y energías renovables | 3 | 10 | CsBs | 1 |
| Liceo N.º 1 de Nueva Palmira Dr. Meduleo Pérez Fontana | Colonia | 2021 | Patrimonio cultural- identidad del Liceo Nueva Palmira | 3 | 30 | Com. y Veterinaria | 2 |

DPM: docentes de primaria y media; EPM: estudiantes de primaria y media; EU: estudiantes universitarios; CsBs: Licenciatura en Ciencias Biológicas; LGA: en Licenciatura en Gestión Ambiental; Com: Comunicación; Mdeo: Montevideo.

Centros educativos participantes y sus proyectos

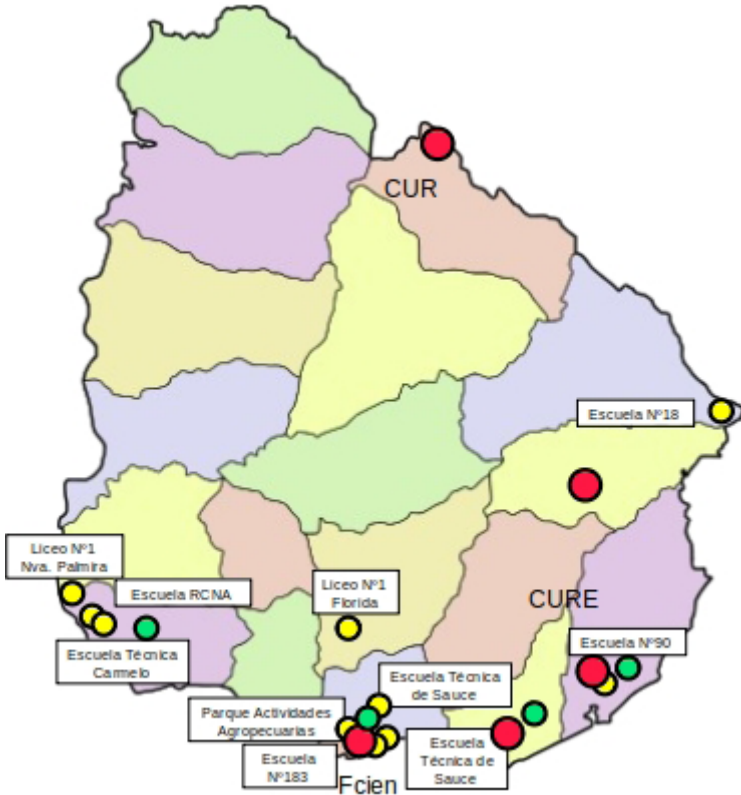
En total la propuesta acompañó a 13 centros y un total de 12 proyectos (uno se desarrolló en ambas ediciones) incluyendo a 62 docentes y 462 estudiantes de primaria o media (tabla 1, figura 3). En la edición 2020 fueron tres centros de educación media los que participaron del EFI (tabla 1) con sus cuatro docentes y 22 estudiantes. Los centros educativos incluyeron al Liceo de la Barra Maldonado, el Liceo de Nueva Palmira y la Escuela de reparaciones y construcciones navales ubicada en Carmelo, contabilizando un total de 14 docentes de educación media y 94 estudiantes participantes. En la edición 2021 se acompañó el proceso de diez centros educativos con 58 docentes y 440 estudiantes. Estos centros desarrollaron temas vinculados a huertas orgánicas, patrimonio cultural, calidad del agua y economía circular y se desarrollaron en diversos puntos del país: Colonia, Montevideo, Canelones, Florida, Cerro Largo y Rocha (<https://ceilab.ceibal.edu.uy/proyectos/>). Las actividades específicas con los centros educativos tuvieron variaciones en cada caso. En algunas ocasiones fueron ajustadas sobre la marcha con cambios asociados a las necesidades e intereses de los centros educativos. Esto exigió un gran esfuerzo y dedicación por parte de los grupos mentores.

A pesar de la extensión de la duración del EFI, el acompañamiento de los y las estudiantes universitarios/as, comenzó en la mitad del desarrollo de los proyectos Ceilab, aportando en el desarrollo (Hito B) y prototipado del producto (Hito C). Los y las estudiantes universitarios comenzaron el diálogo, buscando conocer el trayecto recorrido previamente por los centros educativos (de sus proyectos anuales), y buscando estrategias que aportaran al cumplimiento de los objetivos, así como a su continuidad. En el 2021 fue posible coordinar encuentros presenciales con cuatro centros educativos (CEA Rocha, CEA 183, PAGRO y Escuela de Río Branco) enriqueciendo el vínculo y las posibilidades de colaboración.

La interacción entre los centros educativos y los y las estudiantes mentoras se realizó a través de diversos medios de comunicación. Una gran diferencia entre ambas ediciones fue que en la primera los contagios de covid-19 estaban en su máxima expresión, lo cual fue en detrimento de la comunicación incluso virtual, debido al cierre temporal de varios centros en 2020. Las vías de comunicación usadas fueron diferentes en cada caso, ya sea por mejor manejo, mejor conocimiento, mayor alcance o por ser la herramienta que tienen para manejarse. El medio más frecuente fue el correo electrónico, seguido de Zoom, CREA y Whatsapp. Salvo en el caso presencial, los intercambios fueron siempre con los y las docentes y no con el estudiantado de los centros educativos. La comunicación por CREA con los y las integrantes de los proyectos se realizó desde el comienzo del EFI, pero los resultados fueron limitados. A través de la plataforma Zoom la comunicación y el intercambio con los centros educativos se hicieron más amenos. La comunicación por el servicio de mensajería Whatsapp facilitó el intercambio rápido para coordinar las diversas actividades de las mentorías. Algunos centros educativos tenían grupos de mensajería armados, a

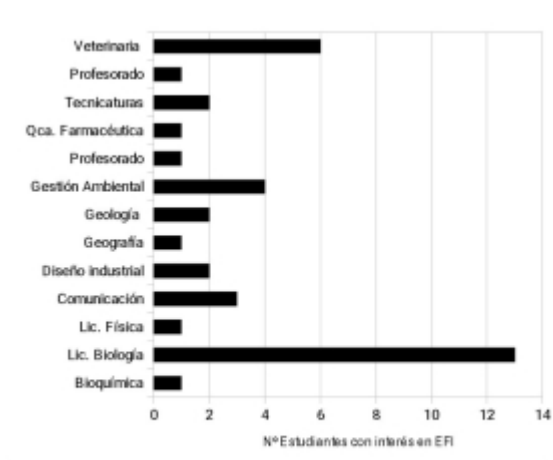
lo cual docentes y estudiantes mentores se unieron para el intercambio. Por último, las instancias presenciales fueron fundamentales para fortalecer la comunicación con los centros educativos que no se adecuaban o prescindían de los medios virtuales. La coordinación con Ceilab y la falta de financiación limitaron las instancias presenciales.

Figura 3. Ubicación de los servicios de la Udelar



Fcien, CURE y CUR: círculos rojos; centros educativos: círculos amarillos; origen de los y las estudiantes universitarios participantes: círculos verdes, en las dos ediciones del Espacio de Formación Integral «Mentorías intergeneracionales».

Figura 4. Carreras a las que pertenecen los y las estudiantes interesados/as en el Espacio de Formación Integral «Mentorías intergeneracionales» en sus ediciones 2020 y 2021.



Formas de evaluación del EFI

La evaluación del estudiantado del EFI es continua y por módulo, incluyendo el seguimiento de clases, la ejecución de tareas (por ejemplo, videos, materiales educativos) y cuestionarios, el seguimiento de los proyectos estudiantiles y la presentación de resultados. La unidad curricular es exonerable, lo que requiere un 80 % de asistencia y una calificación superior a 9 en la escala Udelar (1 a 12).

La evaluación del proceso de enseñanza se desarrolla con varios cuestionarios a estudiantes y docentes universitarios/as. Los cuestionarios estudiantiles se completan antes del inicio del curso y luego de finalizado. El cuestionario antes del inicio del EFI tiene como objetivo evaluar los intereses y expectativas respecto del curso, y recopilar algunos datos sobre las y los estudiantes (por ejemplo, edad, carrera, grado de avance, experiencia en extensión); consta de diez preguntas, algunas con opciones simples y otras a desarrollar. Esta información nos permite conocer los perfiles estudiantiles y su relación con la temática del proyecto a mentorear así como con el funcionamiento y contenidos del EFI en general. El cuestionario posterior a la finalización del EFI tiene como objetivo obtener la valoración de este por el estudiantado. Incluye treinta preguntas, algunas abiertas y otras cerradas con opciones. Las preguntas tienen como objetivo relevar datos sociodemográficos, aspectos vinculados a ambos módulos del EFI (por ejemplo, «¿Qué vías de comunicación utilizaron, además de CREA, para vincularse con el CE?»), preguntas orientadas a conocer sus opiniones sobre el EFI, el

equipo docente o la experiencia en general. Los y las docentes participantes también respondieron un cuestionario para evaluar el EFI que incluía 21 preguntas sobre información personal, sobre su participación en el EFI y sobre el funcionamiento de este, algunas de múltiple opción y otras de desarrollo.

A continuación, se presentan los datos de los cuestionarios a estudiantes previos (N=49, ediciones 2020 y 2021) y posteriores al curso (N=10, edición 2021). Se describen además los y las docentes participantes y sus evaluaciones del curso también realizadas por formulario (N=11, docentes participantes en ediciones 2020 y 2021). Asimismo, se incluyen los resultados de la evaluación y notas obtenidas por las y los estudiantes y las principales características de los centros educativos participantes y sus proyectos. Los resultados son mostrados en forma de tablas, figuras y nubes de palabras, estas últimas para resumir lo vertido en preguntas con respuestas extensas por medio de la aplicación en línea Wordart (<https://wordart.com/>) luego de la exclusión de palabras repetidas sin significado conceptual (por ejemplo, *con, el, una*).

Resultados

Sobre el equipo docente y su evaluación del EFI

El equipo de trabajo del EFI fue muy amplio tanto en las disciplinas involucradas y las temáticas abordadas como en las relaciones institucionales, involucrando, en la segunda edición, docentes Ceilab, docentes invitadas de otros servicios de Uruguay y de Argentina y actores y actrices de la sociedad civil organizada involucrada en las temáticas específicas de los trabajos de los centros. Se alcanzó un total de 17 participantes, en su mayoría mujeres (15 mujeres y dos varones) de distintas áreas de conocimiento y con antecedentes en el trabajo en extensión, incluyendo docentes de las unidades de Educación Permanente y de Extensión del CURE y de Facultad de Ciencias. Las disciplinas del equipo docente incluyeron ciencias antropológicas, museología, oceanografía, biología, bioquímica, biología humana, ciencias ambientales, educación ambiental, gestión ambiental y veterinaria.

La mayor parte de las y los docentes no habían participado anteriormente en un EFI. Sin embargo, a través de las reuniones previas y el desarrollo de la primera edición llegaron a coincidir y realizar diferentes tipos de aportes a la construcción de este espacio. Al consultarles sobre sus oportunidades y desafíos, indicaron como principales ventajas la de ser una herramienta pedagógica y política que permite la integración de las funciones universitarias y la flexibilización de las formas de enseñanza, así como la generación de un espacio de oportunidades para vincular centros educativos, territorios y colectivizar saberes, identificar problemáticas sociales y (re)pensar el rol social de la Udelar. Esto permitió, además, que los estudiantes universitarios se vinculen de una forma más cercana a problemas reales, aportando sus conocimientos y experiencias.

Los y las docentes en general coincidieron en que una mentoría es un proceso, sin llegar a una clara y única versión de su definición o de las funciones que debe cumplir (figura 5A). Indicaron haber hecho un esfuerzo entre medio y muy alto para el desarrollo del curso, y estar parcial o totalmente conformes con la relación entre esfuerzo y logros obtenidos. Los y las docentes expresaron haber aprendido sobre la extensión y su rol en la enseñanza, sobre herramientas de Ceibal, sobre distintos conocimientos vertidos por docentes y estudiantes y del propio EFI y su puesta en práctica. Las principales oportunidades observadas fueron el trabajo colaborativo y la articulación con Ceibal. Algunas de las limitaciones observadas fueron que los y las estudiantes no pudieran aún realizar aportes sustantivos a los centros educativos, así como también las dificultades de interacción por medio de la plataforma CREA y la articulación de los tiempos de los proyectos en centros educativos y los tiempos en la Udelar. Si bien estas dificultades generaron cambios y mejoras en la segunda edición del EFI, indican que aún es necesario seguir trabajando para que los grupos de estudiantes universitarios puedan manejar mejor las incertidumbres propias de este tipo de procesos, que en cierta medida se van construyendo a partir de relaciones intersubjetivas de todas las personas implicadas.

Figura 5. Representación en forma de nube de palabras de las respuestas de A) docentes y B) estudiantes, sobre qué es un mentor o una mentora en el marco del Espacio de Formación Integral «Mentorías intergeneracionales».



También se sugiere el desarrollo de más actividades presenciales y visitas a los centros educativos, junto con el fortalecimiento de los diálogos previos con los centros, con participación desde el primer Hito y acompañando fluidamente todo el proceso de investigación. Todos y todas las docentes indicaron querer volver a participar del EFI. Como aspectos positivos se planteó que brinda una oportunidad para vivenciar la realidad con una mirada crítica y para complejizar los temas que se abordan, y que permite

sacar a la luz las dificultades y logros que existen para que grupos de estudiantes de primaria y media puedan llevar adelante un proyecto de ciencias con estas características.

Sobre participantes estudiantiles y su evaluación del EFI

Las carreras para las cuales el curso pasó a ser integrado y creditizado fueron de Facultad de Ciencias (Bioquímica, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Atmósfera, Física, Geografía, Geología). Los créditos variaron entre 6 y 10, así como también las áreas o tramos dentro de cada carrera, aunque en todos los casos fue reconocido como aporte a la formación en extensión. Además participaron estudiantes de otros servicios que cursaron la materia como optativa alcanzando 15 carreras de la Udelar u otras instituciones (por ejemplo, el IPA) (figura 3). Las carreras con mayor número de estudiantes fueron la Licenciatura en Ciencias Biológicas, Doctor en Ciencias Veterinarias y Licenciatura en Gestión Ambiental (figura 4). Según el cuestionario previo al comienzo del EFI, poco más de la mitad (51,5 %) no había participado antes de un EFI u otra actividad de extensión y un porcentaje mayor tenía experiencia previa en trabajo con centros de educación inicial, primaria o media (55,5 %). Las mujeres fueron las más interesadas en la propuesta (75 %). Los intereses en participar fueron variados; los más relevantes: lograr conocimiento en temas de extensión y relacionamiento con estas actividades en la Udelar; relacionarse con grupos no universitarios; vincularse con el sector de educación primaria y media; aproximarse al diálogo de saberes y a la interdisciplina; acercarse a tecnologías que habilitan la enseñanza de las ciencias, la educación digital y la educación ambiental.

En la edición 2020 se inscribieron alrededor de veinte estudiantes, de los que finalmente participaron siete (35 %) procedentes de las licenciaturas en Ciencias Biológicas y en Gestión Ambiental. Las causas de deserción indicadas estuvieron asociadas a diversos problemas para sostener la propuesta de forma tan intensiva como estaba planificada, particularmente durante la pandemia de covid-19. Con base en el análisis de los cuestionarios previos al curso de la generación 2020 se pudo determinar que quienes finalmente lo hicieron fueron estudiantes con más del 50 % de avance en su carrera e incluso en condiciones de egreso. Algunos de ellos manifestaron además tener interés en trabajar con escolares o jóvenes, así como con el Plan Ceibal.

Para la edición 2021, 33 estudiantes de distintos servicios universitarios se interesaron en el curso, en general con importante grado de avance en sus carreras. Un 52 % realizó y finalizó el EFI (16 estudiantes), cinco varones y 11 mujeres, con edades comprendidas entre los 22 y los 34 años. De ellos, nueve eran de Ciencias Biológicas, dos de Gestión Ambiental, dos de Ciencias de la Comunicación, una de Ciencias Físicas y una de Veterinaria. La mayoría tenían avanzada la carrera. Estos estudiantes son oriundos de los departamentos de Canelones, Maldonado, Colonia y Rocha. Durante el proceso participaron de las instancias teóricas del EFI, interactuaron con los centros educativos asignados, realizaron entre uno y seis cursos de Ceilab y aprobaron la materia con excelentes resultados (rango de calificaciones: 8 a 12) y lograron, en su mayoría, exonerar.

Los y las estudiantes generaron diversidad de insumos para el trabajo con los centros educativos, ajustados a las necesidades específicas. En todos los casos se elaboró un video de presentación y reuniones con los y las docentes de los centros educativos. Con base en las preguntas y necesidades de los centros se les acercó material, se les plantearon distintas herramientas y posibles soluciones. Por ejemplo, para el proyecto del liceo de Florida en relación con la calidad de agua del arroyo Tomás González, la dupla universitaria y su mentora acercaron una clave de identificación de invertebrados indicadores de calidad de agua, diseñaron un dispositivo para medir turbidez, que en conjunto con las herramientas Ceilab aportaron a un mejor monitoreo de la calidad del agua. Por otro lado, la dupla que acompañó las jornadas de plantación del Parque Nativo en el Centro CEA 183 generó videos con dron y registros de paisajes sonoros identificando las distintas aves del ecosistema. En ambos casos la intención fue además aportar a la continuidad de las actividades de los proyectos en los respectivos Centros.

Con base en los cuestionarios realizados luego de la finalización del EFI a los y las estudiantes se constató que una de las principales limitaciones del EFI fue la falta de comunicación: el 78 % de los y las estudiantes consideraron que el intercambio con los centros no fue suficiente. Asimismo, consideraron que el inicio tardío del intercambio con los centros fue un aspecto limitante. Consultamos también si consideraban que lograron realizar aportes a los proyectos de los centros y un 89 % consideró que sí, pero este porcentaje se redujo a 57 % cuando se preguntó si este aporte les parecía significativo. Las características de estos aportes fueron fundamentalmente la facilitación del desarrollo del proyecto, seguido de los aportes metodológicos y disciplinarios. Los distintos grupos tuvieron experiencias diferentes, desde aquellos que identificaron una contribución menor, como indicó una estudiante al explicar que «Comenzar en un momento en el que el centro tenía el proceso tan definido y resuelto hizo difícil poder aportar»; hasta aquellos que sí creen haber aportado significativamente: «Dentro del EFI experimenté nuevas formas de aprender —como también de enseñar, en cierto sentido— tanto en las clases teóricas como en los aportes que pudimos proponer al centro. Me gustó oficiar de mentor, más allá de haber sido durante un breve lapso de tiempo, y mediante aportes no tan profundos en cuanto al proyecto». Las y los estudiantes percibieron haber realizado aportes de diferente naturaleza y en algunos casos indicaron que no solo fueron relevantes para los proyectos en el tiempo presente, sino para su futuro o para otros proyectos en el mismo centro o en otros centros con similares temáticas.

Respecto a la consulta de si el EFI contribuyó a su formación como universitarios/as la mayoría del estudiantado (75 %) indicó tuvo un efecto positivo, observándose también una gran amplitud de opiniones, pero destacándose el valor de la extensión universitaria y las virtudes de esta nueva forma de aprender y enseñar tanto en el rol de estudiante como de mentor/a. Otros de los aspectos mencionados se asociaron a la identificación de los desafíos y posibilidades que plantea el trabajo interinstitucional e interdisciplinario en educación y la importancia del uso de tecnologías multimedia en la educación inicial y media.

Entre las sugerencias estudiantiles más frecuentes se incluye lograr un contacto temprano con los centros educativos para lograr interiorizarse aún más profundamente con los proyectos y las personas con las cuales se trabaja. Así como también desarrollar el EFI durante todo el año a lo largo de dos semestres. Los y las estudiantes vieron relevante hacer los cursos CREA, pero no pudieron realizar todos los que hubiesen deseado.

En relación con las y los docentes y los contenidos en general, los y las estudiantes consideraron que fueron muy positivos y relevantes, y se sintieron acompañados por ellas. Por otra parte, al considerar algunas de las palabras expresadas respecto de la experiencia, se mencionaron las siguientes: *experiencia, interesante, práctica, aprendizaje, tecnologías, proyectos, perspectiva, esperanza, crecimiento, agridulce, real, motivador, trabajo independiente, innovación, creatividad, improvisación, adaptación y compañerismo.*

Discusión

A través de esta propuesta fue posible contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios y universitarias de distintas carreras, con estudiantes, docentes, servicios y centros educativos de distintas zonas del país. El formato de EFI funcionó como herramienta pedagógica dinámica ajustada a las necesidades e intereses de escuelas y liceos de Uruguay y en relación con realidades de los centros educativos en sus distintos territorios. Fue posible al mismo tiempo contribuir a la formación universitaria y enriquecer los proyectos de investigación de estudiantes de educación primaria y media desarrollados en el marco del programa Ceilab. En este marco, tanto estudiantes como docentes pusieron en juego habilidades diferentes a las convencionalmente utilizadas en el aula, así como el desarrollo de recursos educativos. Estudiantes y docentes participantes coincidieron en observar que el EFI fue enriquecedor y al mismo tiempo presentó importantes desafíos, principalmente relacionados con los tiempos de los centros educativos y los cursos universitarios. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, movilizó a los y las participantes hacia nuevas experiencias, enriqueciendo en varias dimensiones el proceso de enseñanza y aprendizaje, individual y grupal. Esto permitió el surgimiento de actividades antes inexistentes en la Udelar y en particular en FCien, CURE y CUR.

Curricularización de la extensión

La curricularización de la extensión supone incorporar en la trayectoria académica de las y los estudiantes universitarios acciones en el territorio, que involucren de forma integral las tres funciones sustantivas de la educación universitaria. Entendemos que esta propuesta funcionó de forma integral al involucrar, conectar y retroalimentar las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Al menos cuatro aspectos son destacables: 1) La propuesta surgió de las necesidades de los centros educativos y sus

relaciones con los territorios donde se ubican así como el contexto temporal nacional. Estas necesidades fueron el empuje para el desarrollo del EFI y el motor de sus dinámicas pedagógicas determinando la forma de trabajo basada en problemas locales e intereses estudiantiles; 2) la enseñanza fue activa e interactiva (Arocena y Tommasino, 2011), la sociedad estuvo involucrada como agente de cambio desde el inicio, y fue transformadora del proceso de enseñanza, y el conocimiento generado tuvo un uso social directo y natural en la enseñanza media y primaria; 3) se desarrolló investigación, aportando a los proyectos de los centros, donde los grupos de estudiantes revisaron y produjeron herramientas para los centros, y los y las docentes investigamos las formas pedagógicas más ajustadas a las dinámicas junto con las técnicas de Ceibal (Kruk *et al.*, 2020); 4) la dinámica fue al menos bidireccional identificándose aportes desde la sociedad a la universidad y de esta a la sociedad. En las siguientes secciones discutimos estos distintos elementos y sumamos otros relevantes.

La actividad presentada en esta propuesta fue curricularizada en forma de Espacio de Formación Integral (EFI) pasando a formar parte de la oferta de la Facultad de Ciencias (además de otros servicios), lo cual es de suma importancia. Desde la entrada en vigencia de la nueva ordenanza de estudios de grado (Udelar, CSE, 2014) todas las carreras de la Udelar han generado nuevos planes de estudio. Asimismo, muchas carreras, como por ejemplo la Licenciatura en Ciencias Biológicas, han definido la integración de los procesos de extensión en sus planes, considerando para ello la obligatoriedad de un mínimo de créditos a completar. Esto generó un cuello de botella a partir de 2019, ya que no existían ofertas suficientes para la demanda de estudiantes en Facultad de Ciencias (Gómez, Lobato, Lobato, Chaves e Iribarne, 2021). El presente EFI se transformó en una propuesta con características adecuadas para las carreras de ciencias, aspecto que no cumplen todos los EFI de la Udelar. Esto se debe a que las Comisiones de Carrera de este servicio, en general, esperan que sus estudiantes adquieran contenidos vinculados a sus áreas disciplinarias. Por ejemplo, la Licenciatura en Ciencias Biológicas, en el marco del actual Plan de Estudios (Udelar, 2017), definió como criterio para curricularizar a la extensión «que los problemas, temáticas y saberes implicados tengan relación con las Ciencias Biológicas o con aspectos del área científica en sentido más amplio, incluyendo también aquellas actividades en las que el estudiante de Biología se integra a un equipo interdisciplinario».⁸

Forma de trabajo a partir de problemas locales e intereses estudiantiles

Fue posible trabajar en forma transdisciplinaria y coordinando en distintas regiones del país y ámbitos de enseñanza, tomando como eje los intereses de los y las estudiantes y las problemáticas locales. Las actividades se desarrollaron mediante la búsqueda colectiva de soluciones a problemas locales, potenciando procesos que

8 Se puede ver la resolución sobre la definición de extensión para Ciencias Biológicas y sus criterios de curricularización en el siguiente enlace: https://eva.fcien.udelar.edu.uy/pluginfile.php/30448/mod_resource/content/1/Delimitaci%C3%B3n%20de%20la%20definici%C3%B3n%20de%20extensi%C3%B3n.pdf

vincularon la formación, el diálogo de saberes y la cooperación, trabajando desde los intereses de los y las estudiantes (universidad, media y primaria). Esto fue facilitado por el uso de herramientas de la educación ambiental y patrimonial a lo largo del proceso de enseñanza (Morón-Monge y Morón-Monge, 2017). Estas herramientas conectan la identidad, las inquietudes y los valores personales y de la comunidad con su ambiente y patrimonio. En este marco el patrimonio fue definido en su sentido más amplio involucrando la naturaleza, la cultura y bienes mixtos (por ejemplo, paisajes culturales) desde sus dimensiones materiales e inmateriales (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 1972, 2003; Rossler, 2002; Querol, 2010). Esto potenció los procesos de aprendizaje de estudiantes y también de los y las docentes explorando nuevas temáticas y herramientas, siendo desafiadas continuamente frente a la dinámica de los procesos.

Sobre el poder transformador de la enseñanza

El origen de la presente experiencia se remonta al año 2019 y se asocia a la existencia de eventos muy relevantes de pérdida de calidad de agua en nuestro país y su percepción por la sociedad como relevante para la salud pública. En particular en asociación con la floración extrema de cianobacterias ocurrida en toda nuestra costa fluvial, estuarina y marina (Kruk, *et al.*, 2019). En este marco, diversas instituciones educativas de primaria y media se acercaron a los y las docentes de Facultad de Ciencias y el CURE consultando por la temática, buscando actividades y alternativas. Esto desbordó las posibilidades de atención de todas las demandas y evidenció la necesidad de la sociedad del acompañamiento por la Udelar. Esta situación se hizo especialmente notoria durante la crisis de covid-19 (Comisión Académica de Extensión, 2022; Udelar, 2021). En forma simultánea se iniciaron los vínculos con Ceibal en relación con equipamiento disponible en su plataforma para el sensoramiento de variables indicadoras de calidad de agua. De esta manera las preocupaciones e intereses locales y el intercambio con distintas instituciones, en clave dialógica, llevaron a la transformación del proceso educativo (Tommasino y Pérez, 2022) tanto en cuanto a temas como a formas que en este caso cristalizaron en la generación de una unidad curricular.

Asimismo, el propio EFI se fue transformando desde el vínculo y la interacción con los centros educativos, lo que determina que este espacio no sea algo estático, sino que su característica fundamental será el cambio. La primera edición del EFI tuvo como temáticas centrales el agua y la biodiversidad acuática. Luego de la pandemia y debido a las reacciones asociadas a esta, la sociedad y las instituciones educativas volcaron su interés esta vez en la huerta y temáticas asociadas por lo que una vez más esto transformó este EFI y reordenó las temáticas involucradas. Vale la pena resaltar el aporte del EFI a la comprensión y abordaje de diversas problemáticas vinculadas a las ciencias ambientales y patrimoniales que son de interés local movilizando diversos saberes y miradas multidisciplinares.

De la misma manera, la duración y distribución temporal del EFI viene siendo ajustada para acompañar los tiempos de los centros educativos ya que la falta de comunicación y de coordinación temporal de los procesos universitarios y de los centros educativos fue una de las mayores limitaciones de ambas ediciones del EFI. Esto podrá llevar a la necesidad de flexibilizar aún más las estructuras universitarias y académicas, tal como señalaron González y Santos (2013), el poder acompañar los tiempos de los procesos universitarios con los de las organizaciones o instituciones con las que trabajamos pasa a ser un aspecto central de las prácticas integrales. En este sentido, señalan que existen diferentes tiempos vinculados a las dinámicas de los diferentes grupos sociales, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para los espacios de reflexión y evaluación de las prácticas, que imponen desafíos a la hora de planificar y adecuar los procesos. Por ejemplo, la estructura de semestres y período de exámenes, dificulta las interacciones, como fue mencionado tanto por estudiantes como docentes. El EFI se vuelve una unidad curricular dinámica que acompaña los principales intereses de las comunidades locales a través de sus centros educativos y se debe acompañar a estos en tiempos y temáticas.

Sobre los aportes de la Udelar a la sociedad

Se podría pensar en al menos dos niveles de aportes relacionados con diferentes actores y actoras, y escalas temporales. Por un lado, en cuanto a los actores, hay un primer nivel de colaboración y construcción de la demanda que es junto con el Programa Ceilab. Allí, la contribución estuvo vinculada con los recursos técnicos que pueden movilizar los docentes del equipo universitario para con los técnicos del programa, quienes podrían verse limitados en cuanto a sus conocimientos con el abordaje de ciertos temas. Pero, además, hay otro nivel de colaboración anclado a los territorios, donde la demanda se construye con el centro educativo en cuestión. En este nivel también opera la contribución que los estudiantes universitarios pueden hacer desde sus propias disciplinas y habilidades.

Abordando hacia dónde podría dirigirse la propuesta y sus aportes concretos aparece la escala temporal que también permite distinguir dos niveles. El primero responde a una mirada de corto plazo: en cada edición del EFI se dan aportes puntuales, en cada centro educativo con una población concreta donde, tal vez, prevalezcan contribuciones vinculadas a la enseñanza de las ciencias y a la definición de un proyecto puntual. Sin embargo, se puede pensar en un segundo nivel temporal, con una mirada a mediano o largo plazo, donde se pueda dar continuidad al abordaje de un problema en un territorio particular, involucrando no solo a los y las estudiantes de cada año, sino también al futuro estudiantado y a otros actores y otras actoras de la comunidad vinculados a los centros educativos. Este segundo nivel podría realizar aportes sustantivos a la resolución de problemas complejos identificados localmente. Retomando las ideas de Tommasino y Cano (2016), se puede señalar que el EFI se propuso ir más allá de la difusión o transmisión de conocimiento para avanzar en un proceso de trabajo

colaborativo y participativo, que desde su perspectiva pedagógica se orienta a formar profesionales comprometidos con los problemas sociales. Se plantea, además, el desafío de trabajar con este enfoque crítico desde el área científico-tecnológica, tradicionalmente difusionista. Orientar el EFI hacia el desarrollo de procesos pensados en este segundo nivel temporal podría ser clave a la hora de promover transformaciones a nivel de los sectores populares.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias o aportes para la comprensión pública de problemas de ciencia y tecnología, este tipo de procesos donde la Udelar interactúa con centros educativos de otros niveles ha demostrado tener resultados positivos en otras experiencias similares. Por ejemplo, el análisis de la Plataforma Educativa de Ciencias de la Facultad de Ciencias (Iribarne, Arismendi, Horta, Bruzzone y Camacho, 2019; Da Fonseca, Eulén, Schön y Sosa, 2021) ha señalado que el trabajo por proyectos son disparadores para despertar el interés de las niñas y los niños por las ciencias naturales. También han sido considerados como oportunidades para acercar otros actores y actrices y diferentes tipos de saberes a la comunidad, con lo cual se potencia el crecimiento de los niños y niñas. En esta plataforma tanto docentes como estudiantes participantes han coincidido que se contribuye a desmitificar el hecho de que la ciencia es solo para unos pocos (Iribarne, Horta y Ferreño, 2017). En articulaciones de esta plataforma con el Plan Ceibal, también se han observado aspectos favorables para la enseñanza de las ciencias, resaltando el potencial de estos procesos en el ámbito escolar, así como la necesidad de trascender a otros contextos educativos (Da Fonseca *et al.*, 2021).

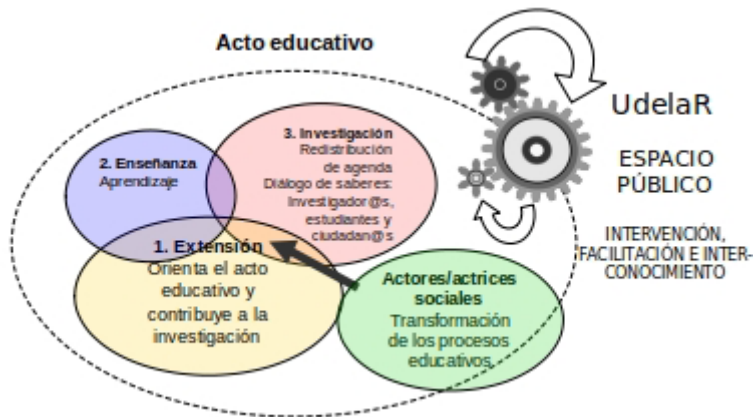
Sobre el rol de la regionalización de la Universidad

La Udelar funcionó como un espacio de interconocimiento público, facilitado por los procesos de descentralización y regionalización. La descentralización de la Universidad se inició en 2005 a través de la ubicación de polos de desarrollo universitarios en distintas regiones de Uruguay dirigida a la equidad geográfica y social y la pertinencia en relación con el desarrollo local y regional. En la actualidad, la Udelar incluye diez departamentos y tres centros universitarios regionales (Litoral Norte, Este, Noreste). Desde dichos centros regionales se ofrecen más de 115 propuestas de enseñanza, carreras completas, ciclos iniciales comunes por área y treinta carreras asociadas al territorio.

Estos centros generan espacios de interacción académica interdisciplinaria, donde conviven carreras, investigaciones y actividades de todas las áreas del conocimiento generando un ecosistema de enseñanza, investigación e innovación. Estos espacios facilitan la interacción del personal técnico y docente, así como también a los distintos actores y actrices en problemáticas específicas del territorio (Udelar, Rectorado, 2009). De esta manera, los actores y actrices en todo el territorio nacional encontraron un espacio donde presentar necesidades y preguntas más fácilmente, transformando los procesos educativos y los objetivos de investigación con la Universidad

de la República cumpliendo el papel de espacio público de intervención, facilitación e interconocimiento (figura 6). El trabajo interdisciplinario del grupo docente fue una de las fortalezas del EFI y resultó de suma importancia para abordar problemas complejos vinculados al ambiente, el patrimonio y a diferentes territorios.

Figura 6. Funciones universitarias y sus interacciones incluyendo el sentido de los efectos la comunidad en estas función.



Fuente: Modificado de Tommassino y Cano (2016)

Sobre aspectos de género

Esta propuesta fue caracterizada por una alta dedicación de trabajo de mujeres, tanto en valores absolutos como en los roles claves de coordinación y mentorías. Investigaciones internacionales y nacionales han demostrado la mayor proporción de mujeres en tareas de enseñanza y roles de cuidado en las universidades, así como en más dedicado seguimiento de los y las estudiantes como ha sido observado en otros trabajos (Enciso Domínguez, González-Yáñez y Chiappini, 2021; Macfarlane y Burg, 2019). Desde hace algunos años, la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias viene observando esta particularidad vinculada a la dimensión de género. Si bien aún no se han realizado estudios al respecto, se visualiza una mayor participación de mujeres vinculadas a propuestas más complejas y de mayor dedicación horaria como los Espacios de Formación Integral, comparado con aquellas prácticas de menor duración y más bien de corte difusionista con actividades puntuales, que aparentemente son las preferidas por los varones. El análisis de aspectos de género será fundamental en futuras ediciones.

Sobre el público estudiantil universitario y su rol de mentores

El EFI fue integrado en diversas carreras y aceptado por diversos estudiantes, esto asociado a los requisitos generales de curso y la curricularización de la extensión en las carreras. Fueron varias y varios estudiantes los interesados en el EFI algunos de ellos manifestaron tener interés en trabajar con escolares o jóvenes, así como con el Plan Ceibal. Esto coincide con otras investigaciones que indican la existencia de una preocupación estudiantil, por participar en proyectos de voluntariados comprometiéndose como sujetos políticos y cuestionando la objetividad del conocimiento (Gadotti, 2019). Sin embargo, luego del interés inicial, fueron menos los y las estudiantes que tomaron el curso. Como se mencionó, las causas indicadas estuvieron asociadas a diversos problemas para sostener la propuesta de forma tan intensiva como estaba planificada, particularmente en años de pandemia. Muchos desertaron al inicio del curso, tanto debido a la intensidad de la propuesta como por lo «incierto» de esta, característica de la interacción de distintas variables y la flexibilidad. Quienes finalmente completaron el EFI fueron estudiantes con más del 50 % de avance en su carrera e incluso en condiciones de egreso.

Se hizo un esfuerzo por coordinar las formaciones de los estudiantes con los proyectos a mentorear; estos igualmente no siempre percibieron seguridad frente a los continuos desafíos, sin clara determinación de que tenían que hacer, o grandes exigencias para cambiar lo que ya habían hecho en respuesta a las interacciones con los centros educativos. En este entorno, si bien la mayoría valoró muy positivamente la experiencia, una minoría no vio colmadas sus expectativas. En la mayor parte de los casos esta insatisfacción se asoció a la falta de comunicación adecuada y a la virtualidad, situación que mejoró notoriamente con las visitas presenciales. Si bien esta insatisfacción se puede ver como algo negativo, también se puede interpretar como un indicador de la integralidad de la enseñanza, que contribuye a promover situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, no preparados para los y las estudiantes, pero relevantes para quienes los viven (Kaplún, 2014).

Los proyectos ejecutados mediante Movimiento Maker, bajo el concepto de *aprender haciendo* otorgan un rol principal a los y las estudiantes de los centros educativos y promueven una actividad docente que muchas veces difiere de la convencional. El rol docente, y en este caso también el de los mentores, se transforma en un rol facilitador de procesos educativos, donde no existe una transmisión de conocimiento de tipo bancario, sino que aparece una problematización del proceso (Freire, 1970). En este contexto se pretende un rol protagónico de estudiantes de la universidad, que experimentan articulación y diálogo con diferentes actores. Sin embargo, este rol está aún sujeto a otro aún más determinante que es el de los centros educativos de primaria y media y a las dinámicas que se dan en estos centros y grupos. En la mayoría de los casos en la consulta sobre qué es y qué se espera de un grupo de mentores se da especial relevancia al proceso de guía o apoyo. En el caso

de los y las estudiantes el centro de la práctica fueron ellos y ellas y su formación, mientras que entre los y las docentes el foco de la mentoría debería ser el proceso y su facilitación. Por estas razones, trabajar la no centralidad de los y las estudiantes universitarias en el desarrollo de las propuestas de extensión resulta vital. Se puede reflexionar acerca de estas observaciones con una perspectiva decolonizadora de la curricularización de la extensión. En este sentido, Hortegano (2021) indica que es necesario revisar las bases de la «esencia universitaria, que ha estado basada en abstraerse de la realidad para elaborar un saber «puro», universal y objetivo» en tanto que además los y las universitarias son el centro de los procesos de enseñanza cuando en procesos de extensión son los actores y actoras de la sociedad. Es una perspectiva de nuestro grupo el analizar cómo mejorar esta situación de inconformidad, pero quizás es justamente lo que estamos buscando, salir de la zona de seguridad para acercarse a los y las estudiantes universitarios a la sociedad, para lo cual las herramientas basadas únicamente en las disciplinas básicas y científicas no son suficientes. En futuros años, puede ser relevante profundizar en algunos aspectos metodológicos y epistemológicos vinculados a la participación social, la investigación participativa y la ecología de saberes, como espacios de encuentros de diversos saberes mediados por el diálogo y la acción para la resolución de problemas complejos. Estos aspectos coinciden con otros trabajos vinculados al equipo en los que, entre otras cosas, se señala que se puede enseñar a participar o para involucrarse en el análisis y la transformación de la realidad (Iribarne y Lavaggi, 2021; Lázaro, Iribarne, Adalyza, Rumeau y López-Echagüe, 2021).

Los y las estudiantes universitarios y universitarias y sus perfiles aportaron de distintas maneras a los proyectos de los centros educativos. Tanto en aspectos generales que tienen que ver con la investigación y el desarrollo de proyectos, como en aspectos específicos asociados a las distintas temáticas de los proyectos. La posibilidad de que los y las estudiantes elijan los proyectos que les fueran más afines ayudó en este sentido. Por ejemplo, en el caso del Liceo de Florida (calidad de agua), los estudiantes mentores eran de la Licenciatura en Biología y además tenían experiencia en temáticas relacionadas con el agua y los ecosistemas acuáticos. En futuras ediciones analizaremos si esta coordinación de formaciones y proyectos a mentorear facilitó el trabajo y si hubo diferencias entre estudiantes de distintas carreras.

Perspectivas, fortalezas y desafíos

La experiencia aquí presentada estuvo colmada de fortalezas y resultados muy positivos que permitieron cumplir con los objetivos planteados y también generar nuevas oportunidades. Las actividades desarrolladas fortalecieron los vínculos existentes y generaron nuevas relaciones entre instituciones y docentes, dando lugar a nuevas propuestas y espacios de trabajo colaborativo y permitiendo el crecimiento del grupo promotor. La participación en la propuesta dio lugar a diversos aprendizajes de todo el equipo docente que va permitiendo la consolidación de un espacio de enseñanza

bidireccional entre ambas instituciones educativas (Ceibal y Udelar). Además, el trabajo en territorio permitió abordar el contexto sociocultural y económico como un punto a no perder de vista en estos procesos de aprendizaje, aportando a la reflexión y crítica de los y las estudiantes universitarios y universitarias.

La curricularización de esta experiencia de extensión, a pesar de los esfuerzos por extender y dinamizar el intercambio, sigue trayendo consigo varias dificultades. Muchas veces las formas de curricularizar la extensión en el modelo de la Udelar, con plazos acotados y organización semestral no siempre puede acompañar adecuadamente las dinámicas concretas de la sociedad y sus formas de organización. Esto puede resultar en que la actividad se limite a un recorte de la realidad o se termine desvirtuando. A menudo los colectivos esperan que la universidad los apoye en resolver determinados problemas y cuando esto excede los roles de las unidades académicas la comunidad, los y las estudiantes y el cuerpo docente quedan decepcionados. Por esto es fundamental seguir trabajando para resolver estas limitaciones (Hortegano, 2021). Desde la experiencia de trabajo en las ediciones 2020-2021, proyectamos para el 2022 acompañar los proyectos de los centros educativos desde el planteamiento de la problemática a abordar, hasta los resultados y difusión (Hitos A, B, C y difusión). A su vez, se pretende que el cierre del EFI pueda realizarse de forma conjunta con los centros educativos, aportando a la difusión, así como a la reflexión conjunta del proceso transitado. Esto último se planteó desde los inicios del EFI, pero las circunstancias vinculadas a la emergencia sanitaria restringieron esta interacción. Uno de los mayores desafíos será sostener y mejorar la comunicación, acoplar los tiempos y seguir coconstruyendo conocimiento. Teniendo en cuenta además que los actores y las actoras involucradas pueden ir cambiando a lo largo del tiempo, sumándose nuevas historias de vida, intereses, perspectivas y posiciones sobre el contexto y sus problemáticas que reconfiguran permanentemente el espacio (Zavaro, 2021). Será, además, nuestra intención que futuras ediciones de este espacio sean además evaluadas por centros educativos y participantes externos a la Universidad y de esa manera poder coconstruir colectivamente las mejores herramientas y resultados.

Agradecimientos

Agradecemos al equipo del Plan Ceibal/Ceilab por el trabajo y los saberes compartidos: Carina Silva, Florencia Talmon, Ana Clara Freyre y Santiago Nan. Agradecemos a los y las estudiantes que tomaron el EFI y a los docentes de los distintos centros educativos, así como también a los y las docentes invitadas: Leandro Bergamino (CURE), Solana González (Facultad de Veterinaria, Udelar), Elisabet Rossi (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Cecilia de Soto (Abono de Mar, CURE), Viviana Azar (Red de Huertas Comunitarias del Uruguay), Silvana Machado (Facultad de Agronomía, Udelar), Federico Mesa (Entrebichitos).

Referencias

- AROCENA, R. y TOMMASINO, H. (2011). Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/imagenes/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documento%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf
- AROCENA, R, TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN E. y ROMANO, A. (2011). *Integralidad, tensiones y perspectivas*, Cuadernos de Extensión 1. Montevideo: Universidad de la República.
- COMISIÓN ACADÉMICA DE EXTENSIÓN (2022). *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología. En el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por covid-19*. Montevideo: CSEAM-Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- CANO, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo «orden de anticipación» a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7 (7), 6-23. <https://doi.org/10.14409/extension.voi7.7047>
- DA FONSECA, A., EULÉN, L., SCHÖN, F. y SOSA, B. (2021). Sumando miradas: herramientas cartográficas para la interpelación colectiva del territorio. *Integralidad sobre Ruedas*, 7 (1), 132-147. <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.9>
- ENCISO DOMÍNGUEZ, G., GONZÁLEZ-YÁÑEZ, M. y CHIAPPINI, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns of Psicologia*, 23(2), e1603. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1603>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GÓMEZ, A., LOBATO, C., LOBATO, G., CHAVES, J. e IRIBARNE, P. (2021, setiembre). Sistematización de Proyecto Estudiantil: Talleres de Ciencias en la Escuela, Malvín Norte (Montevideo, Uruguay). Participación en mesa de debate en el *IX Congreso Nacional de Extensión y VIII Jornadas del Extensión del Mercosur*, modalidad virtual.
- GONZÁLEZ, M. y SANTOS, C. (2013). *Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- GADOTTI, M. (2019). Extensión Universitaria: ¿Para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular. *Redes de Extensión*, (6), 61-73. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145>
- HORTEGANO, R. (2021). ¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios. *Integralidad sobre Ruedas*, 7(1), 9-28. <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.2>
- IRIBARNE, P. y LAVAGGI, M. L. (2021). Aportes para el monitoreo participativo de la calidad del agua del río Tacuarembó en el noreste uruguayo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11(14), 1-18. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.14.Ene-Jun.e0009>
- IRIBARNE, P., ARISMENDI, E., HORTA, S., BRUZZONE, L. y CAMACHO, S. (2019). Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias: creación, consolidación y perspectivas. En *Red de Extensión (Comp.), Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018* (pp. 211-221). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- IRIBARNE, P., HORTA, S. y FERREÑO, M. (2017). Extensión universitaria, prácticas integrales y transformación de la enseñanza: el caso de la Plataforma de Ciencias en Malvín Norte. En *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.

- KAPLÚN, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11>
- KRUK, C., IRIBARNE, P., SILVA, C., BASTIDA, J., VÉLEZ-RUBIO, G., BORTOLOTTI, N.,... GASCUE, A. (2020, noviembre). *Mentorías intergeneracionales: una estrategia de educación integral y colaborativa*. Trabajo presentado en el 7.º Encuentro Nacional y 2.ª Ronda Latinoamericana de Educación Ambiental, ReNEA, Montevideo.
- KRUK, C., MARTÍNEZ, A., MARTÍNEZ DE LA ESCALERA, G., TRINCHIN, R., MANTA, G., SEGURA, A. M.,... YANNICELLI, B. (2019). Floración excepcional de cianobacterias tóxicas en la costa de Uruguay, verano 2019. *Innotec. Revista del Laboratorio Tecnológico del Uruguay*, 18, 36-68. <https://doi.org/10.26461/18.06>
- LÁZARO, M., IRIBARNE, P., ADALYZA, P., RUMEAU, D., y LÓPEZ-ECHAGÜE, C. (2021). Análisis participativo del problema de los residuos en Montevideo: aplicación del Análisis Causal Estratificado. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 16 (46), 167-197.
- MACCHIAROLA, V. (2022). Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. *Saberes y prácticas*, 7(1), 1-14.
- MACFARLANE, B. y BURG, D. (2019). Women professors and the academic house- work trap. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(3), 262-274. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1589682>
- MORÓN-MONGE, H. y MORÓN-MONGE, M. del C. (2017). La evolución del concepto de patrimonio: oportunidades para la enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 83-98.
- PLAN CEIBAL (2017). *10 años Plan Ceibal. Hicimos historia, haciendo futuro*. Montevideo: Manosanta.
- PLAN CEIBAL-ANEP (2020). *Cuaderno Maker*. Montevideo: Plan Ceibal.
- PITTALUGA, L. y RIVOIR, A. (2012). One Laptop per Child and Bridging the Digital Divide: The Case of Plan Ceibal in Uruguay. *Research on ICT4D from Latin America*, 8(4), 145-159. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/162>
- QUEROL, M. A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal.
- RIPANI, M. F. y MUÑOZ, M. (2020). *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Montevideo: Fundación Ceibal.
- ROSSLER, M. (2002). Los paisajes culturales y la Convención del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. En E. Mujica Barreda (Ed.), *Paisajes Culturales en los Andes. Memoria narrativa, casos de estudio, conclusiones y recomendaciones de la reunión de expertos, Arequipa y Chivay. Perú, mayo de 1998*. Lima: Centro de Patrimonio Mundial-Unesco.
- TOMMASINO, H., y PÉREZ, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y prácticas*. 7(1), 1-21.
- TOMMASINO, H., SÁNCHEZ, M. P., y BIANCHI, D. (2022). La extensión universitaria a 100 años de Paulo Freire. En A. Cano, G. Parrilla G., y V. Cuadrado (Comps.), *Las Formas de la desigualdad los modos de lo común: experiencias universitarias*, pp. 335-338. Montevideo: Programa Integral Metropolitano.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2017). *Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, 2017*. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24553>.

- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2021). *La Universidad de la República frente al Sars-cov-2*. Montevideo: Ediciones Universitarias. <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/03/La-Universidad-de-la-Republica-frente-al-SARS-CoV-2.pdf>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (2014). *Temas de enseñanza, 1: Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, RECTORADO. (2009). *Hacia la Reforma Universitaria, 7: La Universidad en el interior*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <http://extension.fcien.edu.uy/wp-content/uploads/2013/02/Hacia-la-Reforma-Universitaria.pdf>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, RECTORADO. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria, 10: La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Universidad de la República.
- UNESCO (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
- UNESCO (2003). Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/convention>.
- ZAVARO, C. A. (2021). Campo y territorio de la Extensión como práctica académica. *Redes de Extensión*, (8): 58-75. <https://doi.org/10.34096/redes.n8.10712>

Discapacidad y salud sexual y reproductiva: sensibilización y capacitación a equipos de salud en Uruguay

Julia Córdoba,¹ Carolina Farías,² Eugenia Barbosa,³ Valentina Delgado,⁴ Fiorella Buzzeta⁵

RECIBIDO: 14/3/2022; ACEPTADO: 14/7/2022

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.6>

Resumen

En el marco del proyecto «El derecho a la igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad», coordinado por distintos organismos internacionales se desarrolló un proceso de sensibilización y capacitación sobre discapacidad y salud sexual y reproductiva (SSR) a equipos técnicos, gestores y personal administrativo de los prestadores públicos y privados de salud de Uruguay.

El equipo encargado de la intervención, llevada adelante entre mayo y noviembre de 2019, integrado por personas con y sin discapacidad, está conformado por profesionales del área de la salud y una integrante de una organización de la sociedad civil vinculada a la discapacidad.

El cronograma de trabajo incluyó cuatro talleres en distintas ciudades del país en los que participaron más de 230 personas. Se abordaron, a través de exposiciones conceptuales, viñetas clínicas e instancias plenarias de discusión, los siguientes contenidos: a) perspectiva de derechos humanos como marco de acción, b) la discapacidad desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF) (OMS, 2001), c) conceptualización básica de SSR, d) marco normativo uruguayo, e) interseccionalidad, e) herramientas para la acción en relación con la SSR de las personas en situación de discapacidad en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud en Uruguay.

- 1 Programa Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). jcordoba@psico.edu.uy
- 2 Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades, Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, Udelar. cfarias@psico.edu.uy
- 3 Programa Discapacidad y Calidad de Vida, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología, Udelar. meugenia.bar@psico.edu.uy
- 4 Departamento de Educación Física y Salud, Instituto Superior Educación Física, Udelar. delgado.vale@gmail.com
- 5 Integrante de Movimiento Vida Independiente. fiorebuzzeta@gmail.com

De lo surgido en los talleres se resaltan las siguientes dimensiones: (i) existe escasa información por parte de todos los actores sobre aspectos legislativos en materia de discapacidad y la posibilidad de ajustes razonables y diseño universal, (ii) las dificultades encontradas se vinculan a dos grandes aspectos: primero, a que las personas en situación de discapacidad no consultan sobre su SSR y, segundo, a que las barreras comunicacionales, actitudinales y edilicias para el acceso al servicio son determinantes para garantizar una atención de SSR para esta población, (iii) las diferentes interacciones y responsabilidades que tienen los actores de un centro de salud (administrativo, técnicos, gestores) dificultan la consideración de prioridades a la hora de garantizar el acceso de las personas en situación de discapacidad.

Palabras claves: discapacidad; salud sexual y reproductiva; equipos de salud

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar el análisis y las reflexiones de una intervención dirigida a equipos de salud en el marco del proyecto «El derecho a la igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad» en Uruguay (coordinado por la Oficina de la Coordinadora Residente de las Naciones Unidas en Uruguay y el Estado uruguayo).⁶ En este marco se desarrollaron talleres sobre el «Acceso universal a servicios de salud inclusivos y de calidad»⁷ en diferentes regiones del Uruguay, con especial énfasis en los derechos sexuales y reproductivos de las personas en situación de discapacidad, con una perspectiva de género y derechos humanos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define a la *discapacidad* como aquella situación que «... resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (ONU, 2006).

Desde esta perspectiva no son solo las deficiencias —condiciones de salud física, sensorial o mental-cognitiva— las que determinan que una persona con discapacidad acceda o no a la atención de su salud, sino que los factores contextuales (familia,

6 Por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Uruguay participaron ONU Mujeres, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Por el Estado uruguayo, la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), la Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI), el Banco de Previsión Social, el Ministerio de Desarrollo Social con sus secretarías del Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis), el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), el Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio de Salud Pública (MSP). Por la sociedad civil participó la Alianza de Organizaciones por los Derechos de las Personas con Discapacidad en Uruguay.

7 Este componente en particular estuvo a cargo de la Facultad de Psicología a través del Instituto de Psicología de la Salud (Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva) y el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (Programa Discapacidad y Calidad de Vida), con la colaboración de docentes del Instituto Superior de Educación Física y de la Facultad de Medicina. Asimismo, fue financiado en su totalidad por la OPS.

comunidad, ciudad) son un agente importante para la presencia o no de esta relación negativa (OMS, 2001).

Se entiende que es una *situación* ya que al modificar alguno de estos agentes (condición de salud, factores contextuales, factores personales) la relación negativa puede revertirse o disminuir su impacto y generar menor dificultad, tanto en las actividades de la vida diaria como en la participación de la persona (Amate y Vásquez, 2006).

Para esto, es fundamental que las intervenciones vinculadas a la salud (promoción, prevención y rehabilitación) se planifiquen centradas en la persona (López, Marín y De la Parte, 2004), de forma tal que la persona en situación de discapacidad y las familias o referentes, tomen decisiones en la implementación del abordaje de su salud (Brogna, 2009).

Cuando se habla de la atención de la salud, es importante aclarar que se parte de una concepción de salud que no se reduce a la ausencia de enfermedad y que contempla dimensiones históricas, sociales y culturales en la forma en que el binomio salud/enfermedad es construido (Vignolo, Vacarezza, Álvarez y Sosa, 2011).

En el ámbito de la salud persiste la visión patologizante de las personas en situación de discapacidad, haciendo foco, principalmente, en su deficiencia, con una tendencia a homogeneizar las situaciones de discapacidad, así como los tipos de apoyos requeridos por cada persona, que son variados y están atravesados por dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, políticas y subjetivas (Rojas Merello, Verdugo Labbe y Troncoso Melo, 2017). Surge la necesidad entonces de promover la generación de equipos de salud que apoyen, orienten y ofrezcan un acompañamiento oportuno y ajustado a cada situación (Ayuso Mateos, Nieto Moreno, Sánchez Moreno y Vázquez Barquero, 2006; Franco Giraldo, 2015).

Cuando se especifica, aún más, en la atención de la salud sexual y reproductiva (SSR) de las personas en situación de discapacidad es común la (re)producción de discursos por parte de algunos actores sociales (familia, servicios de salud, centros educativos, medios de comunicación) que hacen referencia a la condición asexual, a la condición infantil y a la imposibilidad de tener una vida afectivo-sexual placentera y responsable (Mattioli, 2012), generando así formas de violencias de género específicas en personas en situación de discapacidad que se suman a otras, frecuentes en los ámbitos intrafamiliar, institucional, comunitario y mediático. En este sentido el concepto de accesibilidad es un concepto potente, así como el de ajustes razonables, para generar cambios que permitan la eliminación de este tipo de situaciones (De Asis, 2015).

Para comprender las experiencias relativas a la vida sexual de las personas en situación de discapacidad, es importante tener presente la categoría de género. Por género se entiende al conjunto de características, atributos, marcas, permisos, prohibiciones y prescripciones, asignados diferenciadamente a las personas, en función de su sexo asignado al nacer. A su vez, se trata de una construcción sociocultural que establece también, pautas de relacionamiento y ejercicio de poder diferenciado para varones y

mujeres (De Barbieri, 1996; Scott, 1996; Lamas, 1999). El género, así como la discapacidad, no es solo una categoría social o analítica, sino que también es relacional y coexiste con desigualdades intergenéricas e intragenéricas. Asimismo, son determinantes sociales de la salud y, por lo tanto, dialogan con características demográficas y otros atributos estructurales como, por ejemplo, la edad, la clase social, la etnia/raza, la nacionalidad y con otras variables como la orientación sexual o la identidad de género (Farías Rodríguez *et al.*, 2021). La identidad genérica no es estanca, se construye a medida que la persona se desarrolla. Esta construcción podrá estar más cerca o más lejos de los modelos hegemónicos del ser varón y el ser mujer, dependiendo del contexto y las circunstancias propias de cada uno (López, Forrisi y Gelpi, 2015).

A su vez, sexualidad y género son una articulación ineludible; encontrándose la primera en constante construcción y transformación. La sexualidad está atravesada por una o varias motivaciones que se vinculan con los siguientes fines: el reproductivo y el erótico placentero. Esto se encuentra condicionado a su vez por lo que cada sociedad define como permitido y prohibido, público y privado, reglas que estructuran la organización de la sociedad, lo que es tanto fuente de placer como de angustia. Sin embargo, esta angustia no debería ser generada por la falta de garantías a la hora de ejercer sus derechos (López *et al.*, 2015).

Al profundizar, se entiende que la salud sexual es el proceso continuo de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad; se evidencia en las relaciones libres, responsables y consensuadas, que conducen al bienestar personal y social, enriqueciendo la vida individual y social y no simplemente la ausencia de disfunciones, enfermedad o malestar. Para poder mantener la salud sexual es necesario que se reconozcan y defiendan los derechos sexuales de todas las personas. Un desarrollo sexual saludable depende de la satisfacción de las necesidades básicas humanas como son el deseo de contacto, la intimidad, la expresión emocional, el placer, la ternura y el amor (López *et al.*, 2015).

Los derechos sexuales y los derechos reproductivos son una invención reciente (Correa, 2003) dentro de los que se engloban una serie de derechos como la planificación familiar, la salud integral, el placer sexual, entre otros.

Es trascendente entender que las situaciones de discapacidad dialogan con otras identidades, vulnerabilidades y desigualdades sociales que, desde un análisis interseccional, tienen múltiples identidades sociales que producen privilegios y opresiones (Barnes, 2010; Martínez Ríos, 2013).

Los derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad se han configurado recientemente como una demanda de los movimientos sociales, porque, en general, históricamente ha existido un tabú con relación a la sexualidad de las personas en situación de discapacidad, sin importar la orientación sexual o la identidad de género de los sujetos. A este abordaje se le suman una serie de preconceptos negativos asignados al colectivo de personas con discapacidad, como por

ejemplo: ser asexuados, «infantiles» y sin capacidad para el ejercicio de la maternidad y la paternidad (Mattoli, Domínguez y Sosa, 2011). Esta adjudicación por parte de la sociedad obstruye el reconocimiento de las personas con discapacidad en tanto sujetos sexuados y sujetos de derechos, lo que supone una contradicción, que es la de pretender renunciar a la sexualidad aunque sea inherente a la condición humana y, por lo tanto, a su pleno goce (Villarreal López y Smith Castro, 2018).

La edad, al igual que el género, es un factor que condiciona socialmente la forma en que las personas nacen, se desarrollan, envejecen y mueren, en un tiempo y un espacio determinados (Tamayo, Besoain y Rebolledo, 2018). En ese sentido, es importante sumar la perspectiva por ciclo de vida para abordar las necesidades de las personas en situación de discapacidad, sabiendo identificar las demandas específicas para responder con las herramientas adecuadas (Kuh, Ben Shlomo, Lynch, Hallqvist y Power, 2003). De esta manera se promueve el ejercicio de la sexualidad activa teniendo en consideración las posibilidades materiales y existenciales para que esta se produzca.

El alcance de este problema es significativo, dado que, según los datos oficiales disponibles, mientras en 2006 las personas en situación de discapacidad en Uruguay representaban entre el 7 % y 10 % de la población (INE, 2006), a 2011, las personas que tenían al menos una limitación estaban en torno al 16 % de la población total (INE, 2012).

Uruguay: un país políticamente correcto

En Uruguay, en el transcurso del siglo xx se avanzó respecto al marco normativo que legisla y dictamina la protección de la ciudadanía en términos de salud, equiparación de oportunidades, inclusión y respeto por la diversidad. Es así que se contempla la cobertura de salud de todos los habitantes del país, estableciéndose como un derecho al entrar en vigencia en 2008 el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) a través de la Ley n.º 18.211 (Uruguay, 2007). El primer nivel de atención —nivel priorizado por el SNIS— es el contacto inicial que los usuarios tienen con el sistema sanitario, por lo que tiene la potencialidad de ser una puerta de entrada al sistema (facilitador) o un espacio de expulsión (barrera) que un usuario pueda tener que enfrentar. Es por esto que se insiste en la idea de que *cobertura* no es igual a *acceso* (Vignolo *et al.*, 2011).

En el mismo año, se ratifica en nuestro país la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en la que se consignan aspectos vinculados a la salud, obligando a los Estados parte a tomar medidas para asegurar su acceso y calidad en igualdad de condiciones con las demás personas.

La Ley n.º 18.335, Pacientes y Usuarios de los Servicios de Salud (Uruguay, 2008a) prevé expresamente que todos los usuarios de salud tienen derecho a un trato igualitario y sin discriminación.

La Ley n.º 18.426, sobre Salud Sexual y Reproductiva (Uruguay, 2008b), su reglamentación y la implementación de los Servicios de Salud Sexual y Salud Reproductiva en 2008, y la promulgación de la Ley n.º 18.651, Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad (Uruguay, 2010), son el respaldo normativo específico que funciona como garantía para exigir el derecho de esta población a su atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, entre otras. Todas estas iniciativas propiciaron la producción, en 2012, de una guía específica sobre la SSR de las personas en situación de discapacidad. Como último hito normativo, en 2018 se promulgó la Ley de Violencia hacia las Mujeres Basada en Género, Ley n.º 19.580 (Uruguay, 2017).

Es decir, en términos normativos, Uruguay tiene un excelente marco para dar garantía a la satisfacción de los derechos de las personas en situación de discapacidad, específicamente a la atención integral de su salud.

Hay dos espacios en la sociedad civil que generaron el contexto propicio para desplegar este proyecto, la Alianza de Organizaciones por los Derechos de las Personas con Discapacidad del Uruguay (2016) y el Movimiento de Vida Independiente. La primera surge en el contexto de la elaboración del Informe Alternativo al Informe País de Uruguay a la ONU en el marco del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). El segundo surge formalmente en setiembre de 2018 con el fin de generar asesoramiento tanto a personas que se encuentran en situación de discapacidad, así como a instituciones que trabajan con estas situaciones en el ámbito de la rehabilitación. Este asesoramiento se produce con base en la experiencia de las personas que forman parte del movimiento, en cuanto a la adaptación de la persona a esta nueva situación, temas vinculados a la sexualidad, cuestiones legales, promoción de autonomía, y la contención, tanto personal como familiar. Ponen de relieve la importancia de la figura del consultor y pretende ser un movimiento complementario a otros recursos que existen y que surjan en el ámbito de la rehabilitación.

Pese a los avances normativos nacionales antes descritos existe una brecha social entre la legalidad y la legitimidad, la cual opera en distintas escalas e impacta en la posibilidad real de que las personas en situación de discapacidad puedan ejercer sus derechos sexuales y reproductivos en igualdad de condiciones que el resto de la población (Villarreal López y Smith Castro, 2018). Esta tensión se centra entre la cobertura de salud y el acceso a la salud (Jiménez Lara, 2010; Belzunegui Eraso y Puig Andreu, 2017; Gómez Perea, Pasos Revelo, González Rojas y Arrivillaga, 2018; Gómez Rúa *et al.*, 2018).

En este sentido, el *Informe mundial sobre la discapacidad 2011* (OMS, 2011) plantea entre sus recomendaciones la mejora de la capacidad de los recursos humanos y pone especial énfasis en los trabajadores del primer nivel de atención, generando equipos con formación específica.

Los conceptos de accesibilidad universal y ajustes razonables contribuyen a visibilizar cuáles deben ser las modificaciones para garantizar estos derechos en términos edilicios, arquitectónicos, actitudinales y comunicacionales (Pérez Bueno, 2016).

El abordar la salud de las personas con discapacidad desde esta mirada más compleja depende de la formación de los funcionarios técnicos y administrativos de la salud, así como de los marcos normativos y protocolos con los que estos puedan contar como son los consentimientos informados, los protocolos de actuación para dar respuestas específicas y derivar, guías y manuales sistematizados, así como programas, políticas de estado y regulaciones que permitan su desarrollo (Rudolf, Bagnato, Güida y Rodríguez, 2009; Farías Rodríguez *et al.*, 2021).

Por lo dicho anteriormente, la elección de trabajar de manera interdisciplinaria e integral la salud de las personas en situación de discapacidad surge de las formaciones, posibilidades y voluntades que los equipos de salud creen y tengan, y se basa en la resignificación de la discapacidad, lo que lugar a una perspectiva despojada de miradas patologizantes, considerando a las personas con discapacidad como sujetos sociales y culturales con derechos (incluyendo los sexuales y reproductivos) (Pérez Bueno, 2016).

Objetivos de la propuesta de intervención

Por lo anteriormente expuesto, es que nos planteamos como objetivo capacitar en discapacidad y SSR a equipos de salud con tareas gerenciales, administrativas o asistenciales. Esta meta, a su vez intentará: i) identificar principales dificultades de los equipos para garantizar el acceso a la salud a las personas en situación de discapacidad y ii) reflexionar sobre prejuicios y desinformación sobre la discapacidad y la salud sexual y reproductiva con base en la conceptualización actual y el marco normativo de las temáticas mencionadas.

Materiales y métodos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se llevaron adelante cuatro talleres con equipos de salud de todos los prestadores de salud del país (públicos y privados) desarrollados en los departamentos de Montevideo, Lavalleja, Río Negro y Salto. La representación de estos equipos estaba integrada por trabajadores/as que, por ejemplo, cumplen tareas de asistencia directa, administrativas y gerenciales.

Se contó con intérpretes en lengua de señas uruguaya (LSU) así como material adaptado y espacios accesibles de manera tal que se pudiera garantizar la participación de todas las personas.

Cada taller se diseñó en dos partes: una teórica-expositiva, donde los responsables desarrollaron los conceptos de discapacidad, salud sexual y reproductiva, género,

violencia, y una segunda instancia práctica-reflexiva a partir del trabajo en grupos con viñetas de situaciones basadas en el contexto nacional.

Resultados

La metodología utilizada en esta experiencia se describe de forma exhaustiva en un artículo anterior (Farías Rodríguez *et al.*, 2021) publicado por este mismo equipo. Los resultados que aquí se presentan refieren a las dimensiones de análisis construidas a partir de lo intercambiado en las instancias de taller. En cada encuentro se presentaron viñetas y se solicitaba a los grupos que intentaran determinar, justificando sus respuestas, si se encontraban ante una situación de discapacidad, si identificaban algún problema y qué acciones hubieran desplegado en su lugar. Por último, se les consultaba si, desde los lugares donde estaban insertos laboralmente, podían garantizar la atención a las personas con discapacidad y qué acciones implementarían para poder hacerlo.

Los comentarios aquí presentados son las frases y las reflexiones que surgieron de los/as participantes de los talleres. Se han plasmado en este apartado del trabajo sin modificación y por lo tanto pueden presentar parcialidad en el análisis de algunas de las viñetas o dimensiones.

Situación 1

Joaquín está esperando con su papá que lo atienda el médico que lo conoce desde que nació. Si bien tienen una hora asignada, la consulta está atrasada media hora. Joaquín no tolera esperar y cuando se pone nervioso sube el volumen de su voz y camina por el lugar. Las personas que también están esperando comienzan a ponerse impacientes. La administrativa de la sala se acerca al papá de Joaquín y le ofrece otra hora para consultar. El papá acepta y se retiran de la sala con Joaquín.

En cuanto a la situación presentada, la respuesta de los participantes es diversa. Por un lado, surge la postura de responsabilizar al usuario y la familia, necesitando la necesidad de saber un «diagnóstico» y la dificultad del *niño* para esperar, su impaciencia por el atraso de la consulta. Pero, por otro lado, también se plantea que, si bien existe una situación de discapacidad, se construye como tal debido a la respuesta de la institución que funcionaría como una barrera.

Un emergente común en todos los talleres fue el de interpretar que el protagonista de la situación era un niño, cuando en ningún momento se menciona la edad. Esto demuestra lo que previamente se mencionó sobre la infantilización de las personas en situación de discapacidad sin considerar que, como en este caso, la persona puede requerir de un acompañante.

Por fuera de esta problematización diversa, hay coincidencia en que las barreras presentadas son de tipo actitudinal, ya que son acciones que excluyen al/a la usuario/a

debido a estereotipos, «intolerancia», «impaciencia», «incomprensión», «falta de empatía y respeto al usuario y al padre».

Se observan además barreras institucionales, al depender de la voluntad del funcionario presente, debido a falta de respuesta y protocolo institucional.

Los participantes entienden que el equipo no supo adecuarse a la situación «¿Cómo vive Joaquín esta situación?». No se atiende la necesidad real del usuario observándose, de esta manera, la falta de contención desde la institución y una respuesta que continúa responsabilizando al usuario: un cambio de fecha de consulta a través del cual se vulnera su derecho a recibir la atención pertinente, postergándola. Se resalta entre los participantes como otra dificultad la demora para tener las consultas y su frecuente retraso en el inicio.

Se plantean como propuestas para dar solución a estas situaciones reducir los tiempos de espera, organizar mejor la asignación de números para la consulta, priorizar en consulta a usuarios y usuarias en situación de discapacidad, consultar al familiar acerca de qué opción le queda más cómoda, hablar con el médico para vehiculizar y atender al usuario con la menor demora posible, atención por parte de otro médico que esté disponible en consulta y que tenga la posibilidad de acceder a su historia clínica.

Por otro lado, con relación al ambiente en la sala de espera, se sugiere adecuar el espacio para poder alojar a las personas, generar un espacio recreativo para el tiempo de espera, solicitar tolerancia y respeto a los y las presentes en sala de espera.

Se expresa en todos los casos la necesidad de generar otro tipo de respuesta, que no implique la asignación de otra fecha y se enfatiza en que el equipo debería tener mayor formación e información. Se plantea la importancia de organizarse y capacitar a los funcionarios para poder tener otra disposición ante estas situaciones que se generan a diario.

Situación 2

Laura tiene 24 años. Su hermana, de 16 años, fue al ginecólogo por primera vez y lo que le contó despertó interés en Laura; ella también quiere ir. Si bien cada tres meses va al médico con su mamá, hay preguntas que le dan vergüenza hacer delante de ella y de su médico, que es varón. Laura necesita alguien que sepa Lengua de Señas Uruguaya la acompañe ya que no lee labios. Cuando Laura le cuenta a su hermana esta situación, su hermana se ofrece para hacerle a su ginecólogo las preguntas que Laura no se anima a hacer.

La discusión sobre esta situación se centró en la disminución auditiva que presenta Laura y la dificultad en el acceso a un médico para consultar sobre su SSR debido a las barreras que aparecen: por un lado, las presentadas por su familia (actitudinales) y, por otro lado, la falta de apoyos presentes de parte de la institución.

Visualizan negativamente la infantilización hacia la usuaria por parte de su madre, que tiene un trato diferente entre sus hijas. Manifiestan que la temática de la sexualidad en esta población es un tabú.

Por otra parte, señalan que la hermana de Laura, al ponerse en el lugar de mediadora, genera que la usuaria se vea relegada, al no poder ser ella misma protagonista de sus derechos.

La barrera institucional identificada es la falta de un intérprete de LSU, que genera una barrera en el acceso a la consulta de forma autónoma.

También se reconocen barreras actitudinales desde la familia cuando la sobreprotege, infantiliza y no le da la posibilidad de decidir por ella misma, teniendo en cuenta que la madre se ubica en el rol de mediadora en la consulta, sin reconocer el lugar de Laura como una persona con derechos sexuales por encontrarse en una situación de discapacidad. También se identifican en la figura del médico estas mismas barreras actitudinales, ya que no logra habilitar y propiciar un espacio para que Laura pueda hablar libremente. Los participantes manifiestan la importancia de garantizar a la usuaria el acceso a la salud, para esto surge la necesidad de contar con intérprete en LSU, así como la figura de un mediador para aportar a la comunicación entre el médico y la usuaria, para esto se plantean la consulta con el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) para encontrar la forma temporal de comunicarse con la usuaria.

Un ejemplo para esto último es que se utilice un papel y un lápiz, lo que resolvería la situación solo si la usuaria se encuentra alfabetizada. Por otro lado, se hace énfasis en que la problemática no surge en el momento en que Laura manifiesta que quiere consultar, sino que se viene gestando desde hace tiempo, ya que la usuaria tiene 24 años y hasta el momento no se le ha ofrecido, aparentemente, la consulta con un especialista.

Por este motivo, se plantea la importancia de brindar información, talleres para personas que trabajen con personas con discapacidad (áreas de la salud y sociales), talleres para familias, centrados en la temática de la discapacidad y la SSR.

Situación 3

Antonio y Carmen son pareja desde hace cinco años, están viviendo juntos desde hace dos meses y van a tener un hijo; como se mudaron de casa tuvieron que cambiar de centro de salud para hacer sus consultas y retiro de medicación. Al llegar a la puerta de la policlínica de su zona, a cuatro cuadras de su casa, si bien hay una rampa, sus sillas no pasan por la puerta. El médico los atiende amablemente en una pieza con una entrada alternativa por esta vez, pero les sugiere que la próxima consulta la hagan en un hospital céntrico, donde es seguro que pueden ingresar a las instalaciones.

Los participantes hacen énfasis en la falta de accesibilidad arquitectónica, ya que hay una rampa en la institución, pero no tienen en cuenta otros aspectos como que la persona en la silla pueda acceder al consultorio.

Se identifican dos problemas en la situación, por un lado, la responsabilidad de la institución por sugerir que se atiendan en otro espacio ya que ese no cuenta con las garantías necesarias, y por otro se visualiza que son dos personas en situación de discapacidad que requieren atención a la vez, independientemente de que sean una pareja.

Los participantes plantean propuestas alternativas para dar soluciones posibles, se propone como estrategia provisoria a la solución dar la atención en otra pieza hasta que se haga el cambio de puerta así como capacitar a los funcionarios sobre el trato hacia las personas en situación de discapacidad.

A su vez se plantean que no se contempla la distancia ni otros inconvenientes que pueden tener estas personas (traslado, factores económicos), de tal forma que los usuarios se acomodan a la institución y no a la inversa.

Por último, se sugiere la posibilidad de una interconsulta con un especialista/referente en un lugar que cuente con accesibilidad con el compromiso de referencia y contrarreferencia para un adecuado abordaje familiar.

Situación 4

Federico, de 24 años, reside en Soriano junto con sus padres y hace dos años les manifestó que se siente mujer y que le gustaría llamarse Rosalinda. Tras idas y vueltas, sus padres deciden acompañarle a una consulta médica. En el medio de la consulta, el profesional les dice a sus padres que es imposible que el usuario sepa lo que quiere a causa de su discapacidad intelectual, y les comunica que no apoyará el proceso de reafirmación de género. Federico se retira del servicio de salud sumamente angustiado y sus padres realmente desconcertados.

Nuevamente la discusión se centra en el diagnóstico —o falta de él—; por otro lado, se identifica una barrera actitudinal por la presencia de «una postura inadecuada» de parte del médico que no habilita a Federico a tomar sus propias decisiones de forma autónoma por tener un diagnóstico de discapacidad intelectual. Se considera falta de ética la postura de negar el proceso de reafirmación de género por parte del médico, porque desconoce los derechos del usuario.

Como propuesta se sugiere la necesidad de considerar al usuario como sujeto de derecho, habilitando la toma de decisiones autónoma, y derivarlo a un especialista que le brinde la atención que necesita, a su vez, hacer un abordaje familiar o consultar con un equipo multidisciplinario.

Estas propuestas generaron un nuevo debate, ya que se entiende que se continúa vulnerando el derecho de elección del usuario porque es él quien debe elegir con qué profesional desea atenderse.

Situación 5

Sebastián, de 16 años, reside en Melo junto con su madre y un hermano mayor de edad con consumo problemático de sustancias. Sebastián tiene una discapacidad intelectual. En una consulta con su médico de referencia, Sebastián le plantea que le gustan los varones, pero que está algo confundido. El usuario expresa que amigos de su hermano, cuando su madre no está, ingresan a su dormitorio y mantienen prácticas sexuales con él.

Se visualiza como problema el abuso sexual. Igualmente, se pone el foco en la orientación sexual de Sebastián, así como en el consumo problemático de sustancias del hermano.

Se identifican barreras vinculadas a la comunicación, donde los equipos de salud consideran que el médico debe comunicarse directamente con el paciente.

Cuestionan la falta de intervención en cuanto al acceso a la SSR y señalan la falta de formación como motivo de la omisión.

Identifican como una barrera la falta formación de los médicos para atender situaciones vinculadas a la SSR en la discapacidad.

Las propuestas respecto al abordaje de la situación abarcan utilizar la normativa vigente y los protocolos asociados a estas, como son la valoración del riesgo para confirmar abuso, considerar una medida de protección para el adolescente y la posible derivación a un equipo de violencia que atienda la situación.

A su vez también se plantea el trabajo con los recursos humanos que atienden estas situaciones en los servicios de salud, así como un abordaje no solo con la persona, sino en todo el sistema familiar.

Situación 6

Martina es una adolescente cis de 17 años, autoidentificada como heterosexual, institucionalizada en un hogar de amparo del INAU en el departamento de San José. Hace un mes está saliendo con Tommy, un varón trans de 19 años. Las educadoras deciden consultar con la ginecóloga tratante porque creen que la usuaria no tiene capacidad de comprender qué es ser un varón trans. En consulta, Martina manifiesta sentirse muy cómoda y cuidada por Tommy.

Los equipos de salud no identifican una situación de discapacidad, pero sí una barrera actitudinal con relación al acceso a la SSR, basada en los prejuicios y la poca información y, como consecuencia, se expone a la usuaria.

Las propuestas que surgen para abordar la situación son, por un lado, generar asesoramiento con los cuidados necesarios, por ejemplo, resguardando la intimidad. Por otro lado, se plantea la necesidad de capacitar a los equipos técnicos para que estos luego estén preparados para brindar información a las/os usuarias/os que se encuentren en esta situación, con el objetivo de garantizar los derechos vinculados a la SSR.

Se plantea que es necesario trabajar coordinadamente con otros equipos de forma de generar un abordaje integral de la situación. Asimismo, se resalta que en esta situación, si desde la institución le prohíben ver al joven, esto sería considerado una vulneración a los derechos sexuales de la protagonista.

Situación 7

María tiene un diagnóstico psicológico de discapacidad intelectual leve. Tiene 19 años y vive con sus padres. Tiene pareja no conviviente desde hace unos pocos meses. Luego de unas semanas de haber constatado que no había menstruado se lo comenta a su madre, quien sospecha que María puede estar embarazada. Ante esto lo habla con ella, quien rechaza esa posibilidad y dice que en caso de estar embarazada no quiere tener hijos. La madre pide hora en el servicio de salud en ginecología para hacer la consulta con su hija. Cuando se hacen los estudios clínicos, María cursa un embarazo de 11 semanas. La madre de María quiere que su hija continúe el embarazo y expresa que ella se puede hacer cargo de su nieto. María se niega a eso. ¿Cómo debería proceder el equipo de salud según la ley de interrupción voluntaria del embarazo y considerando la situación de María?

Hay distintas percepciones en cuanto a la situación desde los equipos de salud. La mayoría de los participantes plantean como problema principal el embarazo no deseado, también se considera como problema la actitud de la madre ante este, y la falta en el momento de la consulta de su pareja. En este escenario, la responsabilidad queda por fuera del equipo de salud.

Con relación al acceso a la SSR, se plantea la imposibilidad de decidir de María, no se le permite que tome decisiones con respecto a su cuerpo y su vida, y en ese sentido se identifica la vulneración de derechos, especialmente del conjunto de derechos reproductivos, en lo relativo a la planificación familiar.

Se reflexiona acerca de la tensión entre las normativas existentes respecto a la SSR y las creencias particulares dentro de los equipos de salud; esto podría generar obstáculos en la toma de decisiones y fundamentalmente afectar los derechos de los usuarios.

En las propuestas que plantean los participantes hay consenso en asesorar desde el equipo de salud a María acerca de los pasos a seguir y orientar a la familia en cuanto a su derecho de decidir.

Situación 8

Patricia es una mujer de 28 años que está esperando a su primer hijo. Por complicaciones en el parto deben practicarle una operación cesárea para el nacimiento. Antes de entrar a quirófano y sin avisarle ni a ella ni a su acompañante, le retiran los audífonos por no ser «material estéril». A partir de ese momento Patricia ya no puede interactuar con nadie más en la sala ni saber lo que está pasando.

Los equipos de salud afirman que se trata de una situación de discapacidad, en la que se le impide el uso de una ayuda técnica —el audífono— que compensa su limitación funcional. En este sentido, hay una barrera comunicacional que genera una interacción negativa entre la condición de salud de la persona y el entorno.

También identifican una barrera actitudinal en cómo actúa el médico, manifiestan que hay falta de empatía, que no se pone en el lugar de la paciente y que prioriza el acto quirúrgico y no la situación que atraviesa la usuaria.

Se identifica una barrera comunicacional teniendo en cuenta la importancia de la presencia de intérprete en lengua de señas para compensar esa situación, que debería ser prevista desde la institución.

En referencia al acceso a la SSR, identifican una situación de violencia, falta capacitación e información sobre los derechos que tiene la usuaria, y hay una vulneración de derechos al no tomarse en cuenta la necesidad de audífono, así como al no explicarle a la usuaria lo que va a suceder, dejándola en una posición de ajenidad en relación con su proceso de parto. Los equipos manifiestan la falta de protocolos vinculados a la toma de decisiones cuando se encuentran en estas situaciones.

Plantean que la justificación de la esterilidad del objeto no tiene lugar si entran otros objetos como, por ejemplo, celulares, y no se presentan inconvenientes frente a esos casos.

En cuanto a las propuestas aparecen varias posiciones; algunas manifiestan la necesidad de no sacar el audífono en ningún caso, en otros plantean la necesidad de comunicar a la paciente los pasos previos a la instancia quirúrgica en caso de que sea inevitable retirar el audífono, así como la contención necesaria en ese caso. A su vez consideran la necesidad de evaluar el costo-beneficio de la situación, en este sentido, cuán perjudiciales terminan siendo las consecuencias de este acto para la usuaria y para el equipo de salud.

Conclusiones

Tras los cuatro encuentros se hizo visible la necesidad de los equipos de salud de tener más herramientas para el trabajo con personas en situación de discapacidad, pero también se pudieron constatar fortalezas y saberes acumulados de los equipos que no siempre son socializados.

Los participantes mostraron muy diverso grado de formación y conocimiento sobre las temáticas trabajadas (discapacidad y derechos sexuales y reproductivos). Al comienzo del trabajo grupal, la mayoría de los participantes se autovisualizan como inclusivos en términos de derechos, sin embargo, a lo largo del intercambio lograron reconocer que la dimensión biologicista del tema es lo que surge más fácil y rápidamente como primera respuesta. De todas formas, pudieron abordar las consignas planteadas, trabajando en la identificación de la existencia o no de una situación de discapacidad, la existencia de barreras comunicacionales, actitudinales y arquitectónicas, y en posibles propuestas de acciones superadoras y soluciones alternativas. El trabajo de discusión, tanto en los grupos como en las instancias plenarios, evidenció un corrimiento desde esta dimensión biologicista inicial hacia una perspectiva más integral.

De los que participaron, la mayoría trabaja en el primer nivel de atención, nivel que tiene la característica de ser el más cercano a la población y con énfasis en la prevención de enfermedad y promoción de salud. Sin embargo, esto también generó que, en ocasiones, la posibilidad de proyectar soluciones en términos de accesibilidad se viera dificultada, ya que aparecían «problemas previos» que no podían ser resueltos sin la intervención de los ámbitos de gestión y administración general de los servicios de salud; un ejemplo de esto es cuando se plantea la necesidad de tener camillas accesibles para hacerles el papanicolau a mujeres con discapacidad y lo que plantean los equipos es que las camillas tienen más de treinta años.

Para abordar la SSR de las personas con discapacidad es inevitable que, en el marco de la profundización del SNIS, se desplieguen estrategias de atención integral que contemplen los intereses y las expectativas de los/as usuarios/as.

Es así que para transformar la particularidad de la situación que viven las personas con discapacidad se requieren este tipo de capacitaciones, fundamentales para resignificar estructuras subyacentes en las que se reproducen relaciones de poder y subjetividades colectivas conservadoras.

Entendemos que sería importante recabar en futuras instancias las opiniones de los participantes sobre los beneficios de recibir la capacitación y, sobre todo, si fue posible poner en práctica lo intercambiado en los encuentros. A su vez, dar lugar al surgimiento de nuevas interrogantes y propuestas de capacitación local o específica de cada centro.

Se vuelve fundamental incorporar el relato de las familias acompañando las demandas de las personas con discapacidad ya que el contacto cotidiano con las prácticas saludables sucede en el ámbito privado, intrafamiliar. Las expectativas de las familias y, en especial, de los/as cuidadores/as, si bien no deben primar sobre las expectativas de sus familiares con discapacidad, deben ser consideradas para la promoción de la autonomía y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Se recomienda recabar aspectos como: tensiones entre la teoría y la práctica, vacío de saberes, lo que se desconoce de lo normativo, la interseccionalidad, la especificidad de la discapacidad, la accesibilidad y la inclusión.

Debido a que el tiempo destinado a profundizar en la SSR de las personas en situación de discapacidad se vio disminuido, se sugiere dar continuidad a este proceso de trabajo con capacitaciones centradas estrictamente en esta intersección y que profundicen en el accionar práctico. Por ello se considera importante diseñar estas capacitaciones con más de un encuentro presencial.

Como reflexión final se quiere resaltar la valoración positiva de los/as participantes por haber implementado este tipo de instancias. Se valoró especialmente que se llevara adelante una primera instancia de capacitación, pero que luego se pasara a una instancia de taller, en donde pudieron ensayar los conocimientos adquiridos y sus propias experiencias profesionales. El intercambio directo y fluido con pares (profesionales de la salud, en el primer nivel de atención), pero de distintas procedencias, fue apreciado como muy enriquecedor. Se resaltó como necesario pensar en trabajar con viñetas, ya que daba la posibilidad de la reflexión pausada sobre situaciones cotidianas. Se insistió, sin embargo, en que, para poder lograr un cambio significativo en la atención integral de las personas en situación de discapacidad, se requieren cambios estructurales por parte de los tomadores de decisiones y los ejecutores de la política pública.

Financiamiento

El proyecto fue financiado en su totalidad por el Fondo de las Naciones Unidas sobre Discapacidad en el marco del proyecto «El derecho a la igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad-Uruguay», cuyos actores son UNFPA, OPS-OMS, MSP, ASSE, ONU Mujeres, AUCI, Pronadis.

Referencias

- AMATE, A., y VÁSQUEZ, A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. Washington: OPS, OMS. Recuperado de https://conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/01/lo_que_todos_debemos_saber.pdf.
- AYUSO MATEOS, J. L., NIETO MORENO, M., SÁNCHEZ MORENO, J., y VÁZQUEZ BARQUERO, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Revista de Medicina Clínica*, 126(12), 461-466. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13069/clasificacion_internacional_del_funcionamiento.pdf.
- BARNES, C. (2010). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del «mundo mayoritario». *Política y Sociedad*, 47(1), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344597>.
- BELZUNEGUI ERASO, A., y PUIG ANDREU, X. (2017). La exclusión social y sus determinantes relacionados con la salud y la discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (36), 183-196. Recuperado de <https://revistas.um.es/areas/article/view/308221>.
- BROGNA, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- CORREA, S. (2003). *Los derechos sexuales y reproductivos en la arena política*. Montevideo: MYSU.
- DE ASIS, R. (2015). Lo razonable en el concepto de ajustes razonables. En E. Salmón y R. Bregaglio, *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 99-118). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/32092.pdf>.
- DE BARBIERI, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. Guzmán y G. Pacheco (Comps.), *Estudios de Derechos Humanos IV* (pp. 33-62). San José de Costa Rica: IIDH.
- FARÍAS RODRÍGUEZ, M. C., CÓRDOBA WOLMAN, J., BARBOSA MOLINA, E., GELPI PEPE, G., CAILLET-BOIS DUVOY, C., LÓPEZ GÓMEZ, A., y BAGNATO NÚÑEZ, M. J. (2021). Abordaje metodológico en salud sexual y reproductiva en situaciones de discapacidad con equipos de salud en Uruguay. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 261-271. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.14>
- FRANCO GIRALDO, A. (2015). El rol de los profesionales de la salud en la atención primaria en salud (APS). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 414-424. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a11>.
- GÓMEZ PEREA, C.A., PASOS REVELO, L. M., GONZÁLEZ ROJAS, T., y ARRIVILLAGA, M. (2018). Acceso a servicios de salud de personas en situación de discapacidad física en Zarzal (Valle del Cauca, Colombia). *Salud Uninorte*, 34(2), 276-283. <http://dx.doi.org/10.14482/sun.34.2.61>.
- GÓMEZ RÚA, N. E., RESTREPO OCHOA D. A., GAÑAN ECHAVARRÍA, J. y CARDONA ARANGO, D. (2018) La discapacidad desde los enfoques de derechos y capacidades y su relación con la salud pública. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 17(35), p. 1-40. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps17-35.dedc>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2006). *Encuesta nacional de gastos e ingresos de los hogares 2005-2006. Metodología y resultados*. Montevideo: INE. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/36026/Encuesta+Nacional+de+Gastos+e+Ingresos+de+los+Hogar+es+2005+-+2006/83d8c75c-a0f7-49d3-b5c1-1cb9548ddfia>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2012). *Censo de población y vivienda*. http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=0624ef71-fooe-44ab-a69c-3eede9d127d5&groupId=10181
- JIMÉNEZ LARA, A. (2010). *Salud pública y discapacidad. Planteamientos y propuestas del sector social de la discapacidad articulado en torno al CERMI ante la futura Ley estatal de Salud Pública*. Madrid: CERMI-Ediciones Cinca. Recuperado de http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3346/Salud_publica_y_discapacidad.pdf?sequence=1.
- KUH, D., BEN SHLOMO, Y., LYNCH, J., HALLQVIST, J., y POWER, C. (2003). Life Course Epidemiology. *J Epidemiol Community Health*, 57(10), 778-783. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.57.10.778>
- LAMAS, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría «género». *Papeles de Población*, 5(21), 147-178. recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202105.pdf>
- LÓPEZ, M., MARÍN, A., y DE LA PARTE, J. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de la autodeterminación. *Revista Siglo Cero*, 35(210), 45-55. <http://hdl.handle.net/11181/3093>
- LÓPEZ, P, FORRISI, F, y GELPI, G. (2015). *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. Montevideo: UNFPA.
- MARTÍNEZ RÍOS, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 9-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.01>.
- MATTIOLI, N., DOMÍNGUEZ, M. E., y SOSA, F. (2011). *Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres con discapacidad. Estudio sobre la accesibilidad de los servicios de salud en Montevideo*. Montevideo:

ONU Mujeres. Recuperado de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/24018/1/derechos-sexuales-y-reproductivos-de-las-mujeres-con-discapa.pdf>.

- MATTIOLI, N. (Coord.) (2012). *Guías en salud sexual y reproductiva: abordaje de la salud sexual y salud reproductiva en personas con discapacidad*. Montevideo: Ministerio de Salud Pública. Recuperado de <https://www.paho.org/uru/dmdocuments/Libro-Discapacidad-SSR-28-11-12.pdf>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la minusvalía*. Madrid: Inmerso.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Ginebra: OMS.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- PÉREZ BUENO, L. (2016). *Por un espacio sociosanitario inclusivo. Informe Cermin. Déficits, retos y propuestas de mejora*. Madrid: CERMI-Ediciones Cinca. <http://hdl.handle.net/11811/5157>
- ROJAS MERELLO, A., VERDUGO LABBE, C., y TRONCOSO MELO, S. (2017). Servicios de apoyo para la vida independiente desde una perspectiva de derecho, autonomía y calidad de vida. Una experiencia de Senadis. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 1(2), 44-59. Recuperado de <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/55>.
- RUDOLF, S., BAGNATO, M. J., GÜIDA, C., y RODRÍGUEZ, A. (2009). *Accesibilidad y participación ciudadana en el sistema de salud. Una mirada desde la psicología*. Montevideo: Área de Salud de la Facultad de Psicología, Universidad de la República-Fin de Siglo.
- SCOTT, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: PUEG, UNAM.
- TAMAYO, M., BESOÁIN, A., y REBOLLEDO, J. (2018). Determinantes sociales de la salud y discapacidad: actualizando el modelo de determinación. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.12.004>
- URUGUAY (2007, diciembre 5). Ley n.º 18.211: Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007/61>.
- URUGUAY (2008a, agosto 15). Ley n.º 18.335: Derechos y Obligaciones de Pacientes y Usuarios de los Servicios de Salud. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18335-2008>.
- URUGUAY (2008b, diciembre 1). Ley n.º 18.426: Sobre Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>
- URUGUAY (2010, febrero 19). Ley n.º 18.651: Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>.
- URUGUAY (2017, diciembre 22). Ley n.º 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>.
- VIGNOLO, J., VACAREZZA, M., ÁLVAREZ, C., y SOSA, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 7-11. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003.
- VILLARREAL LÓPEZ, C., y SMITH CASTRO, P. (2018). Avances y desafíos en el acceso de mujeres con discapacidad a servicios de salud sexual y reproductiva en Perú. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 2(2), pp. 146-168. Recuperado de <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/118>.

Proyecto Micaela para las Empresas¹

Valeria Venticinque,² Liliana Bucci,³ Cecilia Paredes,⁴ Julia Moscatelli⁵

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.7>

Resumen

Este escrito tiene como propósito ofrecer un breve *racconto* de un proyecto de extensión y transferencia de conocimiento desarrollado en el marco del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Historia de Mujeres y Género: trabajo y política (CIEHMGE), ubicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Las tareas desarrolladas en el período 2020-2021 tuvieron como misión fundamental trabajar con el sector productivo en la conformación de espacios de capacitación y facilitación de introducción de la perspectiva de género en empresas nacionales e internacionales radicadas en el país. Este camino que recorrimos implicó un trabajo interdisciplinario y el involucramiento de docentes, no docentes, graduados/as y estudiantes en la construcción de saberes y espacios democráticos en su carácter de miembros/as del CIEHMGE.

Palabras clave: sector productivo; violencias; prevención; género; protocolos

Introducción

Nuestra propuesta implicó llevar adelante un trabajo sistemático de los conceptos relevantes para la introducción en los estudios de género en espacios laborales del sector privado en la provincia de Santa Fe, Argentina. Esta tarea se llevó a cabo a partir de distintas acciones programadas que se desarrollaron a lo largo de dos años a partir de un proyecto de extensión y transferencia de conocimiento que se denominó Micaela para las Empresas, entre el CIEHMGE y una empresa⁶ del sector servicios. La firma rosarina se dedica al servicio de traducciones y está radicada en la ciudad de Rosario. El mencionado proyecto fue financiado por el CIEHMGE y la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario

1 «Micaela para las Empresas» es el nombre del proyecto de extensión y transferencia construido desde el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Historia de Mujeres y Género (CIEHMGE).

2 Dra. en Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente e Investigadora (Universidad Nacional del Litoral-UNR). CIEHMGE, UNR. valeriaventicinque@yahoo.com.ar

3 Psicóloga y magister en Salud Mental. Docente e Investigadora (UNR). Integrante de la Secretaría de Derechos Humanos (UNR). CIEHMGE, UNR.

4 Psicóloga. La referenta del Procedimiento para la atención de situaciones de violencia sexual y discriminación basada en el género de la FCBYF. (UNR). CIEHMGE, UNR.

5 Lic. en Comunicación Social (UNR). Especialista en Diversidad. CIEHMGE, UNR.

6 Al iniciar nuestra tarea se nos solicitó preservar el nombre de la empresa en las distintas tareas que se fueron emprendiendo, para esto se solicitó un acuerdo de confidencialidad.

y coordinado por la Dra. Maricel Bertolo. De esta manera recorreremos brevemente las actividades desarrolladas en el siguiente apartado, para luego cerrar con algunas reflexiones que invitan a seguir andando. En síntesis, con este proyecto comprendimos la necesidad de construir lo público, pensándolo desde los acontecimientos productores de nuevas políticas y práctica. En este sentido, se buscó un camino alternativo para el ejercicio de los derechos en general, y los laborales en particular, en contraposición a la mercantilización de un sistema diseñado desde una mirada patriarcal. Siguiendo esta lógica, pensamos en un sector productivo en proceso de transformación guiado por nuevos espacios generadores de sentido. En síntesis, entendemos que nuestra tarea en la empresa se sostuvo guiada por la idea de interseccionalidad, que socava el supuesto de que las mujeres son un grupo homogéneo, igualmente posicionado por las estructuras de poder, y permite comprender cómo la raza y la clase dan forma a las experiencias de vida de las mujeres y feminidades, y cómo interactúan con el género (Attardo *et al.*, 2020, p. 20).

Acuerdos y diseño sobre la marcha

El primero de nuestros encuentros se desarrolló a partir de una demanda planteada por una empresa de servicios ubicada en la ciudad de Rosario. De esta manera luego de una serie de acuerdos se pauto un encuentro para coordinar los requerimientos precisos de la empresa, así inició este proyecto a fines de 2019, que posteriormente desde nuestro Centro de Investigaciones denominamos «Micaela para las Empresas». El origen del nombre lo encontramos en la Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género, n.º 27.499 (Argentina, 2018). La norma establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencias contra las mujeres, para todas las personas que se desempeñen en la función pública, en los distintos niveles y jerarquías de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial a nivel nacional. Los cambios legislativos y su inmediata implementación fueron resultado de la movilización social producida tras el femicidio de la adolescente Micaela García en 2017, que fue generando crecientes exigencias hacia los organismos del Estado en cuanto a capacitación con perspectiva de género.

En este sentido, las necesidades de la tarea encomendada nos llevaron varias semanas de reuniones con el equipo del CIEHMGE. Siguiendo esta lógica de trabajo nos dispusimos a reunirnos para la recolección de materiales en distintos formatos. De esta forma, se pensó el armado de las propuestas que en principio se idearon con la modalidad de dos mesas redondas de introducción a los estudios de género y un seminario intensivo dividido en dos grupos de acuerdo al número de asistentes. Además, había que analizar quienes serían los/as asistentes y la cantidad por curso. La empresa resolvió que el personal que debía asistir de manera obligatoria serían los jerárquicos o quienes se encontraban con empleados/as a cargo, y esto se traducía en aproximadamente ciento veinte trabajadores/as. Mientras las mesas redondas fueron de asistencia voluntaria y frecuentada por todos/as los/as empleados/as.

Durante esta etapa de organización todo nuestro equipo colaboró generando ideas y buscando aportar para enriquecer la propuesta. A las capacitaciones debemos sumar la necesidad que manifestó la empresa de cumplir un protocolo para prevenir y erradicar las violencias de género en el ámbito laboral. Esta demanda pudo ser cubierta con el compromiso y el conocimiento de nuestro equipo. Por último, es preciso mencionar la firma de un convenio marco entre la empresa y la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, que posibilitó seguir un trabajo cooperativo entre el sector productivo y la academia.

Esta propuesta buscó generar un espacio de conocimiento en relación con la construcción de demandas por parte de los/as trabajadores/as y en relación con el sistema económico. En esta línea, desarrollamos categorías básicas para comprender los cambios que se dan en los espacios de intercambio intersubjetivo, estableciendo las demandas generadas por el personal y las respuestas que se dieron desde la dirección de la empresa y su impacto en la construcción de lugares de trabajo más democráticos.

Objetivo del proyecto

El proyecto buscó fortalecer y revisar las estructuras cognitivas y los procesos de incorporación de recursos académicos que deberán garantizar una vida laboral solvente, afincada en la capacidad crítica y la perspectiva de género. En este sentido, nos propusimos generar la conformación de instancias de reflexión-acción con la intencionalidad de establecer el rol de los sujetos sociales en la dinámica de los distintos escenarios laborales del ámbito privado. Así se va abordando la influencia de los factores sociales, culturales, psicológicos y biológicos para repensar la complejidad societal. Asimismo, propusimos un espacio que favorezca el debate desde la perspectiva de género, permitiendo el análisis de los roles sociales asignados y ejercidos por las mujeres y los varones, no como producto de diferencias biológicas «naturales» ni de sexo, sino como el resultado de la acción humana sobre las diferencias sexuales, en sociedades históricas y concretas. Esta propuesta buscó generar un espacio de conocimiento respecto a la construcción de demandas y de sentido por parte de la ciudadanía, los actores sociales y el sistema económico, y cómo estos inciden en la generación de las decisiones. Bajo esta línea de trabajo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

Generar un proceso de sensibilización en cuanto a la perspectiva de género, para plantear dentro del equipo, políticas y programas que aseguren un acceso equitativo a oportunidades de crecimiento.

Conocer los principios que favorecen la igualdad y la no discriminación.

Reflexionar acerca de las distintas formas de segregación y exclusión que existen con relación a los grupos vulnerados.

Promover una comunicación que favorezca la deconstrucción de los estereotipos.

Consideramos que estos espacios constituyeron una herramienta y un recurso fundamental, para favorecer un mayor respeto y racionalidad en cuanto a las prácticas interpersonales de los/as empleados/as, y replantearon la existencia de improntas discriminatorias. Esta herramienta estimuló la circulación de la palabra y la formulación de nuevos interrogantes, además de interpelar las representaciones sociales, los prejuicios y los mitos, vinculados a las líneas de acción o intervención en el espacio laboral (Bucci, Moscatelli, Paredes y Venticinque, 2020).

Actividades y acciones integrales desarrolladas

Primera actividad: mesas redondas

Las mesas redondas fueron diseñadas para un público reducido, se desarrollaron en los horarios de descanso del personal durante los meses de febrero con modalidad presencial. El segundo encuentro se llevó a cabo en mayo de 2020 y se estableció de manera virtual a causa de la pandemia por covid-19, declarada por la Organización Mundial de la Salud, y luego por el decreto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Argentina, 2020) establecido por gobierno argentino en todo el territorio nacional. Estas instancias se pensaron para el personal no jerárquico, o sea, el personal en de tareas diversas, y se pudieron lograr a partir de su participación voluntaria, estableciendo como tema teórico el Día de la Mujer Trabajadora. En este sentido, se debe señalar el trabajo colaborativo desarrollado por los/as docentes del CIEHMGE, que abordaron el tema desde la historia de las mujeres, haciendo uso de lecturas con exposiciones breves. Finalizadas las clases breves en el marco de cada mesa redonda, surgieron instancias de debate a partir de algunos temas señalados en el espacio participativo con el personal de la empresa. Tales como: doble moral, maternidad de los/as empleados/as, trabajo no remunerado, *mobbing*, falta de perspectiva de género en horarios y modalidad de trabajo. Valoramos este espacio como una instancia de conocimiento de las inquietudes, pesares y saberes del personal que constituye el combustible indispensable de la empresa para poder desentramar ciertas acciones que podrían ir configurando, al decir de Rita Segato (2003), cierta célula violenta.

Segunda actividad: seminarios de formación

Los seminarios de formación requirieron de preparación y seguimiento durante más de un mes, por parte del equipo del CIEHMGE. En estas instancias de talleres de formación, se buscó desarrollar categorías básicas para detectar la existencia de violencias en los espacios de trabajo y encontrar soluciones inmediatas a esta problemática. Partimos de comprender, junto con María Luisa Femenías (2013), que las violencias en todas sus formas se producen mediante complejos mecanismos, entre los que la brutalidad cotidiana que sufren muchas personas es solo el ejemplo emergente de

una trama mucho más difícil de desmontar. Y los modos en los que se ha ido tejiendo el entramado ideológico de desigualdad, opresión, violencia física y silencio, como un producto estructural, han sido interpretados y legitimados de diversas maneras (Femenías, 2013, p. 14).

Así, a partir de la detección de situaciones de violencia dentro del ámbito laboral, entre marzo y noviembre de 2020, desarrollamos una serie de seminarios destinados al personal jerárquico de una empresa de servicios rosarina. En este sentido, la empresa entendió que era de vital importancia que las personas encargadas de áreas de trabajo pudieran capacitarse para lograr desentramar ciertas lógicas discriminatorias apoyadas en creencias inculcadas y en estereotipos fruto de las representaciones sociales. De esta manera, la empresa junto con el CIEHMGE se propuso romper con algunas cadenas de violencias simbólicas presentes en las relaciones laborales que paulatinamente fueron construyendo sus empleados/as. Es así que se trató de desentramar ciertas lógicas hegemónicas respecto a la identidad sexual, la cultura, la estética, la raza, la ideología, el deseo, entre algunos de los elementos destacables.

Por consiguiente, con exposiciones del equipo docente acompañadas por recursos audiovisuales e instancias prácticas en cada encuentro, se pudieron efectuar síntesis parciales por cada seminario y situación problemática. Así, se pretendió generar un nivel de profundización más general del conocimiento para debatirlo y construirlo a partir de distintas estrategias didácticas propuestas por el grupo de facilitadoras del CIEHMGE. En este sentido, el diseño fue pensado para finalizar cada encuentro en ateneos donde se pudo lograr la construcción de saberes colectivos. Esta propuesta metodológica trajo implícita una concepción activa tanto del equipo docente como de los/as asistentes al curso.

El taller se desarrolló a partir de dos momentos, el primero de ellos, desde la exposición de los siguientes contenidos mínimos:

- la perspectiva de género como método analítico.
- políticas y prácticas públicas transversales al género.
- violencias, elementos teóricos y normativa.
- dispositivos de atención a las violencias por razones de género.
- diversidad sexual.

En función de los intercambios durante el proceso de formación y teniendo en cuenta la coyuntura espaciotemporal vigente ligada al «Ni una menos» y al debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo en 2018, podemos establecer que asomaron muchas discusiones al momento de plantear las disidencias y las relaciones de género en la vida laboral dentro de los espacios privados.

Bajo esta lógica, consideramos que los saberes colectivos por parte del personal estuvieron marcados por la incertidumbre a la hora de reflexionar sobre la problemática

de la incorporación, inclusión, salida del clóset por parte de algunos/as compañeros/as, mientras las mayores dudas de los/as asistentes se circunscribieron respecto a personas LGBTIQ. Durante las exposiciones de los seminarios en la empresa, existió una escucha atenta y una activa participación por parte de los/as asistentes ante los/as expositores/as-capacitadores/as, dándose un permanente ida y vuelta en cuanto a los comentarios y las intervenciones.

El segundo momento se pensó en un espacio de taller donde se trabajó en equipos a partir de una dinámica pensada para el grupo en particular con algunos interrogantes-disparadores que invitaron a los/as asistentes a pensar en tres ejes, la *cordialidad* en el espacio laboral, el *acoso* y el *hostigamiento*.

Si pensamos en el eje *cordialidad*, los/as asistentes resaltaron la importancia de:

- respetar la privacidad, el trato cordial, el respeto, el interés humano, el saludo (no ignorar) y la amabilidad,
- la cordialidad relacionada con la empatía.
- lograr relaciones transparentes y confiables.
- queda claro que la informalidad desdibuja los roles.
- la capacidad de escucha y de entendimiento.
- la consideración por el otro y el compañerismo.
- la buena predisposición.
- la comunicación y el apoyo mutuo.
- el trato igualitario.
- el entendimiento de las necesidades.
- un ambiente de confianza.

En cuanto a los interrogantes que hacen al *acoso* y al *hostigamiento*, los/as participantes pudieron describirlos haciendo referencia a:

- incomodar.
- molestar insistentemente.
- abuso de poder sistemático.
- dificultar el crecimiento.
- maltrato.
- prácticas discriminatorias.
- ofensas
- burlas y acciones que apuntan a una persona.

Aquí observamos que este momento fue de diagnóstico de la situación y búsqueda de superar las problemáticas que se visibilizaron.

Tercera actividad

En esta etapa nos dedicamos a la elaboración de un protocolo de actuación para casos de violencia por razones de género en el ámbito laboral. Consecuentemente durante 2020, ante el crecimiento de las situaciones de violencia en los ámbitos laborales y sociales, se nos solicitó desde la empresa la posibilidad de hacer frente a tal situación elaborando un protocolo de actuación. Este instrumento tenía que suministrar las herramientas adecuadas a los fines de poder encauzar las distintas situaciones que se pudieren llegar a plantear con motivo de esta problemática en espacios de trabajo pertenecientes al ámbito productivo. De esta manera, durante ese año y hasta inicios de 2021 nos abocamos a esta tarea y desarrollamos un procedimiento interno de actuación para consulta, intervención y denuncia, que se compone de los siguientes puntos:

- 1) Recepción solicitud.
 - a. Generación de la solicitud por consultante (por escrito, vía telefónica, correo institucional, formulario web, consulta personal, organismos públicos).
 - i. De consulta: ¿qué se puede hacer?
 - ii. Pedido de intervención: capacitación a trabajadores/as afectados, comunicación de parte de autoridades.
 - iii. Quiero denunciar: pasos legales.
 - b. Solicitud de terceros/as (por escrito, vía telefónica, correo institucional, formulario web, consulta personal, organismos públicos, etcétera).
 - i. De consulta: ¿qué se puede hacer?
 - ii. Pedido de intervención: capacitación a trabajadores/as afectados/as, campaña de prevención, afiches de concientización, calendario efemérides, encuestas, relevamiento datos, nuevos buzones, intervenciones anónimas, comunicación de parte de autoridades, etcétera.
 - iii. Quiero denunciar: pasos legales.
- 2) Registro de caso.
 - a. Solicitud directa: se redacta un acta donde se deja plasmada la consulta con los siguientes detalles:
 - i. Día de la fecha
 - ii. Nombre y apellido
 - iii. Celular
 - iv. Puesto y área de desempeño
 - v. Situación laboral
 - vi. Nombre y apellido agresor/a
 - vii. Puesto/cargo laboral
 - viii. Descripción de la situación
 - ix. Medidas a tomar
 - x. Firma de consultante
 - b. Solicitud de terceros: se activa el protocolo mediante acta escrita y firmada por

la persona que la hizo, con los siguientes datos:

1. Nombre y apellido
 2. Celular
 3. Puesto y área de desempeño
 4. Situación laboral
 5. Nombre y apellido agresor/a
 6. Puesto/cargo laboral
 7. Descripción de la situación
 8. Medidas a tomar
 9. Firma de 3ero
- 3) Procedimientos.
- a. De consulta: se conversa, se escucha, se deja constancia en acta, se da respuesta al consultante, la empresa/referente se pone a disposición. Si se recibe por escrito y se considera necesaria una entrevista personal, el consultante puede consentirla o rechazarla.
 - i. Se archiva.
 - ii. Se hace seguimiento.
 - b. Pedido de intervención: se define procedimiento que depende de la gravedad del caso o de la decisión del consultante. No se notifica a la persona denunciada, salvo que el consultante desee que sea notificada, en dicho caso, se lo llama a una entrevista y se lo notifica y se deja constancia en acta, incluso se pueden proponer acciones de mediación. De citarse a la persona debe ser dentro del máximo de 7 días de recibida la solicitud (salvo fuerza mayor como ausencia de las personas de la ciudad).
 - i. Se eleva a autoridad de competencia.
 - ii. Se habilita instancia denuncia.
 - c. Quiero denunciar: se notifica la persona denunciada y se procede.
 - i. Proceso sumarial.
 - ii. Medidas de protección.
- 4) Resolución y notificación a la persona imputada, denunciada, culpada (se procede en caso de denuncia directa o de terceros/as).
- a. Informe por escrito detallando hechos relatados, acciones llevadas adelante, medias de protección o prevención tomadas. Copia a solicitante.
 - b. Elevación de informe a autoridades competentes.
- 5) Evaluación de riesgo.

Cuando hablamos de evaluar nos referimos a la discusión interna necesaria entre el encargado/a del dispositivo y el personal jerárquico. En este sentido se debe decidir el destino del denunciado/a, si corresponde suspensión o apercibimiento, cambio de área o bien despedido. Respecto al denunciante se debe establecer si necesita licencia y apoyo psicológico sostenido en el tiempo.

Entendemos que la elaboración de un protocolo implica la modificación de una situación problemática, y se encuentra en diálogo con lo señalado por Noelia Figueroa (2019), quien estableció que existen respuestas que deben transformar el dolor singular en organización colectiva, que ponen el foco en la posibilidad de desplazarnos y cambiar de posición.

Cuarta actividad

Durante 2021 se nos solicitó desde la empresa continuar con las capacitaciones de manera virtual a causa de las situaciones de aislamiento generadas por la covid-19. De esta manera, se fueron organizando seminarios-talleres, entendiendo la necesidad de establecer mesas de diálogo periódicas, para potenciar los conocimientos adquiridos de todos/as los/as encargados/as de área sobre las diferentes experiencias de trabajo. Los/as asistentes fueron convocados por la oficina de recursos humanos de la empresa y se generaron cuatro encuentros durante todo el año con aproximadamente treinta trabajadores/as en cada oportunidad.

En el marco de los mencionados seminarios virtuales a cargo de los/as integrantes del CIEHMGE, los temas trabajados fueron:

- nuevas masculinidades,
- estereotipos,
- día internacional de la mujer trabajadora,
- infancias,
- diversidades.

En este proceso de construcción entre la universidad y el sector productivo, se inicia un andar juntos/as que promete darnos la posibilidad de seguir construyendo democráticamente. Nuestro breve recorrido nos conduce a repensar, a partir de Judith Butler (2004), que existe un tipo de precariedad de la vida que está políticamente inducido y preservado, y que afecta diferencialmente a la población de acuerdo a ciertos ejes, como el binarismo y las relaciones de género, la racialización, el capacitismo, la fe religiosa o el estatus de ciudadanía (2004). Desde las universidades debemos comprometernos en desarrollar estrategias para poder salir de esa pobreza que acontece.

Reflexiones finales

De esta manera, el presente escrito nació de la necesidad de hacer un breve análisis para dar a conocer esta novedosa experiencia de extensión, llevada adelante a través del CIEHMGE, con el objetivo de favorecer la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de una empresa privada. Esta práctica extensionista y de transferencia de conocimientos estimuló un interesante debate e intercambio con los/as

participantes, y permitió el análisis crítico de los roles sociales asignados y ejercidos por las mujeres y los varones. Estos últimos entendidos ya no como producto de las diferencias biológicas, consideradas «naturales» y vinculadas al sexo anatómico, sino como resultado de la acción humana sobre las diferencias sexuales. El proyecto prosperó a partir del compromiso de nuestro centro de investigaciones dirigido por la Dra. Maricel Bertolo, la apertura y predisposición de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y a las autoridades de esta casa de estudios en su conjunto. En síntesis, la violencia y la discriminación en el mundo del trabajo constituyen una preocupación del sector productivo y de los ámbitos de gestión estatal. Por tal motivo, es imprescindible que se construyan diferentes líneas de acción para poder abordar la situación y desarrollar en conjunto un programa que ayude a prevenir la discriminación y promueve la diversidad en el mundo laboral, como presupuesto indispensable para poder avanzar hacia un cambio cultural. Por otro lado, es necesario promover una comunicación libre de estereotipos y una mirada desde la diversidad, que implique valorar las diferencias y las habilidades de cada persona, como expresión fundamental de su contribución a la organización del sector productivo y la sociedad en general. Como señala Marta Lamas (2018), la vida social en todas las culturas se organizó en torno a las sexualidades y siempre existió una conflictividad inherente a las relaciones sexuales y a las personas, no solo por las cuestiones fisiológicas medibles, sino por las insólitas manifestaciones del deseo. Este orden de problemas debe ser objeto de reflexión en los espacios de trabajo, acompañado por la comprensión y el respeto que estas problemáticas ameritan.

Referencias

- ARGENTINA (2018, diciembre 18). Ley n.º 27.499: Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2019_arg_ley27499.pdf.
- ARGENTINA (2020, noviembre 7). Decreto 875/2020: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237062/20201107>.
- ATTARDO, C., BERNÁRDEZ, M., LÓPEZ, M. P., MERODO, A., SOLBERG, V., y YABKOWSKI, N. (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés? En C. Attardo, M. Bernárdez, M. P. López, A. Merodo, V. Solberg, N. Yabkowski, ... N. Vergés Bosch, *Apuntes sobre género en curriculas e investigación* (pp. 17-35). Rosario: UNR Editora. Recuperado de https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/04714_02%20-%20Apuntes%20sobre%20g%C3%A9nero%20en%20curr%C3%ADculas%20e%20investigaci%C3%B3n.pdf.
- BUCCI, L., MOSCATELLI, J., PAREDES, C., y VENTICINQUE, V. (2020, noviembre 2). Ley Micaela. Una forma efectiva de deconstruir las violencias en los espacios laborales. *El Ciudadano*. Recuperado de <https://www.eliudadanoweb.com/una-forma-efectiva-de-deconstruir-las-violencias-en-los-espacios-laborales/>.
- BUTLER, J. (2004). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona: Paidós.
- FEMENÍAS, M.L.(2013). *Violencias cotidianas*. Rosario: Prohistoria.

- FIGUEROA, N. (2018). No nos callamos más: el giro denunciante y las limitaciones del punitivismo. En A. Altamirano, E. Cioffi, J. de Titto, L. Fabbri, N. Figueroa, V. Freire, ... G. Stablun, *La Cuarta Ola feminista* (pp. 35-41). Buenos Aires: Emilio Ulises Bosia. Recuperado de <https://malajunta.org/wp-content/uploads/2019/06/libro-mala-junta-web-final-2.pdf>.
- LAMAS, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- SEGATO, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.

Registros digitales del pasado reciente. Circulación de la memoria de generaciones nacidas en Dictadura¹

Maite Villero², Pablo Santos³, Soledad Rodríguez⁴, Nohelia Millán⁵

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.8>

Resumen

La siguiente reseña da cuenta del proceso de presentación y de puesta en marcha del proyecto estudiantil de extensión «Registros del pasado reciente: sistematización y archivo de documentos digitales orientados a promover la circulación de la memoria de generaciones nacidas en dictadura», que se encuentra en ejecución en el marco de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio (CSEAM) 2021-2022, y está radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El equipo estudiantil se conforma a partir del Espacio de Formación Integral (EFI) «Espacios de memoria: violencia política e impunidad en clave de género y generaciones en el Uruguay contemporáneo» (CEIU, FHCE y Área DDHH, CSEAM) del año 2021. De esa experiencia surge el primer contacto con el colectivo Memoria en Libertad. El proyecto busca contribuir a la circulación de la memoria con la participación del colectivo, mediante la ampliación y difusión del Archivo sobre Segunda Generación de Víctimas del Terrorismo de Estado en Uruguay. Como equipo entendemos que a través del trabajo con la *memoria* y de su circulación en la sociedad actual, se puede aportar al conocimiento y la reflexión sobre los distintos relatos existentes, al tiempo que su estudio y difusión fortalece el sentido de pertenencia de las personas involucradas. En esta dirección se propone el trabajo de archivo desde una perspectiva de derechos humanos. Se busca que, a través del acceso a documentación

- 1 Proyecto en ejecución financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) a través de la convocatoria 2021-2022. El equipo estudiantil está integrado por Nohelia Millán, Soledad Rodríguez, Pablo Santos y Maite Villero. La docente orientadora es Natalia Montealegre (Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos [CEIU], Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]).
- 2 Licenciatura en Ciencias Históricas, opción investigación (FHCE, Udelar). maitevillero@gmail.com
- 3 Licenciatura en Ciencias Antropológicas (FHCE, Udelar) y Licenciatura en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). pablogabrielsant@gmail.com
- 4 Licenciatura en Letras y Licenciatura en Filosofía (FHCE, Udelar). soledadrodriguez@gmail.com
- 5 Licenciatura en Letras (FHCE, Udelar). noheliamillan@gmail.com

ordenada y sistematizada, se revisiten y faciliten espacios para la circulación y visibilidad de las memorias de las personas que se reconocen como víctimas directas del terrorismo de Estado durante sus infancias.

Palabras clave: pasado reciente, memoria, segunda generación, archivos digitales, extensión universitaria.

Presentación

Este proyecto de extensión estudiantil surge con el objetivo de aportar a la circulación de la memoria de las generaciones nacidas durante el último período autoritario en Uruguay (1968-1985), a través del trabajo específico de ampliación y difusión del Archivo sobre Segunda Generación de Víctimas del Terrorismo de Estado en Uruguay, que está radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). El equipo estudiantil se conforma a partir del Espacio de Formación Integral (EFI) «Espacios de memoria: violencia política e impunidad en clave de género y generaciones en el Uruguay contemporáneo» (CEIU, FHCE y Área de Derechos Humanos, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM]). De esa experiencia surge el primer contacto colaborativo con el colectivo Memoria en Libertad.

Memoria en Libertad (ML), conformado en 2008, es un colectivo integrado por personas que sufrieron la acción directa del terrorismo de Estado durante sus infancias y adolescencias, nucleadas en torno a su impronta generacional (Colectivo Memoria en Libertad, 2020; Irrazábal, Sapriza, Montealegre y Peirano, 2012). Es un colectivo heterogéneo, cada vivencia implica diferentes grados de afectación dado que «la familia [toda, era] objeto de la represión dictatorial» (Rico, 2008, citado en Montealegre y Peirano, 2013, p. 44) y, a su vez, es homogéneo en tanto sus integrantes encuentran en su marca de nacimiento con sus pares generacionales el reconocimiento de sus vivencias. Desde el año 2018, el colectivo ha mantenido y ampliado el número de integrantes extendiéndose fuera de Montevideo hacia el interior del país y también al exterior. Las actividades por Zoom, precipitadas por la situación global de pandemia, facilitaron la incorporación de más personas, principalmente personas exiliadas que actualmente no residen en Uruguay, que comparten identidades marcadas por la violencia estatal en el período 1968-1985.⁶

Desde sus inicios como colectivo, ML ha realizado múltiples tareas en conjunto con la Udelar, desde la extensión, la investigación y la enseñanza, en temáticas relacionadas con las consecuencias del terrorismo de Estado y las violaciones a los derechos humanos (DDHH) de niñas, niños y adolescentes. En la primera etapa de esta

6 Al momento de escribir esta reseña se está realizando el cierre de la exposición «Infancia en dictadura. Esta es mi historia ¿y la tuya?» en el Centro de Exposiciones Subte de la Intendencia de Montevideo, que está organizada por el colectivo Memoria en Libertad.

colaboración (2008-2013) surgieron los primeros abordajes interdisciplinarios sobre el tema de la segunda generación en la Udelar (Irrazábal *et al.*, 2012; entre otros).

En el año 2018 se reactiva el vínculo con la Udelar y en 2020 se profundiza a través del proyecto «Circulación de la memoria en generaciones nacidas en dictadura II. Contribución a la construcción colectiva de la memoria y la búsqueda de justicia en Uruguay» (proyecto de extensión relativo al Área de DDHH, CSEAM), que buscó atender las demandas del colectivo, aunque limitado por las medidas sanitarias propias de la pandemia, y presentó una serie de propuestas y acciones conjuntas. Entre las tareas realizadas se encuentra el inicio de la actualización del Archivo sobre Segunda Generación de la que participó una de las integrantes del equipo estudiantil, vinculándolo con su tarea como ayudante del Archivo Sociedades en Movimiento (ASM)⁷. Durante el segundo semestre de 2020, desde el CEIU se dictó el seminario «Violencia política, impunidad y memoria en clave de género y generaciones en el Uruguay contemporáneo» a cargo de las docentes Graciela Sapriza y Natalia Montealegre, del cual participamos. En él se articularon temáticas derivadas del proyecto Circulación de la memoria... y se propusieron tareas que implicaron el trabajo en archivos digitales como ASM.

Es en el marco de estas experiencias que se da la conformación de este equipo integrado por estudiantes provenientes de distintos campos disciplinares de las ciencias sociales y las humanidades, entre los que se encuentran historia, antropología, letras, filosofía y ciencia política.

Desde la experiencia del equipo se entiende pertinente que la sociedad toda pueda conocer el patrimonio documental relativo a la memoria de esta generación. No solo las entrevistas a quienes sufrieron violencia en su niñez o adolescencia por parte del Estado resultan clave para la recuperación de la memoria de quien declara y de la sociedad en su conjunto; desde el año 2018, cuando la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) aportó el reconocimiento de ML, se facilitó el camino de búsqueda para el acceso a la justicia. El testimonio oral aportó datos y sentidos que no estaban presentes en la documentación utilizada hasta el momento —mayormente de origen policial y militar—. Asimismo, el advenimiento de lo digital, la obligatoriedad de las distancias y el aislamiento dado el contexto de pandemia produjeron en muchos ámbitos una migración casi obligatoria hacia entornos virtuales en un mundo ya atravesado por la digitalización, donde los artefactos y entornos digitales transversalizan las subjetividades de las personas. En ese contexto, la preservación de los documentos a través de la digitalización, el relevamiento de documentos digitales en internet y su organización en un archivo digital y abierto se presentan como mecanismos imprescindibles para la difusión y circulación de la

7 El Archivo Sociedades en Movimiento de la Udelar contiene fondos documentales, imágenes y un archivo oral de los movimientos sociales desde los años ochenta hasta el presente. Su propósito fundamental es contribuir a la preservación, organización y difusión del patrimonio documental de los movimientos sociales del Uruguay y la región, facilitando el acceso a los recursos para su utilización intercambio con fines científicos y educativos. Puede consultarse en <https://asm.udelar.edu.uy/>

memoria. En tiempos donde prima la comunicación digital, el libre acceso a la información —según el artículo 12 de la ley de acceso a la información pública— es clave (Uruguay, 2008). Se trata de un recurso importante como insumo de investigación y herramienta educativa que propicia el intercambio y fomenta y acerca la experiencia a los movimientos sociales como forma de asegurar y respaldar narrativas alternativas a las hegemónicas sobre los acontecimientos del pasado reciente.

El proyecto busca poner a disposición un material ordenado en el que la experiencia vital es central para dar otros sentidos al pasado reciente. Se trata de nuevos actores (adultos de hoy, protagonistas del presente) caracterizados por una marca de nacimiento que los identifica en función de un momento aberrante de la historia de nuestros países. Incluso para quienes no fueron víctimas directas de los allanamientos, los secuestros, los asesinatos de sus familiares, la prisión política o la desaparición, el terrorismo de Estado dejó sus marcas en la identidad, en la capacidad de vincularse y en las dificultades para poner límites a los aparatos represivos en función del miedo.

Quienes fueron niños o adolescentes entre 1968 y 1985 vivieron una experiencia cultural y social similar, traumática, insoslayable, de violencia institucional. En términos de Gatti (2011) citado en Colombo (2013), la *catástrofe* implica una ruptura, una abrupta discontinuidad entre los hechos que acontecen y los sentidos de estos. Para quienes la experiencia fue una *catástrofe* que puso en cuestión los marcos sociales y los acuerdos mínimos de convivencia, la realidad de ese pasado se vuelve indecible. El sujeto y el objeto «se confunden en una misma relación con los procesos históricos» (Irrazábal *et al.*, 2012, p. 280).

La voz de esta generación es una voz aturdida, una voz que suena entre las voces de quienes se sintieron y se reconocieron como protagonistas entre el discurso político, entre las voces escuetas y escasas de la justicia y entre las voces de quienes desde la teoría de los dos demonios amparan la impunidad. Quienes eran niñas y niños no han sido distinguidos como protagonistas, pero sus palabras han ido cobrando fuerza y se han instalado con nuevos relatos. Los podemos ver en entrevistas, en artículos, en los materiales de colectivos en los que trabajan, en las redes sociales personales. Están resignificando hechos, apropiándose del hilo de la historia de sus vidas y del país.

La trayectoria de trabajo universitario junto con el colectivo Memoria en Libertad, como mencionamos, da cuenta de los procesos de impunidad en nuestro país vinculados no solo al acceso a la justicia, sino también a la fuerza de los relatos de la historia oficial que devienen en una sistemática invisibilización de las experiencias vitales de la segunda generación, marcadas por el estigma, el maltrato y la tortura, la persecución y la censura. La vulneración de sus derechos durante el período dictatorial fue seguida por el silenciamiento aun en democracia.

La violencia generada por la actuación ilegítima del Estado, el terrorismo de Estado y sus diferentes mecanismos represivos tuvieron como efecto la fragmentación de núcleos familiares, la despersonalización y persecución, la desterritorialización y

la diáspora del exilio; productos de los dispositivos del terror como la tortura y la prisión política y sus fines, tales como amedrentar, intimidar, disuadir, sojuzgar a la población, atemorizar y amenazar (Montealegre y Peirano, 2013, p. 43). La dispersión territorial de los y las integrantes de Memoria en Libertad está en el origen de este colectivo, son producto de estos trastocamientos de las espacialidades y temporalidades (Almeida y Sánchez, 2014, citados en Abbadie et al., 2019, p. 281). La desterritorialización y la movilidad constante de las personas y de los espacios (Bauman, 2007, citado en Abbadie et al., 2019, p. 279) y sus efectos directos en las relaciones sociales, en lo comunitario y en lo individual, en lo intersubjetivo.

Elizabeth Jelin (2008) refiere a que han existido diferentes relatos de la historia reciente en el Cono Sur que buscan dar sentido al pasado y todos son diferentes. Todos esos relatos intentan dar un cierre, dejar una única versión que obligue a actuar en el presente en función de una lectura del pasado. Por supuesto que esta búsqueda no es un elemento característico únicamente de los tiempos que corren, el cometido de dejar un solo relato del pasado ha sido un problema permanente en el devenir social y político. Dar un solo sentido al pasado es cerrar buena parte de los conflictos políticos del presente y conformar un proyecto de futuro único.

El campo de estudio de las memorias es interdisciplinario por definición, lo que permite correrse de la objetividad positivista para observar los problemas de los grupos en función de sus emergentes subjetivos y objetivos. En el artículo «Desafíos de la memoria: interdisciplina y segunda generación» de Irrazábal et al. (2012), el autor y las autoras plantean la estructura teórica de su investigación, los antecedentes y la convocatoria que provocó la llegada desde la Udelar a la organización Memoria en Libertad. Entre los desafíos referidos, al posicionarnos desde una perspectiva de defensa de los DDHH aparece la oportunidad de develar los silencios sociales y los olvidos que se mantienen naturalizados en las comunidades posdictatoriales. La evolución de ese trabajo sobre segunda generación obligó —y obliga al día de hoy— a buscar, a partir de un enfoque interdisciplinario, herramientas no solo de lectura del fenómeno, sino también de sostén para la organización y sus miembros, junto con los anclajes de reconocimiento.

Este proyecto busca dar continuidad y profundizar el trabajo colaborativo con el colectivo Memoria en Libertad desde la Udelar, enmarcado en las actividades desarrolladas en el CEIU a través de los EFI propuestos año a año desde el 2018. La situación sanitaria dejó en evidencia la necesidad de generar espacios de registro virtuales que garanticen y protejan los documentos que contribuyen a la recuperación y circulación de la memoria de las generaciones que nacieron y crecieron bajo el terrorismo de Estado. A través del proyecto se busca emprender la ampliación y difusión del archivo con la participación directa de integrantes de Memoria en Libertad y en diálogo con todo el colectivo.

Para los integrantes de estas generaciones, la creación de un archivo vinculado a sus trayectorias de vida y la de sus pares representa un sustento para el desarrollo de su

identidad, ya que los archivos digitales abiertos sobre memoria son un camino hacia el reconocimiento social y un recurso multiplicador que puede ser ejemplo para otras organizaciones o movimientos sociales y culturales. Además, estos archivos constituyen un valioso recurso para la investigación (Isoglio y Vigna, 2021).

Por otra parte, desde el año 2018, integrantes del colectivo se mostraron dispuestas a contar sus vivencias por primera vez, además de compartir fotos, cartas, objetos, etc., con el equipo universitario; siendo explícita en la coconstrucción de la demanda la necesidad del colectivo de dar continuidad a la realización de entrevistas en profundidad. Esto toma mayor dimensión al reparar en las dificultades que debe atravesar cada persona para enfrentar los hechos vividos. Reconstruir la propia historia significa, en muchos casos, un proceso de años. Es intención de este equipo contribuir en ese proceso y sostenerlo, asegurando y protegiendo la información recabada.

Estrategia de intervención

El objetivo general del proyecto, tal como se adelantó, es contribuir a la circulación de la memoria de las generaciones nacidas durante el último período autoritario en Uruguay (1968-1985), con la participación del colectivo ML y en cooperación con el Archivo Sociedades en Movimiento, a través de la ampliación y difusión del Archivo sobre Segunda Generación de Víctimas del Terrorismo de Estado en Uruguay, radicado en el CEIU, FHCE.

La ampliación del archivo con la participación de integrantes del colectivo ML es parte de un trabajo de hacer memoria, donde cada documento con el que se trabaja refuerza la idea de que el pasado reciente es una parte central del presente (Jelin, 2001, p. 98) y muestra las fisuras que aún persisten en nuestra sociedad. Esta tarea archivística, además de permitir trabajar con el registro de la memoria, permite revisar a su vez sus coyunturas de activación (Jelin, 2001, p. 101).

Se propone trabajar en los espacios digitales para rescatar las significaciones y resignificaciones de la memoria: sus usos, grados de afectación y silencios, entre otras expresiones. En esta etapa, la contribución al archivo implica una ampliación de los materiales que representan y contribuyen a las voces silenciadas de quienes fueron víctimas del terrorismo de Estado en sus infancias, al tiempo que recupera evidencia del trabajo de los colectivos al ampliar los públicos frente a la omnipresencia digital (Isoglio y Vigna, 2021, p. 133), y posibilitar también la democratización del acceso a la información y a los trabajos de memoria de la segunda generación.

La concepción metodológica de este proyecto (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, 2015) entiende la participación de la segunda generación y del colectivo ML, en particular, en términos de Rebellato y Giménez (1997), como una herramienta necesaria para enriquecer el proyecto con información que posibilite la adecuación de este a las necesidades colectivas y posibilitar la ampliación de los conocimientos y competencias (p. 73). Para el desarrollo del proyecto, propiciaremos

la participación —incluida la evaluación— en varios niveles: en cogestión y coparticipación en el desarrollo de las actividades. Asimismo, la incorporación de una persona vocera del colectivo a las reuniones del equipo hará posible evaluar el proceso y mantener una dinámica de interlocución activa con ML (una participación de consulta, negociación y debate).

Para la ampliación del Archivo sobre Segunda Generación a través del relevamiento de testimonios y documentos, se entiende pertinente llevar adelante las acciones que siguen. Entrevistas pautadas a integrantes de Memoria en Libertad que deseen brindar su testimonio, atendiendo a las necesidades del colectivo identificadas, a su vez, con el problema social. Para su desarrollo se mantendrá el formato implementado en las entrevistas ya realizadas por otros equipos universitarios a ML. En las reuniones de planificación mensuales del equipo se acordarán las pautas, la disposición y la distribución de los integrantes para la realización de las entrevistas, así como para el posterior procesamiento. Esta actividad será acompañada por la digitalización de materiales y relevamiento de documentos digitales —en portales web y redes sociales— relativos a la segunda generación. La categorización y archivo de los documentos se realizará mediante el registro en inventarios documentales y el respaldo de la documentación en un soporte seguro. Se promoverá la participación de integrantes de ML en el proceso de trabajo, propiciando medios de diálogo para el intercambio y la puesta a punto en torno a los avances, criterios y acuerdos metodológicos derivados del proceso archivístico.

En lo que refiere a impulsar la visibilización de la memoria y sus efectos en el presente,⁸ así como el reconocimiento de los DDHH de las generaciones nacidas durante el terrorismo de Estado, se promoverá a nivel social la organización de un encuentro tendiente a propiciar instancias de diálogo, intercambio y reflexión, a través de la presentación de documentos seleccionados —surgidos del proceso de trabajo— y de propuestas coconstruidas con ML, que promuevan la coorganización y la coparticipación de la actividad con el colectivo. Esta actividad se realizará hacia el final de la ejecución del proyecto —como cierre— y para estimular la participación de actores universitarios, actores de los movimientos sociales y público en general. Se busca que del encuentro también resulten registros (literarios y audiovisuales, entre otros) para incorporar al archivo.

En el ámbito académico se realizará, dentro del marco del EFI de 2022 propuesto desde el CEIU, FHCE, un recorrido por un sitio de memoria identificado con las trayectorias de niñas, niños y adolescentes víctimas del terrorismo de Estado en Uruguay, en diálogo con documentos que conformen el acervo del Archivo sobre Segunda Generación y con la presencia de integrantes de ML.

También interesa atender la difusión del Archivo sobre Segunda Generación. Para este fin se prevé su publicación en el sitio web del ASM. La incorporación a este

8 Véase el capítulo elaborado por el Colectivo Memoria en Libertad (2020) en el informe anual de derechos humanos en el Uruguay publicado por el Servicio Paz y Justicia (Serpaj).

archivo será posible como resultado del relevamiento de información y su categorización y archivo en soportes seguros, etapa inicial para la publicación web. Con base en los inventarios documentales y en los documentos digitales archivados se realizará el trabajo de ingreso, de acuerdo con los procedimientos establecidos del acervo, a la plataforma de publicación web Omeka,⁹ utilizada por el ASM. Con la difusión web del archivo se busca impulsar la circulación de la memoria, como también la creación y el uso de archivos digitales en los movimientos sociales; estas acciones serán incluidas como parte de la actividad para la promoción.

Al momento de escribir estas palabras, el equipo ha tenido los primeros encuentros con los integrantes de Memoria en Libertad y se encuentra avanzada la organización de entrevistas, así como el recorrido por el sitio de memoria en el marco del EFI de 2022.

Sobre la vinculación académico-curricular y la vinculación extensión-investigación en el proyecto

Como se mencionó, este proyecto busca aportar a la línea de trabajo que viene realizando hace unos años el CEIU, en relación con el terrorismo de Estado y los efectos del pasado reciente en el presente. Particularmente, y en sinergia con la línea de investigación sobre las vivencias de niñas niños y adolescentes durante el terrorismo de Estado en Uruguay, el proyecto incluye la colaboración en el EFI de 2022 y promueve la participación de estudiantes y futuros proyectos de extensión. Esto incluye la visita a un sitio de memoria, actividad que se realizará en conjunto con el colectivo Memoria en Libertad.

En otro orden, en la medida en que hemos comprobado la vigencia de las consecuencias del terrorismo de Estado y las nuevas narrativas sobre la memoria en otras generaciones, se manifestó en el equipo el interés por profundizar en el proceso de conocimiento junto con Memoria en Libertad. Con el objetivo de estudiar la *tercera* generación y sus expresiones al respecto en el entorno web y en las redes sociales, el equipo presentó el proyecto de investigación «Resignificaciones de la memoria de la tercera generación de víctimas del terrorismo de Estado en Uruguay: relevamiento, archivo y análisis de documentos digitales de alcance público y en redes sociales» al Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), convocatoria de 2021, que fue aprobado en febrero del presente año. Se trata de un proyecto que dialoga con el de extensión, ya que es parte de la ampliación del archivo, aunque recogiendo una inquietud originada en los procesos transitados por el equipo, con énfasis en la experiencia vital de estas generaciones, particularmente en las experiencias manifestadas por la *tercera* generación y alojadas en el entorno web y, principalmente, en el espacio natural de esta generación: las redes sociales. En el proyecto se incluyen algunos medios de prensa

9 <https://omeka.org>

nacional con versión digital (*Brecha, Búsqueda, La Diaria*), blogs o sitios web de organizaciones de DDHH en Uruguay (Amnistía Internacional [Uruguay], Crysol, Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio [HIJOS], Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos, Serpaj y Memoria en Libertad) y redes sociales de las mismas organizaciones, y se relevan, en el mismo período, Youtube, Facebook, Instagram y Twitter. Importa dejar en claro que los documentos digitales que integran un archivo son

objetos digitales *estáticos*, cuya constitución no depende del acceso a las fuentes originales para obtener información actualizada [...]. La temporalidad del documento es establecida en el momento en que se realiza el proceso de captura de la información [...]. Es el proceso mismo de captura el que los torna documentos de archivo (Isoglio y Vigna, 2021, pp. 141-142).

Para la confección del archivo, en una primera etapa se ajustarán los parámetros¹⁰ para la realización de los inventarios y para el procesamiento de los documentos relevados de acuerdo a las características de cada espacio web y red social. Para la elaboración de los inventarios, fundamental para el orden del archivo, los parámetros se acordarán de acuerdo a cada grupo documental a relevar, partiendo de una base común de datos a incluir que considere, asimismo, los atributos característicos de los documentos de archivo digital, como por ejemplo, la URL del sitio web.

En definitiva, el proyecto de investigación estudiantil en ejecución busca generar un acervo de documentos, que muchas veces se encuentran en soportes inestables, para volverlos estables en un sistema de archivo de libre acceso digital. Se pretende emprender un análisis enfocado en la transmisión transgeneracional de la memoria a través de las resignificaciones posteriores y observar cómo resuena esa memoria en las nuevas generaciones: los significados, los usos, los grados de afectación o los silencios, cómo los vinculan con el presente, entre tantas otras expresiones.

A modo de conclusión, cabe resaltar las implicancias que para los integrantes de estas generaciones tiene la creación de un archivo vinculado a sus trayectorias de vida, en el entendido de que representa un sustento para el desarrollo de su identidad como víctimas directas del terrorismo de Estado en Uruguay.¹¹ Los archivos digitales abiertos sobre memoria son un camino hacia el reconocimiento social y un recurso multiplicador que puede ser ejemplo para otras organizaciones o movimientos sociales, culturales, entre otros; además de constituirse en un valioso recurso para la investigación.

10 Los parámetros utilizados se basan en la experiencia del Programa Humanidades Digitales y Abiertas (PHDA, FHCE), creado en 2017, el cual ofrece alternativas importantes para los archivos y repositorios documentales localizados en la Facultad mediante la aplicación de la informática en la sistematización de fuentes, captura, preservación y codificación de documentación, automatización de los sistemas de archivo, bibliotecas y archivos en papel y audio digitalizados así como la digitalización y difusión de obras que están en dominio público (Rico, 2018, p. 14)

11 Así lo refieren las personas que investigaron y trabajaron en conjunto con el colectivo Memoria en Libertad, que lo refleja el texto *Desafíos de la memoria: interdisciplina y segunda generación de Irrazábal et al.* (2012).

Referencias bibliográficas

- ABBADIE, L., BOZZO, L., DA FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B.,... VIÑAR, M. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando las categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández Gabard, M. Pérez Sánchez (Coords.), *Habitar Montevideo, 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-304). Montevideo: La Diaria.
- COLECTIVO MEMORIA EN LIBERTAD (2020). Memoria en Libertad. En Servicio Paz y Justicia, *Derechos Humanos en el Uruguay. Informe 2020* (pp. 91-95). Montevideo: Serpaj Uruguay.
- COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (2015). *Formulación de proyectos de extensión universitaria. Cuadernos de extensión* (4). Montevideo: CSEAM, Universidad de la República. Recuperado de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_4.pdf.
- COLOMBO, P. (2013). Gatti, G. (2011). «Identidades desaparecidas. Peleas por el sentido de los mundos de la desaparición forzada. Prometeo Libros, Buenos Aires, 248 páginas». *Política y Sociedad*, 50(3). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/42611>
- IRRAZÁBAL, E., SAPRIZA, G., MONTEALEGRE, N. y PEIRANO, A. (2012). Desafíos de la memoria: interdisciplina y segunda generación. *Revista Encuentros Uruguayos*, 5(1), 278-291. Recuperado de http://www.encuru.fhuce.edu.uy/images/revistas/Encuru_numero_05.pdf
- ISOGLIO, A. y VIGNA, D. (2021). Desafíos teóricos y metodológicos en torno al documento de archivo cómo objeto digital en la red. *Investigación Bibliotecológica*, 35(87). Recuperado de <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58351>
- JELIN, E. (2001). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato (Comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (91-110). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912034428/estudios.pdf>
- JELIN, E. (2008). Respuestas políticas al pasado en el presente: cuentas sin saldar. En Á. Rico (Comp.), *Historia reciente, historia en discusión* (pp. 91-110). Montevideo: CEIU, FHCE, Universidad de la República.
- MONTEALEGRE, N. y PEIRANO, A. (2013). El dispositivo de la prisión política: Resonancias y reproducción del terrorismo de Estado en Uruguay. *Contemporánea: historia y problemas del siglo XX*, 4(4). Recuperado de <http://www.geipar.udelar.edu.uy/index.php/2017/05/06/natalia-montealegre-y-alondra-peirano/>
- REBELLATO, J. L. y GIMÉNEZ, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- RICO, Á. (2018). De las humanidades-papel a las humanidades digitales. *Humanidades. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 4(4), 13-15. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/publicaciones/Revista%20Humanidades/RevistaHumanidades_TODO_2018-09-08-webO.pdf
- URUGUAY. (2008). Ley n.º 18.381: Ley sobre el Derecho de Acceso a la Información Pública. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18381-2008>

Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Hacia la construcción colectiva de itinerarios patrimoniales en arqueología y geología regional

Carla Bica,¹ Leticia Chiglino,² Ismael Lugo,³ Leticia González,⁴ Gabriela Martínez,⁵ Marina Montemuño,⁶ Óscar Marozzi⁷

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.9>

Resumen

Esta reseña presenta las actividades desarrolladas en el proyecto de actividades en el medio «Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Socialización y puesta en valor del patrimonio arqueológico y geológico del departamento de Treinta y Tres». La propuesta extensionista surgió del diálogo sostenido con actores sociales e institucionales que demandan de forma explícita instancias de intercambio de saberes y conocimientos con los equipos universitarios que se encuentran actuando en territorio en el departamento de Treinta y Tres. El eje principal de las actividades se centró en la socialización de las investigaciones en torno al patrimonio arqueológico y geológico en las Sierras del Yerbal y zonas aledañas. A partir de una metodología de mapeo participativo y salida de campo se buscó contribuir y promover la puesta en valor y la apropiación de los bienes patrimoniales orientados al desarrollo local sostenible con actores vinculados al territorio (operadores turísticos, guías de naturaleza, vecinos, escolares, representantes del Sistema Nacional de Áreas Protegidas y de la Intendencia de Treinta y Tres). Las actividades permitieron profundizar en el intercambio y el conocimiento de valores de interés patrimonial regional y generar

- 1 Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay, Departamento de Arqueología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar). Doctoranda en Arqueología, Universidad de San Pablo. carla.bica@lappu.edu.uy
- 2 Polo de Desarrollo Universitario en Geología y Recursos Minerales, Centro Universitario Regional del Este (CURE), Udelar. Doctora en Geociencias, Universidad Federal de Pernambuco. letimuri@gmail.com
- 3 Área de Estudios Turísticos, FHCE, Udelar. Licenciado en Turismo y maestrando en Manejo Costero Integrado, Udelar. ismaellugocorrales@gmail.com
- 4 Departamento de Geociencias, CURE, Udelar. Doctoranda en Geociencias, Udelar. letigon@fcien.edu.uy
- 5 Grupo Disciplinario de Paisaje, Facultad de Agronomía, Udelar. Maestranda en Geociencias, Udelar. gabumart@gmail.com
- 6 Profesora de Planeamiento de Actividades Turísticas, Educación Media Tecnológica en Turismo, Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGTP-UTU). Guía de turismo y técnica en Itinerarios Turísticos, DGTP-UTU. marina.montemuino@gmail.com
- 7 Departamento de Arqueología, FHCE, Udelar. Doctorando en Antropología, Udelar. oscar.marozzi@gmail.com

una cartografía temática participativa del territorio destinada a la elaboración de itinerarios culturales que permitan contribuir al fortalecimiento de las narrativas patrimoniales y sus usos en la región.

Palabras clave: patrimonio; interdisciplina; paisajes protegidos; Sierras del Yerbal; cartografía participativa

Introducción y recorridos previos

El objetivo de esta reseña es compartir la propuesta y las actividades desarrolladas en torno al proyecto de actividades en el medio «Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Socialización y puesta en valor del patrimonio arqueológico y geológico del departamento de Treinta y Tres». ⁸ Este proyecto parte del diálogo con actores locales que demandan la generación de espacios de trabajo conjunto con equipos universitarios que trabajan en territorio. El proyecto nuclea, desde una perspectiva interdisciplinaria y con foco en el diálogo de saberes, el trabajo de diversos equipos universitarios y colectivos que desarrollan sus actividades de investigación, extensión y enseñanza vinculadas a las Sierras del Yerbal y zonas aledañas en el departamento de Treinta y Tres —con intervenciones puntuales en el departamento de Cerro Largo—. La región forma parte del sistema de sierras de la Cuchilla Grande y se caracteriza por presentar entornos de serranías y cerros con una importante presencia de diversas especies de flora y fauna autóctonas.

El grueso de los trabajos que hemos llevado adelante en la región han tenido como punto de referencia el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yerbal —Sistema Nacional de Áreas Protegidas, Ministerio de Ambiente—. Este se ubica en un paso estrecho del arroyo Yerbal Chico a través de la Sierra del Yerbal formando una garganta donde alterna la vegetación de quebrada y de bosque serrano con pradera. Su belleza escénica y la biodiversidad específica presente en el área han promovido el desarrollo de investigación desde distintas disciplinas y una larga historia de protección administrativa y jurídica. ⁹

- 8 El proyecto fue aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, en su modalidad Apoyo a Actividades en el Medio 2021-2022. Docentes responsables: Leticia Chigilino y Óscar Marozzi. Equipo extensionista: Gabriela Martínez, Leticia González, Ismael Lugo, Carla Bica, Laura Capuccio, Peter Yrigoyen y Marina Montemuño.
- 9 Parte de los campos que integran el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yerbal fueron donados a la comuna olimareña por Francisco Oliveres en la década de 1940 y gestionados por vecinos de la zona. En 1986 los campos fueron declarados Área Natural Protegida por la comuna (decreto municipal n.º 1824/86) y contó con un plan de manejo vigente desde 1998. En 2008 la Quebrada de los Cuervos fue la primer área en ingresar al Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP), Dirección Nacional de Medio Ambiente, Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente bajo la categoría de Paisaje Protegido según el decreto del Poder Ejecutivo n.º 462/008 (Uruguay, 2008). Desde allí fue pionera en contar con una comisión asesora y un plan de manejo (SNAB, 2010). El decreto n.º 462/008 proponía la conservación de un área con superficie estimada de 4.413 ha, una zona adyacente de protección que incluye el resto de la microcuenca del arroyo Yerbal Chico y una zona adyacente más amplia a oficializar (SNAB, 2010). En forma reciente, el Decreto n.º 60/2020 (Uruguay,

La integración del patrimonio cultural a la biodiversidad específica regional ha sido una constante en las actividades de investigación arqueológica desarrolladas en esta última década en la región en el marco del Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay (FHCE, Unidad asociada al CURE) (Bica, 2013, 2019; Bica y Marozzi, 2014). En un primer momento y considerando este contexto, las actividades de socialización y construcción participativa del conocimiento patrimonial estuvieron centradas en la arqueología regional y en la recuperación de la memoria de la producción tradicional de cal (Bica, 2015; Bica *et al.*, 2018). En el transcurso de las actividades, se establecieron vínculos entre docentes de distintos servicios universitarios que permitieron constituir un equipo extensionista de matriz interdisciplinario orientado al patrimonio local desde una perspectiva amplia e integradora.¹⁰ Próximo a los sitios arqueológicos se han identificado más de una docena de geoformas conocidas como dolinas y cuevas, llamadas localmente como *salamancas*, que también constituyen hitos característicos de la zona. Estas geoformas vienen siendo estudiadas desde hace más de una década por el Centro Espeleológico Uruguayo Mario Isola (CEUMI), organización abocada al estudio de los espacios subterráneos (CEUMI, 2017). Sobre esta misma problemática profundizó un proyecto de investigación estudiantil integrado por estudiantes de la carrera de Tecnólogo de Diseño de Itinerarios Turísticos Sostenibles (CETP-UTU), la Licenciatura en Gestión Ambiental y el Tecnólogo Minero del CURE (Lugo, Montemuiño, Cedres, Chiglino y González, 2019). Por otra parte, Leticia González (2016) exploró varias de estas geoformas asociadas al patrimonio geológico de la zona. Su investigación presentó datos preliminares sobre la calidad de las aguas que albergan los acuíferos kársticos asociados a la Formación Polanco, de amplio desarrollo en la región.

En su conjunto, distintos proyectos que fueron ejecutándose en el territorio en forma aislada comenzaron a converger y retroalimentarse en los últimos años, teniendo como corolario la generación de nuevos proyectos, entre los que da cuenta las actividades que estamos reseñando. En esa línea, el desarrollo de estas actividades constituyó una instancia orientada a fortalecer los vínculos con distintos actores relacionados con Sierras del Yermal, a partir de la demanda de insumos que permitan avanzar en la construcción participativa del conocimiento y en actividades con eje en el patrimonio local y el desarrollo sostenible de su población.

2020) reglamentó la ampliación de los límites del Área Natural Protegida, que pasó a denominarse «Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yermal».

- 10 Ejemplo de ello es el proyecto «De canteras y hornos. Diálogo de saberes sobre la caliza y sus usos en Sierras del Yermal y María Albina, Treinta y Tres» (Actividades en el Medio, convocatoria 2019) desarrollado en conjunto con docentes y estudiantes de Arqueología (FHCE), Museología (FHCE), Tecnólogo Minero (CURE, sede Treinta y Tres), Licenciatura en Paisaje (CURE-Maldonado) y apoyo del SNAP.

La propuesta de mapeo participativo

El objetivo principal del proyecto se desdobra en dos dimensiones articuladas. Por un lado, contribuir con la construcción participativa e interdisciplinaria del patrimonio cultural y geológico del departamento de Treinta y Tres. Al mismo tiempo, promover la identificación, la puesta en valor y la apropiación de este patrimonio a través de actividades participativas orientadas al desarrollo sostenible dirigidas a operadores turísticos y la comunidad local vinculada a Sierras del Yerbal. En esa línea es que se conjugan: el diálogo de saberes y conocimientos sobre el patrimonio arqueológico y geológico local, la activación y la recuperación de memorias vinculadas a ese patrimonio, el trabajo colectivo y el intercambio sobre actividades dirigidas a la puesta en valor del patrimonio local en clave de desarrollo local sustentable. La emergencia sanitaria por covid-19 ha golpeado fuertemente, entre otros, al sector turístico en todo el país, y en particular al departamento de Treinta y Tres. En este marco, la sinergia entre el grupo extensionista y los actores locales vinculados a la puesta en valor de la región buscó a través de estas actividades el fortalecimiento del desarrollo local sostenible en torno al patrimonio de la región.

La elaboración conjunta de cartografía temática resulta una herramienta idónea para transitar por esos objetivos. Estas herramientas han sido de relevancia en otros contextos de trabajo con problemáticas asociadas al patrimonio cultural en territorio (Gianotti *et al.*, 2016; Lamas, Blasco, Bica, Gentile y Gianotti, 2013). La elaboración colectiva de mapas con el territorio como problema permite abrir una puerta hacia la «subjetividad de los procesos territoriales, sus representaciones simbólicas o los imaginarios sobre el mismo». (Risler y Ares, 2013, p. 8). El mapeo participativo se constituye como un medio y no como un fin para la construcción colectiva. Es así que se planificaron un conjunto de encuentros con base en el mapeo y en el trabajo vivencial en territorio a partir de una salida de campo con las siguientes pautas:

- a. *Taller de sensibilización sobre el patrimonio arqueológico y geológico*, pensado como espacio de diálogo e intercambio sobre los temas de investigación desarrollados por los equipos universitarios en territorio sobre arqueología y geología regional.
- b. *Mapeo participativo para la identificación de sitios*, con el objetivo de reflexionar e intercambiar sobre los hitos de interés patrimonial que puedan ser considerados para su incorporación en futuros itinerarios culturales, senderos patrimoniales y otras formas de puesta en valor del patrimonio local.
- c. *Actividad de campo*, con visita en territorio a los puntos destacados en el mapeo participativo que permitan valorar una experiencia vivencial *in situ*. Esta actividad involucra la *puesta en común de los resultados*, donde se comparten las vivencias en torno a las actividades desarrolladas previamente, y se valoran alternativas de trabajo a la luz de las actividades desarrolladas en el conjunto de las etapas del proyecto.

Los itinerarios del trabajo en territorio

El proyecto de Actividades en el Medio estuvo centrado en atender la demanda de actores sociales e institucionales de generar instancias de intercambio de saberes y conocimientos con los equipos universitarios que se encuentran actuando en territorio en el departamento de Treinta y Tres. El foco temático de la propuesta giró en torno a los conceptos de patrimonio arqueológico y geológico de las Sierras del Yermal, ámbito en el que el equipo desarrolla sus actividades de investigación, enseñanza y extensión.

Los actores con los que se generaron las distintas dinámicas incluyeron a operadores turísticos que actúan en territorio (guías de naturaleza, emprendedores locales dedicados a la hostelería y la oferta de visitas guiadas a bienes de interés patrimonial ubicados en el territorio),¹¹ actores institucionales que desarrollan sus actividades en el área (maestras y escolares, alcalde, integrantes del área de turismo de la Intendencia de Treinta y Tres, integrantes del Sistema Nacional de Áreas Protegidas) y personas interesadas en los temas abordados.

Las actividades extensionistas se desarrollaron entre setiembre y diciembre de 2021. Con el objetivo de incorporar a la mayor parte de los interesados posible, se desarrollaron una serie de actividades participativas en territorio que describiremos a continuación.

Punto inicial: planificación de actividades y relevamiento de intereses temáticos

Esta primera etapa fue el puntapié inicial de la propuesta. Supuso un conjunto de reuniones en la interna del grupo extensionista para diseñar estrategias directas de intercambio con los actores locales de modo de proponer espacios de intercambio que permitieran abordar de forma específica los intereses de los participantes. El resultado fue una breve encuesta elaborada en un formulario abierto y difundida a través de redes sociales con los contactos con los que contamos en el área, generados a través de los años de trabajo en territorio. Conseguimos relevar intereses temáticos específicos, así como contar con un perfil de disponibilidad para las actividades presenciales de taller y campo. Se definió el cronograma de la primera actividad, su metodología y un estimativo de participantes.

Taller de sensibilización temática y mapeo participativo

La primera actividad presencial de trabajo colectivo se desarrolló en el Centro Comunal Maestro Rubén Lena (Isla Patrulla, Treinta y Tres). Consistió en el

.....
11 En las actividades participaron operadores turísticos integrantes de la Cámara de Turismo de Treinta y Tres integrantes de los emprendimientos: Aventura Nativa, Ñu Porá, El Retorno, Rancho de Chispero.

desarrollo de un taller de sensibilización y de las actividades de mapeo. Participaron guías de naturaleza, emprendedores locales en distintas etapas de desarrollo de sus propuestas, el alcalde de Isla Patrulla, la maestra y los escolares de la escuela n.º 3 de la localidad, así como interesados en la propuesta.

El taller involucró tres instancias de trabajo. La dinámica del taller inició con una presentación en ronda de todos los participantes, buscando destacar la actividad que vincula a cada uno al territorio. El equipo extensionista fue incorporando a la dinámica del taller los diversos trabajos de investigación que se han desarrollado en la zona de Sierras del Yerbal. Se buscó resaltar aquellos aspectos que pudieran ser de interés y aportar al reconocimiento del patrimonio geológico-arqueológico local, reconociéndolo como un valor destacado para el turismo local, en tanto es la actividad económica transversal a gran parte de quienes asistieron al taller. La presentación de los asistentes estuvo centrada en las actividades que desarrollan en el área. Más allá de la consigna de presentación, los asistentes aprovecharon para compartir detalles del proceso que los llevó a vincularse con el patrimonio local y con la actividad turística, el afecto al territorio y la presencia de amenazas diversas en torno a otras actividades productivas e incluso algunas modalidades turísticas. Se destacó el análisis con relación a iniciativas de puesta en valor patrimonial a partir de un turismo sustentable y sus incompatibilidades con modelos turísticos de alto impacto o actividades económicas extractivas que se desarrollan en el área, tales como la minería o la forestación.

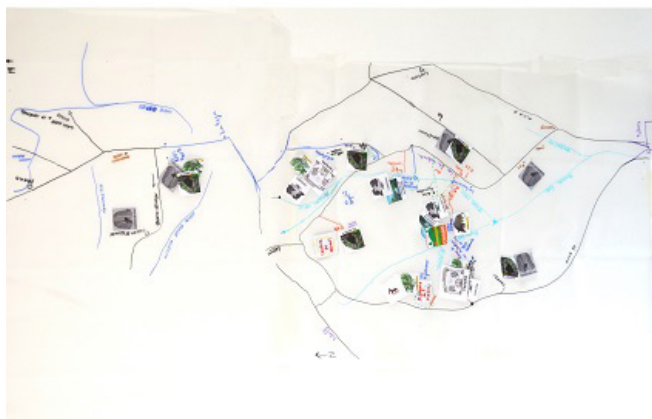
La segunda dinámica fue la de trabajar en la formulación de un mapa de la zona entre todos los participantes (figura 1). El objetivo fue que pudieran identificarse bienes de interés patrimonial en el área, los emprendimientos y los servicios turísticos que se ofrecen, así como enclaves de relevancia que pudieran officiar como atractivos y recursos con potencial patrimonial y turístico, además de otros aspectos estructuradores del territorio, como caminería, cursos de agua, cerros y otros sitios de referencia para la comunidad. Para esta dinámica se utilizó una hoja en blanco que fue completándose en forma colaborativa con distinta información. En primer lugar se colocaron algunos de los cursos de agua más relevantes para los participantes (arroyos Yerbal Grande, Yerbal Chico, Otazo, Fraile Muerto y río Tacuarí). A continuación, se incorporó caminería (rutas nacionales y caminos vecinales), escuelas y referencias a localidades (ciudad de Treinta y Tres, Isla Patrulla, Parao). Con estos elementos como marco, los participantes fueron incorporando menciones a flora, fauna, orografía, entidades de interés arqueológico y geológico. Se colocaron establecimientos turísticos e itinerarios de visita desarrollados por los guías locales. En algunos casos, el diseño del mapa se fue apoyando en algunas figuras preimpresas a disposición de los participantes. En todos los casos el diseño se apoyó en el intercambio de ideas, la incorporación de referencias a acontecimientos actuales y antiguos, la indicación de tensiones entre formas de habitar el territorio, así como las aspiraciones de los participantes sobre el área (figura 2).

Figura 1. Participantes del taller durante las actividades de mapeo participativo



Fuente: equipo extensionista.

Figura 2. Mapa elaborado durante las actividades de taller



Fuente: equipo extensionista.

La tercera dinámica consistió en la apertura de un nuevo espacio de intercambio con base en el mapa generado y dirigido a exponer la actividad que cada uno de los asistentes desarrolla en la zona desde una perspectiva territorial. Algunos de los ejes de intercambio fueron cómo se pueden vincular sus actividades y servicios con las propuestas de otros actores, dejando lugar para manifestar otras demandas y necesidades actuales. Esta instancia permitió identificar en forma conjunta perfiles complementarios en relación con sus diferentes trayectorias personales, laborales en el sector patrimonial y turístico, y perspectivas sobre el territorio.

El taller culminó definiendo participativamente fecha, hora y lugar en el que se concretaría la salida de campo prevista y el cierre al proyecto. Se propuso el predio Ñu Porá como base para ello, reconociendo que las características de su predio y principales atractivos turísticos contienen los valores patrimoniales arqueológicos y geológicos sobre los que se han estructurado los objetivos del proyecto.

Salida de campo e intercambios entre actores

La actividad de campo prevista en el proyecto fue realizada en el emprendimiento Ñu Porá, del Sr. Lázaro Ortiz. Este emprendimiento se ubica en las nacientes del arroyo Fraile Muerto, sobre la Cuchilla Guazunambí (Cuchilla Grande), en el límite departamental entre Cerro Largo y Treinta y Tres. Si bien está ubicado en el departamento de Cerro Largo, la propuesta del emprendimiento está orientada a los visitantes de las Sierras del Yerbal. En esa oportunidad hicimos el recorrido que el Sr. Ortiz propone a los visitantes que recibe en su predio. El recorrido inicia en un área de explotación histórica y artesanal de cal (con un horno de cal activo hasta hace pocas décadas, galpón y canteras de caliza) donde se intercambia sobre distintos aspectos asociados a este tipo de producción específica del medio rural y se activan memorias de los participantes sobre quiénes y cómo producían cal en la zona (figura 3). El recorrido continúa por una zona elevada, tramo de la Cuchilla de Guazunambí, con buenas vistas panorámicas, zona de monte nativo con especies prioritarias para la conservación (SNAB, 2010) y geoformas típicas de los relieves cársticos. El último punto del recorrido se ubica en una cueva cárstica que se encuentra a escasos 300 metros del hogar del propietario, cuya entrada ha sido acondicionada para el ingreso de visitantes para la observación de la geoforma y de la fauna asociada (figura 4).

La dinámica de la jornada estuvo centrada en el recorrido preestablecido para los visitantes. El proceso de visita fue mediado por preguntas y aportes del grupo, y derivó en un diálogo sumamente interesante para todos. Las ideas, recomendaciones, experiencias transmitidas, saberes locales y académicos intercambiados superaron las expectativas previstas por todos los participantes y generaron la voluntad expresa de continuar trabajando en forma conjunta.

Figura 3. Visita al horno de cal ubicado en el emprendimiento Ñu Porá. Los participantes se encuentran dentro de la olla de calcinación del horno



Fuente: Matías Agriela

Figura 4. Participantes de salida de campo en punto de ingreso a cueva



Fuente: Matías Agriela

Consideraciones finales: aciertos y desafíos del trabajo en territorio

El mapeo participativo ha demostrado ser una herramienta valiosa para propiciar el diálogo y el intercambio entre los participantes de la actividad. Son varios los aspectos en los que ha contribuido con los objetivos del proyecto. Por un lado, ha permitido intercambiar sobre las investigaciones que se están desarrollando en el área e incrementar el mapa patrimonial de la región con nuevas referencias a sitios arqueológicos e identificación de nuevas dolinas y salamancas. También ha permitido identificar elementos focales para los participantes y observar la relación que existe entre estos elementos y los temas investigados. Asimismo, ha permitido destacar y colocar como foco común al conjunto de participantes la necesidad de avanzar en el conocimiento del pasado de la región, así como en el registro y la documentación de memorias de los más ancianos como insumo al fortalecimiento de la identidad local y a la generación de narrativas que también puedan ser incorporadas por los participantes en sus dinámicas cotidianas.

Quizás el mayor desafío presente en los intercambios habilitados por el mapeo está orientado a la puesta en valor y al manejo sustentable de los recursos. Este desafío cobra especial relevancia si tomamos en cuenta que en las Sierras del Yermal y zonas aledañas conviven actividades económicas no necesariamente compatibles y que pueden ser foco de conflicto en el habitar del territorio (minería, forestación, ganadería, turismo). Sin lugar a dudas, la valoración de estas formas de habitar y el establecimiento conjunto de líneas de acción son aspectos sobre los que es necesario continuar trabajando en forma colectiva. El diálogo de saberes nos permitirá continuar trabajando en la visibilización de las inquietudes generales y particulares sobre el territorio y las formas de valoración del patrimonio regional. Este proyecto sienta bases sólidas para avanzar de forma conjunta e integrada en el abordaje de diversas problemáticas de la región con perspectiva interdisciplinaria.

Agradecimientos

A la Alcaldía de Isla Patrulla-Villa María Isabel por poner a disposición las instalaciones del Centro Comunal Maestro Rubén Lena para el desarrollo de los talleres. Al Sr. Lázaro Ortiz por su generosidad al poner a disposición el establecimiento Ñu Porá para las actividades de campo y llevar adelante la visita guiada al grupo. Al Sistema Nacional de Áreas Protegidas y a la Intendencia de Treinta y Tres por apoyar las actividades. A todos los participantes de las actividades por las memorias y los saberes compartidos.

Referencias

- BICA, C. (2013). *Prospección arqueológica y educación patrimonial en Quebrada de los Cuervos. Acciones y propuestas patrimoniales en torno a la producción de cal y su materialidad* (Monografía de pasantía en Museología, inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo).
- BICA, C. (2015). Jugando a ser arqueólogos. Una experiencia de educación patrimonial en Quebrada de los Cuervos. En *Actas de las Jornadas Académicas 2015 de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BICA, C. (2019). *Paisajes rurales del Este de Uruguay. Investigación arqueológica sobre la producción artesanal de cal en la cuenca del A.º Yerbal Grande* (Tesis inédita. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo).
- BICA, C., y MAROZZI, Ó. (2014). Paisajes con historia. La producción tradicional de cal y su materialidad en el área Quebrada de los Cuervos. En *Libro de resúmenes. Segundo Congreso Internacional de Arqueología de la Cuenca del Plata*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BICA, C., MAROZZI, Ó., MONTEMUIÑO, M., PITALLUGA, J., MORAITI, L., y GIANOTTI, C. (2018, noviembre 12). *Recuperación de la memoria calera de Sierras del Yerbal*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=TJaPK_J3mMc&t=42s.
- CENTRO ESPELEOLÓGICO URUGUAYO MARIO ISOLA (CEUMI) (2017). *Informe Técnico. Presencia de cavidades subterráneas en la zona de amortiguación del Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos*. Montevideo: CEUMI.
- GIANOTTI, C., VILLARMARZO, E., BLASCO, J., LAMAS, G., GENTILE, B., y BICA, C. (2016). Paisaje y patrimonio como espacios de construcción multivocal en el área protegida de Laguna de Rocha. En C. Gianotti, D. Barreiro y B. Vienni (Coords.), *Patrimonio y multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción del conocimiento en patrimonio* (pp. 191-212). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- GONZÁLEZ, L. (2016). *Caracterización geológica e hidrogeológica de acuíferos kársticos de la Formación Polanco-Ediacárico, Uruguay* (Tesis de maestría, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8359>.
- LAMAS, G., BLASCO, J., BICA, C., GENTILE, B., y GIANOTTI, C. (2013). La cartografía social como herramienta para la co-construcción del patrimonio cultural de Laguna de Rocha. En *Memorias del I Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)-Extenso 2013*. Montevideo: Universidad de la República.
- LUGO, I., MONTEMUIÑO, M., CEDRES, M. E., CHIGLINO, L., y GONZÁLEZ, L., (2019). «Campos de la salamanca... caminos del Batoví»: Contribución a la valoración del patrimonio geológico-espeleológico de las Sierras del Yerbal y potencial geoturístico. Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil, CSIC, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.estudiantes.csic.edu.uy/2020/07/24/campos-de-la-salamanca-caminos-del-batovi-contribucion-a-la-valoracion-del-patrimonio-geologico-espeleologico-y-potencial-geoturistico-de-sierras-del-yerbal/>.
- RISLER, J., y ARES, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SISTEMA NACIONAL DE ÁREAS PROTEGIDAS (SNAP) (2010). *Plan de Manejo. Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos*. Montevideo: SNAP. Recuperado de https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/sites/ministerio-ambiente/files/documentos/publicaciones/Plan_de_Manejo_PPQC_oficial_junio_2011_compressed.pdf.

- URUGUAY (2008, setiembre 29). Decreto n.º 462/008: Medio Ambiente. Delimitación del Área Protegida «Quebrada de los Cuervos». Treinta y Tres-Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yermal. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/462-2008/3>.
- URUGUAY (2020, febrero 14). Decreto n.º 60/2020: Ampliación de las Áreas Naturales Protegidas. Quebrada de los Cuervos. Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yermal. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/60-2020>.

