

Integralidad **10** sobre ruedas ⁽¹⁾



Vol. 10 | n.º 1
Montevideo,
diciembre 2024
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

Dossier

«Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales.
Diálogos, potencialidades y desafíos»

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

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Coordinadores del dossier

Cecilia Etchebehere
Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

Romina Hortegano
Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Nicolás Herrera Farfán
Investigador del Colectivo Frente Unido- Investigación Independiente y del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de San Isidro (Argentina)

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República
Imagen de tapa tomada de la página 170 de este dossier. Artículo «Aula abierta. Formación integral en un excentro clandestino recuperado como sitio de memoria»

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** Presentación del *dossier* «Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales. Diálogos, potencialidades y desafíos»
Romina Hartegano, Cecilia Etchebehere
- 16** Paisajes de aprendizaje. Una experiencia en Vista Linda
Luis Contenti, Sandra Segovia
- 29** Sistematización de experiencias de estudiantes de Trabajo Social en la comunidad waorani de Toñampare, provincia de Pastaza, Ecuador, 2019-2020
Gisela Santamaría Valle, Vinicio Parra
- 44** Relaciones y vínculos entre animales en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay): aprendizajes interdisciplinarios
Patricia Iribarne, Ana Laura López de la Torre, Analía Álvarez, Ana Belén Aguilar-Sosa, Luccina Martínez, Sylvia Corte, Francis Torena, Luciana Ferreira
- 71** Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay
Esther Angeriz y Alejandra Akar
- 95** Construir un sueño con los pies (y las manos) en la tierra. Ensayos de extensión compañera desde el Espacio de Formación Integral Pedagogía Social, Territorialidades y (eco)Feminismos
Mariana Martínez Montero, Sandra Bodeant
- 110** Prácticas integrales en Nuevo España. Entre la práctica y la reflexión en torno a la memoria barrial
Lucía Abbadie, Juan Alves, Lorena Rodríguez
- 130** Sistematización del proyecto de extensión relativo al acceso a la tierra por parte del grupo de mujeres La Colectiva
Fiorella Fernández, Ana Clara Madeiro, Constanza Martínez, Mateo Nalerio, Néstor Sánchez Sanz, Franca Valder Cal
- 141** Extender la teoría política: aprendizajes y desafíos del Espacio de Formación Integral Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opresiones y Violencias
Isabel Cedres, Laura Gioscia, Julián González, Diego Puntigliano Casulo, Camila Zeballos Lereté
- 154** Aula abierta. Formación integral en un excentro clandestino recuperado como sitio de memoria
Gonzalo Correa, Martina García Correa, Carlos Marín Suárez, Alberto de Austria Millán, Eugenia Sotelo Rico, Antía Arguiñarena Pereira, Jesús Arguiñarena Biurrun, Sebastián Delbono
- 174** Salir al campo: apuntes sobre prácticas integrales en contextos de ruralidad
Paola Mascheroni, Alberto Riella, Jessica Ramírez

Presentación del *dossier* «Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales. Diálogos, potencialidades y desafíos»

Romina Hortegano,¹ Cecilia Etchebehere²

El presente número de la revista *Integralidad sobre Ruedas*, dedicado a la «Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales», se suma al largo camino que ha venido transitando la Universidad de la República (Udelar) en esta materia, al tiempo que recoge algunas iniciativas recientes de formación y muchas necesidades de profundizar en ella como alternativa para dar cuenta de los aprendizajes que se construyen en prácticas integrales, experiencias educativas y actividades de extensión.

Esta temática en la Udelar ha sido promovida a partir del año 2009 desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. En dicho año se impulsaron dos líneas de trabajo: 1) la promoción de convocatorias concursables para la sistematización de prácticas de extensión; 2) la conformación de un espacio de trabajo que tuvo como eje la sistematización de experiencias (SE).

Desde entonces y a lo largo de los años, la necesidad de promover procesos de SE continúa siendo una inquietud clave para equipos docentes que desarrollan procesos de extensión, prácticas integrales o experiencias participativas. En 2012 y 2013 se realizó el seminario de formación para docentes Extensión en la Integralidad, coorganizado por la Red de Extensión y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, después se hizo el lanzamiento de una convocatoria concursable de proyectos (2013-2014), con posterior publicación en *Apuntes para la acción* (Berrutti y Cabo, 2015; Berrutti et al., 2012, 2014; Cano et al., 2011). También cuentan como antecedentes los diversos proyectos de sistematización de experiencias de extensión de la Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación (FHCE) en 2017, con publicaciones sobre sistematización de algunas experiencias de la FHCE en esta misma revista (Gómez Caraballo et al., 2019; Val, 2019). Asimismo, se han dado diversas instancias formativas en esta temática, tales como el curso Concepción y Metodología de Sistematización de Experiencias de Extensión, con Oscar Jara, en 2018, en el marco de la Maestría en Educación y Extensión Rural, el curso Sistematización de Experiencias: Producción de Conocimiento a partir de

- 1 Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. romina.hortegano@fhce.edu.uy
- 2 Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. cecilia. etchebehere@cienciassociales.edu.uy

Prácticas Educativas (2018) y el curso de educación permanente Sistematización de Experiencias de Extensión Rural, de la Facultad de Veterinaria (2020), entre otras.

También es necesario mencionar iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) enmarcadas en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE): el curso-taller Herramientas Pedagógicas para el Desarrollo de Propuestas Docentes Integrales (2020) y el curso Pensar los EFI en clave Pedagógica: Análisis de Prácticas Docentes (2021), que ofrecieron formación pedagógica a docentes con prácticas en territorio y dentro de los cuales se incluyó un módulo sobre sistematización.

Las iniciativas mencionadas dan cuenta de una demanda creciente de formación por parte de los colectivos docentes en la SE. Esta formación contiene en sí misma la oportunidad para el desarrollo de la extensión y de la integralidad de funciones, la potencialidad para la valoración de la práctica educativa universitaria y la evaluación docente de la extensión. También ofrece la posibilidad de ampliar los espacios de debate interdisciplinario acerca de las prácticas de enseñanza universitaria y acerca de las intervenciones territoriales que se realizan desde la universidad, involucrando diversos actores y propiciando un mayor compromiso no solo de la función docente, sino de la universidad toda.

Actualmente, en la Udelar, con la reciente aprobación del Estatuto del Personal Docente y sus nuevas orientaciones, que profundizan en la integralidad de las funciones, resurge la necesidad de espacios para la generación de ideas y proyectos de extensión, la integración de la función en las líneas de trabajo de las y los docentes, así como la formación en extensión y docencia. En este sentido, se observa una creciente demanda de acompañamiento en la formulación de proyectos a partir de ideas iniciales, ante lo cual la necesidad de espacios de intercambio y trabajo en la conceptualización, integración de componentes de la extensión universitaria y estrategias teórico-metodológicas para la acción es cada vez más clara.

En vista de ello, durante el año 2023 se desarrolló el curso Sistematización de Experiencias Educativas y Prácticas Integrales, nuevamente bajo la figura de curso de DPD de la CSE. Este curso no solo fue una oportunidad para corroborar el alto interés que existe en este tema (89 inscripciones en el primer semestre y 26 en el segundo), sino que permitió plantear y replantear elementos centrales de la metodología de la SE que suelen ofrecer mayor dificultad al momento de su implementación en experiencias concretas.

En paralelo, se venía preparando un libro que recoge la experiencia de un Espacio de Formación Integral (EFI) en un dispositivo de atención a mujeres en situación de vulnerabilidad social y con hijos/as a cargo, que contiene una revisión acerca de la SE y una implementación que englobó diversos elementos metodológicos (Hortegano y Da Costa, en prensa).

Fue a partir de esta confluencia de diversos trabajos y aproximaciones que nació este *dossier*, en vista del potencial de los ejercicios realizados, del siempre actual debate

sobre qué significa pensar y ejecutar una SE y de la posibilidad de considerar algunos asuntos que, aunque recurrentes, no está de más volver a colocar en la escena para el debate y la reflexión.

La SE ha estado siempre atravesada por múltiples tensiones, muchas de ellas ya trabajadas en los numerosos textos que abordan el tema (Borjas, 2003; Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO, por sus siglas en inglés], 2004; Hleap, 1999; Jara, 1994a, 1994b, 2018; Martinic, 1999; Pérez de Maza, 2016; Van de Velde, 2008, entre otros). El largo proceso que nos ha conducido a este *dossier* nos ha permitido ordenarlas en dos grandes asuntos, vinculados con su uso en el contexto universitario:

a) El dilema entre lo participativo-comunitario y lo universitario y la elaboración de productos de aprendizaje: la SE ha transitado numerosas complejidades a lo largo de su historia, en un camino en el que se encuentra, por un lado, con las metodologías participativas, las pedagogías populares y críticas y, por el otro, con las improntas neoliberales de la intervención social desde una perspectiva instrumental. Con este equipaje, luego debe enfrentar el desafío de su incorporación a la academia o, mejor dicho, debe resistir a una academia que trata de incorporarla (¿cooptarla?) y volverla inteligible para las lógicas de las metodologías hegemónicas. Claramente, este proceso no ha sido pacífico ni amigable, y muchos ejercicios universitarios de hacer SE terminan por reproducir las prácticas convencionales de las metodologías científicas (comprobación de una hipótesis previamente establecida, abordaje a partir de unos supuestos y categorías *a priori*, técnicas e instrumentos de «recolección» de datos con una lógica extractivista, producción de análisis y conclusiones por parte de expertos en el tema).

Por tal razón, es frecuente encontrar ejercicios de SE que no distan mucho de algunas metodologías cualitativas ya legitimadas, en las que no queda muy claro el carácter participativo de la construcción del proceso y no se pone mucho en riesgo el rol de los «expertos» en la producción de conocimientos. También por ello, muchos que desarrollan la metodología de la SE (Jara, 2018; Pérez de Maza, 2016; FAO, 2004, entre otros) traen explicaciones que tratan de aportar elementos para distinguir estas prácticas, es decir, diferenciarla de la evaluación, la investigación y la intervención.

b) El lugar de lo narrativo- anecdótico en la investigación pospositivista actual como contrafrente a la potencia del análisis crítico de la reconstrucción histórica: muchos ejercicios de SE contienen relatos sobre algunas experiencias, sin dar cuenta de los elementos críticos que hacen parte de un análisis de lo ocurrido y sus posibilidades de cambio. Por otro lado, se encuentran trabajos que contienen reseñas potentes sobre experiencias, con cierto nivel de diálogo con elementos teóricos, pero que no dan cuenta de las reflexiones críticas de sus protagonistas en torno a aquellos elementos centrales de su devenir y cómo estos pueden impactar en la modificación de sus prácticas. Otros no son claros con respecto a los elementos centrales de la SE en tanto metodología, como son el eje de la sistematización, la reconstrucción

histórica participativa y el reconocimiento y análisis de los hitos o nudos críticos identificados a lo largo de dicha reconstrucción histórica.

A este respecto es importante destacar la facilidad que tiene la racionalidad académica de desdibujar la reconstrucción histórica como eje metodológico estructurante y fundamental de la SE y su potencial para producir un análisis crítico de la experiencia. En este proceso, necesariamente colectivo, se produce lo movilizante, al identificar los hitos y los elementos que resultan fundamentales en el devenir, con un carácter sentipensante que posibilita el aprendizaje.

El lugar epistemológico de quien termina por construir el ejercicio es determinante en este sentido, y el lugar que se le da a cada elemento del proceso marcará la impronta de lo que se comparte. Asimismo, en la mayoría de los casos, el factor fundamental es el carácter colectivo de dicha construcción, con multiplicidad de voces y con una impronta transformadora.

Lo más desafiante de hacer una SE desde equipos docentes universitarios es precisamente su potencial para interpelar el lugar desde el cual nos situamos ante el mundo, ante el conocimiento y ante otras personas. Incorporar la construcción colectiva de conocimientos es renunciar al lugar de poder que la academia nos ha dado frente a la sociedad y recordar el carácter social de la universidad. Es también renunciar a la creencia de que poseemos la verdad y la razón, y abrir la escucha y la comprensión a otras formas de entender, pero, aún más importante, a diversas formas de *sentir*, porque es allí que se identificarán los elementos más significativos de una experiencia, en lo que resulta movilizador e incluso doloroso. En definitiva, la recuperación de lo sensible como acto pedagógico y transformador es la potencia real que ofrece la SE para la construcción de aprendizajes situados y participativos. Y es también allí donde radica su potencial descolonizador de las prácticas universitarias.

Es importante reconocer que la SE ha venido teniendo a lo largo de los años diferentes acepciones, más allá de que la mayoría de las propuestas reconocen en Oscar Jara sus ideas fundamentales. Un ejemplo de esto se expresa en las siguientes consideraciones:

Una primera tendencia conceptual de la sistematización pone el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia. Otra corriente plantea que la reconstrucción de la experiencia no basta, que la sistematización debe ser un ejercicio de conceptualización que pueda dar coherencia a la práctica. Asimismo, encontramos una tercera tendencia que enfatiza el objetivo de la producción de conocimiento como especificidad de la sistematización, basándose en el principio dialéctico de la educación popular: se trata de partir de la práctica para contrastarla con las referencias teóricas y, mediante la revisión crítica, ser capaz de modificar la práctica y transformar la teoría. Más recientemente, y guiados por la preocupación ante la profesionalización de la sistematización que amenazaba con dejar afuera a los propios protagonistas de los procesos, encontramos una cuarta tendencia que enfatiza el carácter necesariamente participativo de la sistematización de experiencias (Cano et al., 2011, p. 14).

En este contexto y con estas diversidades, la presente convocatoria nos permitió corroborar algunas sospechas. Las múltiples concepciones acerca de lo que debe y no deber una SE se expresan también en distintos tipos de escritos en los que aparecen diversos grados de apropiación de la metodología y que la expresan, también, con diferentes grados de claridad y detalle. Sospechamos también que, con la intención de visibilizar experiencias sumamente valiosas, se han difundido reseñas muy completas bajo el rótulo de sistematizaciones de experiencias, y ello ha contribuido a generar una idea de que hacer SE es narrar (además de la clásica tendencia a confundirla con organización de datos e información o sistematización a secas).

Asimismo, se han difundido numerosos trabajos que implementan metodologías participativas con maravillosos resultados en términos de construcciones colectivas, pero no por ello se valen de la SE para dar cuenta de sus procesos, ya que existen otras metodologías participativas de uso ampliamente difundido en prácticas de tipo comunitario.

Por esta razón, hemos organizado los textos en este *dossier* procurando no perder de vista nuestro objetivo inicial, que es promover la SE como metodología especialmente adecuada para recuperar saberes construidos de manera participativa a través de prácticas integrales o experiencias educativas. Esto sin dejar de lado aquellos trabajos que suponen un esfuerzo y un ejercicio de acercamiento interesante a la metodología o que ofrecen un sumamente valioso ordenamiento de experiencias transitadas por equipos universitarios. Sin embargo, es necesario destacar que hay que seguir trabajando en instancias de formación acerca de la SE y sus implicancias metodológicas, a fin de poder socializar resultados y aprendizajes que den cuenta claramente de su incorporación, más allá de que representan aportes de suma importancia en cuanto al tipo de prácticas integrales que se presentan.

No se trata de promover prescripciones ni fórmulas, no hay una forma única de hacer una SE ni de trabajar como metodologías participativas, pero entendemos que es necesario transitar por experiencias y reflexionar en torno a las vivencias que generan, es necesario saber qué se siente entrar en contradicción en medio de una práctica, y cómo se siente saberse interpelado/a por las tensiones entre teoría y práctica. Estos son los procesos que hemos querido destacar con este *dossier*.

El primer trabajo se titula «Paisajes de aprendizaje. Una experiencia en Vista Linda», fue presentado por Luis Contenti y Sandra Segovia e ilustra un primer movimiento de sumo valor, como lo es que un actor comunitario toque las puertas de la universidad para hacer pedidos que responden a necesidades concretas. La experiencia sistematizada reúne propuestas en torno al aprendizaje basado en el juego, incluyendo un diseño arquitectónico a partir del pensamiento de un pedagogo (el enfoque de paisajes de aprendizaje inspirado en el trabajo del pedagogo Loris Malaguzzi). El texto invita a pensar el proyecto arquitectónico como una coreografía, entendida como interacción de todos los sentidos. Se plantea el valor de tener claro el enfoque desde el cual se abordan procesos y proyectos de diseño en contextos

comunitarios, no solo en función de la mirada de los expertos en la disciplina, sino en estricta atención a las necesidades y las posturas del entorno y sus actores, en este caso incluyendo las perspectivas pedagógicas que acompañan el requerimiento, y el carácter colectivo de la construcción. El escrito define claramente los elementos conceptuales del enfoque pedagógico inserto en esta práctica y que forma parte del eje de la experiencia sistematizada; también se identifican el eje, los objetivos, los actores y las actividades de la SE, y es claro el esfuerzo de sintetizar los hitos, los nudos críticos y los aprendizajes identificados en el marco de la experiencia que se sistematiza, un desafío no menor al momento de escribir artículos que se desprenden de una SE.

El segundo artículo es elaborado por Gisela Santamaría Valle y Vinicio Parra y se titula «Sistematización de experiencias de estudiantes de Trabajo Social en la comunidad waorani de Toñampare 2019-2020». La iniciativa procura una visibilización del valor del trabajo social en comunidades amazónicas en el Ecuador y basada en la Investigación Acción Participativa parte de una contextualización de la comunidad específica en la que se desarrolla la experiencia. El eje de la SE gira en torno a la intersección de trabajo social, cultura y educación con nacionalidades indígenas de reciente contacto, lo que le otorga un especial lugar a este trabajo, en el cual aparece una identificación de aspectos destacados como aprendizajes construidos a lo largo de la experiencia con elementos que aparecen transversalmente a lo largo del texto en los cuales destaca la labor realizada desde el trabajo social en estricto vínculo con la comunidad waorani en Toñampare, parte de la provincia de Pastaza.

En tercer lugar se encuentra el artículo presentado por Patricia Iribarne, Ana Laura López de la Torre, Analía Álvarez, Ana Belén Aguilar-Sosa, Luccina Martínez, Sylvia Corte, Francis Torena y Luciana Ferreira. El texto se titula «Relaciones y vínculos entre animales en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay): aprendizajes interdisciplinarios» y tiene como propósito la recuperación de experiencias enmarcadas en el proyecto Bestiario de Malvín Norte, que aborda los vínculos entre animales (Montevideo, Uruguay), mediando la integración entre ciencia y arte. Si bien no se expresa de forma explícita cuál es el eje de la sistematización, algo del discurso nos lleva a inferir que se trata de las dimensiones simbólicas de la relación entre sociedad y naturaleza, con especial foco en la construcción de un «bestiario de Malvín Norte». En este proceso se toman en cuenta las relaciones simultáneas entre un individuo y los territorios simbólicos y físicos. El documento también aborda la naturalización de diversas formas de violencia que involucran a los animales de Malvín Norte, todo ello mediante el diseño de un bestiario como género artístico y dispositivo simbólico que incluye descripciones e ilustraciones que personifican a los diversos animales que hacen parte del territorio del proyecto. En el discurso se explicitan diversos tipos de relevamiento y activación de testimonios y memorias para comprender la perspectiva de los actores claves del proceso, y se orienta a problematizar diferentes cuestiones sociales y ambientales vinculadas a los residuos sólidos urbanos y los animales, contextualizando el barrio y los proyectos que han

hecho parte de esta experiencia desde la universidad, a través de una descripción de la trama socioterritorial y de todas las etapas de la experiencia.

El cuarto trabajo, «Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay», fue elaborado por Esther Angeriz y Alejandra Akar, y presenta prácticas en centros públicos de educación inicial y primaria de Montevideo desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, con especial foco en lo ocurrido en tiempos de pandemia y sus impactos en las prácticas extensionistas. Las actividades desarrolladas se enfocan en la construcción de vínculos saludables en los procesos de escolarización de niños y niñas, y el ejercicio de sistematización procura aproximarse a intervenciones que resulten adecuadas en atención a las repercusiones de la pandemia y la pospandemia sobre la escolarización de las infancias. El trabajo se organiza en torno al proceso de análisis de las intervenciones con herramientas matriciales que permiten visualizar el proceso y sus complejidades, y se procura un análisis crítico de la práctica preprofesional llevada adelante en los centros educativos entre 2020 y 2022. Destaca la descripción de elementos de suma complejidad vinculados a la conformación de vínculos y salud mental de niños y niñas en las escuelas durante el período transitado.

El quinto aporte es presentado por Mariana Martínez Montero y Sandra Bodeant y lleva por título «Construir un sueño con los pies (y las manos) en la tierra. Ensayos de extensión compañera desde el Espacio de Formación Integral Pedagogía Social, Territorialidades y (eco)Feminismos». Se centra en las prácticas desarrolladas en la huerta urbana agroecológica Huceba (Huerta del Centro de Barrio Peñarol) en el año 2023, vinculadas al Espacio de Formación Integral Pedagogía Social, Territorialidad y (eco)Feminismos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Las autoras incorporan la expresión de extensión compañera para dar cuenta de un proceso que va cobrando sentidos en la vinculación con el territorio y en diálogo con diversas nociones, en el marco de una narrativa que discurre en torno a varios ejes analizadores de la experiencia, para cerrar dando cuenta de los aprendizajes, las sensibilidades y las preguntas abiertas que dejó la experiencia. El texto desarrolla un análisis de la experiencia a partir de la puesta en diálogo de diversos elementos que tensionan con aspectos conceptuales que nutren la noción de extensión compañera en perspectiva feminista. En este sentido se hace una contextualización histórica de la huerta con especial énfasis en la idea de movimiento de varios saberes y en las discusiones sobre ecofeminismos y territorio. Avanza hacia la vinculación entre la noción de cuerpo-territorio y las prácticas de la huerta, vistas en perspectiva ecofeminista, con discusiones en torno a la construcción de lo común a partir de la experiencia de la huerta y debates acerca del tiempo real y el tiempo de la huerta como tiempo de vida.

El sexto artículo lo escriben Lucía Abbadie, Juan Alves y Lorena Rodríguez y lleva por título «Prácticas integrales en Nuevo España. Entre la práctica y la reflexión

en torno a la memoria barrial». El texto recupera el trabajo realizado entre 2022 y 2023, en el barrio Nuevo España, con intervención de varios servicios universitarios y en función de la línea temática «memoria, identidad y territorio», y elabora una síntesis de las experiencias desarrolladas mediante la articulación de diferentes pasantías y prácticas en territorio. Se sistematiza información que contextualiza el proceso y da cuenta de su devenir en el tiempo, a la vez que se describe el barrio y su proceso histórico, recopilando y discutiendo miradas que permiten construir sentidos en función de los elementos más significativos de las experiencias; por ende, constituye un avance muy importante para luego profundizar en una SE más detenida metodológicamente. Las autoras reconocen que el texto no termina de ser una SE y lo entienden como un primer paso hacia ella, narrando y describiendo toda la experiencia, la historia del barrio y procesos a futuro en palabras de sus protagonistas.

Le sigue en el séptimo lugar el trabajo elaborado por Isabel Cedres, Laura Gioscia, Julián González, Diego Puntigliano Casulo y Camila Zeballos Lereté, y lleva por título «Extender la teoría política: aprendizajes y desafíos del Espacio de Formación Integral Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opresiones y Violencias». Se trata de un resumen de la experiencia del citado Espacio de Formación Integral (EFI), desarrollado en el 2023, en el cual se reflexiona sobre el proceso de elaboración, funcionamiento y evaluación del EFI. La experiencia funcionó como una primera aproximación entre la teoría política y la extensión universitaria, al articular tanto con actores institucionales (APEX [Aprendizaje y Extensión], Udelar) como con organizaciones sociales y territoriales del Municipio A, en el oeste de Montevideo. El texto contiene una descripción de los actores institucionales implicados y de los objetivos del EFI con sus fines teóricos y de reflexión, así como una descripción de los cuatro espacios de inserción territorial que se trabajan durante el proceso y la identificación de diversos desafíos para la continuidad.

El octavo trabajo, «Aula abierta: formación integral en un ex centro clandestino recuperado como sitio de memoria», fue escrito por Gonzalo Correa, Martina García Correa, Carlos Marín Suárez, Alberto de Austria Millán, Eugenia Sotelo Rico, Antía Arguiñarena Pereira, Jesús Arguiñarena Biurrun y Sebastián Delbono. El documento recupera la experiencia desarrollada en el marco del proyecto de extensión Plataforma Integral en torno a la Construcción del Sitio de Memoria La Tablada, durante el cual se estableció un aula abierta que constituye la primera aula universitaria del país en un sitio de memoria que fue un espacio de detención y tortura durante la dictadura. En este proyecto tan significativo, el Aula Abierta es un punto de encuentro entre la universidad y las comunidades que respaldan y contribuyen al desarrollo del sitio de memoria La Tablada. El documento contextualiza la creación del sitio de memoria en tanto proceso de reparación histórica, el cual incluye las 64 hectáreas de extensión del predio de La Tablada, la presencia de una gran diversidad de actores, de memorias y de materialidades que conducen a entender La Tablada como un territorio de memoria. Asimismo,

se reseña la experiencia desarrollada en el marco del proyecto como práctica extensionista, de investigación y de enseñanza, así como las acciones colectivas, en clave de hitos, que contextualizan la creación del Aula Abierta desde diferentes miradas y enclaves (territorial, epistémica, de participación, de proyectos) que transfiguran el encierro en creación y recuperan la potencia ética, estética y pedagógica de esta experiencia.

Por último, el trabajo titulado «Salir al campo: apuntes sobre prácticas integrales en contextos de ruralidad», de Paola Mascheroni, Alberto Riella y Jessica Ramírez, procura compartir la experiencia de una práctica integradora desarrollada en Villa Arejo y San Antonio, departamento de Canelones, entre 2021 y 2022, en el marco del proyecto Ruralidad, Cuidados y Desigualdades Sociales en Contexto de Pandemia. El documento describe los propósitos del proyecto, las actividades desarrolladas, los ejes en los que se centraron las prácticas, las problematizaciones desplegadas, con especial énfasis en la forma como este proyecto dio cuenta de la articulación de funciones y el desarrollo de prácticas integrales e integradoras. En este trabajo se destaca y reafirma el carácter integral del proyecto, haciendo especial énfasis en los aprendizajes de los colectivos de estudiantes que transitaron por él. Las voces de los/as estudiantes cobran un lugar protagónico para discernir acerca de la integralidad, del abordaje de «la realidad», del diálogo entre lo académico y lo comunitario, y del lugar de la reflexión en torno a las prácticas como espacio para el aprendizaje.

Cierra este *dossier* la reseña «Sistematización del proyecto de extensión. Acceso a la tierra por parte del grupo de mujeres La Colectiva», elaborada por Franca Valder Cal, en la cual se desarrollan las principales interrogantes que se encontraron al iniciar el proyecto Acceso a la Tierra con el Grupo de Mujeres La Colectiva. El documento se trata de una primera reseña de un proyecto en desarrollo dentro de la cual se presentan los pasos que se dieron para acercarse a este trabajo, poniendo en palabras las incertidumbres que hacen parte de este tipo de trabajos e interpelando el lugar de la teoría en los contextos concretos, especialmente las definiciones que existen acerca de la extensión y sus posibilidades reales en un contexto social determinado. Se trata de un primer acercamiento a un proyecto de extensión en el que ya dan cuenta de las múltiples interpelaciones que suelen atravesar a colectivos en este tipo de prácticas. Cabe destacar que la práctica desarrollada articula elementos de prácticas agroecológicas con perspectiva feminista que ofrecen especial potencia a las prácticas y se proponen como meta de una futura sistematización contribuir al debate entre los aspectos centrales de la extensión universitaria y el vínculo de la universidad con colectivos comunitarios, así como los aspectos de la producción autosustentada de alimentos con perspectiva agroecológica.

Con esta selección y todas las problematizaciones que surgieron, queda abierta una invitación a seguir transitando la SE como alternativa para construir aprendizajes desde nuestras prácticas. El compromiso de promover la enseñanza y el aprendizaje

a través de prácticas integrales y actividades de extensión es una forma de habitar la enseñanza universitaria que entraña innumerables riesgos. La SE es una excelente aliada para dar cuenta de estos riesgos, interrogantes, saberes y sentires que entran en juego en estas formas de transitar la universidad y de establecer vínculos sentipensantes con la sociedad.

Referencias

- BERRUTTI, L. y CABO, M. (Comps.). (2015). *Apuntes para la acción IV. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/apuntes-para-la-accion-iv-sistematizacion-de-experiencias-de-extension-universitaria/>
- BERRUTTI, L., DABEZIES, M. J. y BARRERO, G. (Comps.). (2012). *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/apuntes-para-la-accion-ii-sistematizacion-de-experiencias-de-extension-universitaria/>
- BERRUTTI, L., CABO, M. y DABEZIES, M. J. (Comps.). (2014). *Apuntes para la acción III. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/apuntes-para-la-accion-iii-sistematizacion-de-experiencias-de-extension-universitaria/>
- BORJAS, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- CANO, A., MIGLIARO, A. y GIAMBRUNO, R. (Comps.) (2011). *Apuntes para la acción I. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. <https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/apuntes-para-la-accion-sistematizacion-de-experiencias-de-extension-universitaria/>
- GÓMEZ CARABALLO, G., CURBELO, M. y URIARTE, P. (2019). «De aquí y de allá. Migraciones contemporáneas en el Uruguay». Proyecciones de una línea de trabajo integral a partir de la experiencia de un Espacio de Formación Integral. *Integralidad sobre Ruedas*, 5(1), 40-54.
- HLEAP, J. (1999). Sistematizando experiencias educativas. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (16), 61-68.
- HORTEGANO, P. y DA COSTA, P. (en prensa). *Sistematización de experiencias, interseccionalidad y justicia epistémica: propuesta para la construcción de saberes situados*. Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- JARA, O. (1994a). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- JARA, O. (1994b). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (9), 129-136. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0589/6_CEA_POS.pdf
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%BA3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- MARTINIC, S. (1999). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (16), 44-51.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN (2004). *Guía metodológica de sistematización. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica.*
- PÉREZ DE MAZA, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica.* Universidad Nacional Abierta.
- VAL, S. (2019). Léxico TRELUSU: Sistematización de experiencias del Espacio de Formación Integral. *Integralidad sobre Ruedas*, 5(1), 55-60.
- VAN DE VELDE, H. (2008). *Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta.* Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica; Volens Centroamérica.

Paisajes de aprendizaje. Una experiencia en Vista Linda¹

Luis Contenti², Sandra Segovia³

Recibido: 08/04/2024; Aceptado: 18/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.02>

Resumen

En 2019 la Escuela Vista Linda se acerca a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) buscando colaboración para el diseño de sus patios de juego. En una primera instancia se desarrolla, en el marco de una unidad curricular, un conjunto de exploraciones proyectuales desde el enfoque de paisajes de aprendizaje inspirado en el trabajo del pedagogo L. Malaguzzi. Luego, a partir del interés de la escuela, se decide dar continuidad a la práctica y llevar adelante un proceso de coconstrucción de una propuesta que se pueda materializar. Para ello se forma un grupo asesor interdisciplinario honorario y se convoca a estudiantes de la FADU. Ambos colectivos, junto con representantes de la escuela y el equipo docente de la FADU, conforman un Grupo Motor para el desarrollo de la práctica. El diálogo de saberes entre actores de este grupo es el eje de la sistematización que aquí se presenta. De esta forma, el artículo se enfoca en la reconstrucción histórica de dicho diálogo, centrándose en sus principales hitos y nudos críticos. Como principales hitos se identifican el inicio de las actividades tras la conformación del Grupo Motor, la construcción del programa a partir de los deseos de las niñas y los niños y diversos aportes disciplinarios, la planificación en función de los recursos disponibles, el desarrollo de un proyecto colaborativo y la evaluación colectiva. Finalmente, se presenta la síntesis de aprendizajes identificados organizados en colectivo según los siguientes tópicos: el trabajo interdisciplinario como proceso dialógico, el desarrollo de un proyecto colaborativo en la diversidad, la ubicación de las niñas y los niños en el centro respetando sus aportes, la asunción de la temporalidad necesaria para el desarrollo del proceso, el hacer lo mejor posible con los recursos disponibles, la

1 El presente artículo es una versión corregida y ampliada del trabajo final del curso *Sistematización de experiencias educativas y prácticas integrales* dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República entre los meses de mayo y julio de 2023.

Equipo docente: Romina Hortegano, Cecilia Etchebere, Eugenia Villarmarzo, Mariángeles Caneiro, Eugenia Rubio y Florencia Ferrigno.

2 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. lcontenti@fadu.edu.uy

3 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar. sandra.segovia.lucas@gmail.com

superación del inmovilismo frente a condiciones de partida adversas y la necesaria reflexión sobre la práctica desarrollada.

Palabras clave: juego, patio escolar, proyecto colaborativo, diálogo de saberes, sistematización.

Resumo

Em 2019, a Escola Vista Linda contactou a Faculdade de Arquitectura, Design e Urbanismo (FADU) em busca de colaboração para a concepção dos seus parques infantis. Numa primeira instância, no âmbito de uma unidade curricular, desenvolve-se um conjunto de explorações de projetos a partir da abordagem de paisagens de aprendizagem inspiradas no trabalho do pedagogo L. Malaguzzi. Então, a partir do interesse da escola, optou-se por dar continuidade à prática realizando um processo de co-construção de uma proposta materializável. Para o efeito, é constituído um grupo consultivo interdisciplinar honorário e são convocados alguns alunos da FADU. Ambos os grupos, em conjunto com representantes da Escola e da equipa docente da FADU, formam um Grupo Impulsionador para o desenvolvimento da prática. É justamente o diálogo de saberes entre os atores desse grupo que é o eixo da sistematização aqui apresentada. Assim, o artigo centra-se na reconstrução histórica desse diálogo de saberes, centrando-se nos seus principais marcos e nós críticos. Os principais marcos são o início das atividades após a formação do Grupo Motor, a construção do programa a partir dos anseios de meninas e meninos e contribuições disciplinares diversas, o planeamento baseado nos recursos disponíveis, o desenvolvimento de um projeto colaborativo e a avaliação coletiva. Por fim, é apresentada a síntese das aprendizagens identificadas coletivamente, organizada de acordo com os seguintes temas: o trabalho interdisciplinar como processo dialógico, o desenvolvimento de um projeto colaborativo na diversidade, colocando meninas e meninos no centro respeitando suas contribuições, assumindo a temporalidade necessária para o desenvolvimento do processo, fazendo o melhor possível com os recursos disponíveis, superando a imobilidade diante das condições adversas de início e a necessária reflexão sobre a prática desenvolvida.

Palavras-chave: jogo, pátio escolar, projeto colaborativo, diálogo de saberes, sistematização.

Introducción

La experiencia que aquí se presenta sistematizada tiene su origen en el pedido de la Escuela n.º 177 Vista Linda (18 de Mayo, Departamento de Canelones) a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República (FADU, Udelar) en 2019 para que colabore en el diseño de sus patios de juego y su atención en el marco de la Unidad Curricular Proyecto Tema Específico Arquitectura del

Paisaje del Taller Articardi de la carrera de Arquitectura. Se trata de una escuela de contexto crítico, integrante del programa Aprender.⁴ Su interés en el posible aporte de la FADU parte de un trabajo que venía realizando con niñas y niños desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos en el marco de una propuesta presentada a la Red Global de Aprendizaje⁵ que tenía como tema la mejora de los patios. En este marco, se elaboró una propuesta de curso para el segundo semestre de 2020 que apostaba a tener intercambios continuos con su comunidad educativa y llegar a la elaboración de un catálogo de dispositivos de juego y aprendizaje y a la materialización de un primer ensayo. Estas aspiraciones iniciales se vieron limitadas debido a la emergencia sanitaria, la cual afectó tanto las dinámicas de la FADU como las de la escuela. No obstante el carácter exploratorio que finalmente tuvo el ejercicio desarrollado, se pudo hacer una visita a la escuela e interactuar con sus docentes, así como contar con aportes de otras disciplinas, en particular, de la psicomotricidad. El producto del curso se concretó en un *dossier* que fue compartido con el equipo docente de la escuela y que dejó abierta la posibilidad de continuar trabajando con miras a la elaboración de propuestas ejecutables.

Es así que, a los efectos de llevar adelante un proceso de coconstrucción de una propuesta concreta, en 2021 se propuso a la Comisión de Carrera de Arquitectura el desarrollo de una pasantía de extensión que diera marco al trabajo con cinco estudiantes y, al mismo tiempo, se conformó un grupo interdisciplinario honorario en torno a la temática del aprendizaje asociado al juego. Dicha propuesta —desarrollada entre el segundo semestre de 2021 y el primero de 2022, año en que es autoidentificada como Espacio de Formación Integral— tuvo por objetivo general colaborar con la mejora de los patios de la escuela, desarrollando un proceso de aprendizaje significativo para todos los actores involucrados y aportando al empoderamiento del colectivo de la escuela. Como primer paso, se constituyó el Grupo Motor de la práctica, integrado por el equipo de la FADU (docentes y estudiantes), el grupo asesor interdisciplinario y educadoras/es de la escuela. Su trabajo, desarrollado en régimen de reuniones quincenales, tuvo como eje la configuración de los patios de la escuela a los efectos de habilitar el juego entendido como momento de aprendizaje. El trabajo del Grupo Motor es el objeto de la sistematización que a continuación se presenta.

-
- 4 El paraje Vista Linda en 18 de Mayo fue uno de los territorios abordados por el Plan 7 Zonas, desarrollado a partir de 2013 y orientado a mejorar la convivencia en los territorios donde son mayores las problemáticas sociales de pobreza, marginación y exclusión social. Por otra parte, «el Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad». Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- 5 La Red Global es una iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 10 países en los distintos continentes. En Uruguay está liderada por un equipo de referentes de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y se desarrolla en el marco del Plan Ceibal.

Como enseña Oscar Jara, hay dos condiciones a tener en cuenta al momento de definir de qué manera se llevará a cabo el proceso de sistematización: una tiene que ver con un interés institucional en destinar recursos y tiempo para ello; la otra con un interés personal, ya sea por la disposición a aprender de la práctica desarrollada, de posibilitar que emerjan cuestiones no percibidas previamente, así como también para poner en juego la capacidad de análisis y síntesis (Fundación SES, 2006, como se cita en Pérez de Maza, 2016). Es esta segunda condición la que motiva la presente sistematización y se manifiesta de la siguiente manera: en la riqueza de los intercambios generados en las actividades periódicas del Grupo Motor, en la posibilidad de identificar aprendizajes significativos que puedan alimentar e inspirar a otras experiencias que se desarrollen en el ámbito universitario y en particular el de la FADU, y, por último y no menos relevante, en las repercusiones positivas que la experiencia ha suscitado en la comunidad de la Escuela Vista Linda.

Se comenzará repasando las principales referencias conceptuales; a continuación, se dará cuenta de los objetivos y el eje de la sistematización, así como del mapeo de actores del Grupo Motor; luego se presentarán los aspectos metodológicos del trabajo, así como la reconstrucción histórica de la práctica en el marco del eje definido y, finalmente, se sintetizarán los principales aprendizajes identificados.

Paisajes de aprendizaje

El concepto de *paisajes de aprendizaje* se inspira en el trabajo de la Fundación Patio Vivo de Chile⁶ desarrollado a partir de los aportes del pedagogo L. Malaguzzi, quien plantea que el «tercer maestro» luego de profesores y pares es el espacio-ambiente entendido como un elemento fundamental que busca la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico.

El desplazamiento del espacio-ambiente —en la propuesta de Malaguzzi— al paisaje conlleva la necesidad de hacer algunas precisiones. Siguiendo a Colafranceschi (2006), se asume aquí la condición polisémica de este último concepto y, en lugar de buscar una definición totalizadora, se hace foco en su carácter operativo. En este sentido, la autora propone un conjunto de palabras (definiciones, pensamientos, microrrelatos, etc.) desarrollado por autores provenientes de diversos campos del saber a modo de balizas para posibles trayectorias de conocimiento (pp. 16-18). De ellas se seleccionan tres que, se entiende, son de particular utilidad a los efectos de alimentar la propuesta de paisajes de aprendizaje; estas son: coreografía (Halprin), hibridación (Ábalos) y proceso (Corner). Entender el paisaje como conjunto de procesos requiere —señala Corner (2007)— una aproximación creativa al proyecto que evalúe la forma, la geometría y la materia «menos desde la perspectiva de la novedad óptica y más de acuerdo a su capacidad para provocar y fomentar múltiples procesos en marcha»

6 Se trata de una fundación sin fines de lucro que desarrolla propuestas para patios de jardines infantiles, escuelas, colegios y liceos. Por más información ver <https://pativivo.cl/>

(p. 157). Halprin (2007), por su parte, plantea que el proyecto de paisaje implica «coreografiar no solo el movimiento del cuerpo en el espacio, sino también la rica interacción de todos los sentidos» (p. 41). Por tanto, de lo que se trata es de prefigurar algunos movimientos que podrían tener lugar, sin que se condicionen o agoten las posibilidades de apropiación. Finalmente, la idea de hibridación, tal como la propone Ábalos (2007), remite tanto a lo disciplinario como, en esencia, a la confluencia de naturaleza y artificio y la aproximación entre humanos y no humanos en el sentido propuesto por el filósofo Bruno Latour (pp. 91-92).

En síntesis, de lo que se trata es del proyecto del patio escolar como un paisaje que da lugar a múltiples aprendizajes en niñas y niños a través de la interacción con sus pares, sus educadores y el ambiente; un ambiente dinámico, híbrido de naturaleza y artificio, que comporta una espacialidad parcialmente coreografiada donde niñas y niños puedan moverse en libertad, expresar deseos y sueños y vincularse con lo que los rodea.

Objetivos, eje y actores

Los objetivos de la sistematización son:

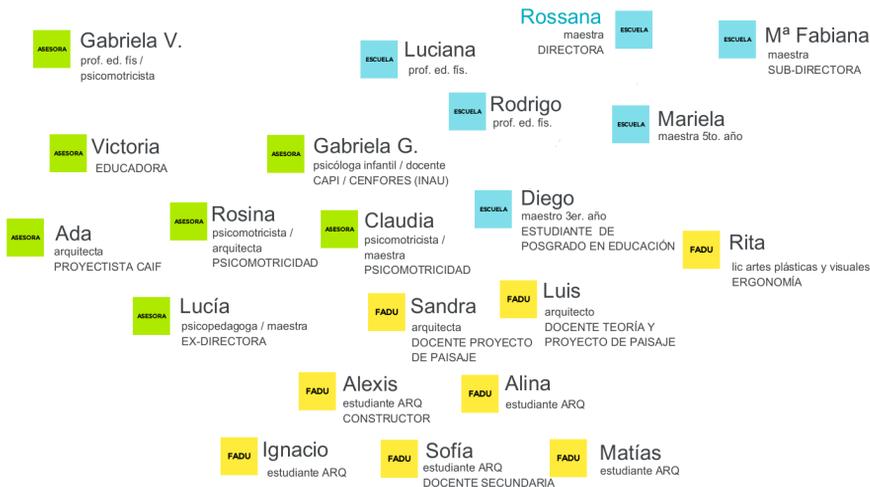
- Aprender colectivamente de la práctica desarrollada.
- Elaborar un producto con miras a la difusión de la experiencia tanto a través de publicaciones como de otras instancias académicas.
- Construir insumos teórico-metodológicos, como así también una hoja de ruta, con miras a futuras prácticas a desarrollar en otras escuelas.

Como eje de la sistematización se plantea el diálogo de saberes entre actores que hace referencia al desarrollado en el marco del Grupo Motor de la práctica y en el cual confluyen docentes y estudiantes de la FADU, la escuela y profesionales de distintas disciplinas. Se opta aquí por hablar de diálogo de saberes entre actores a modo de paraguas de la condición múltiple de quienes integran el Grupo Motor. Si bien se trata, en todos los casos, de personas con educación formal de nivel terciario, se superponen roles relacionados con su formación disciplinaria, su filiación institucional (o su carácter independiente) y su campo de actividad. Por tal motivo, el diálogo aquí sistematizado operó de forma simultánea en diferentes niveles, reconfigurando continuamente posibles relaciones y agrupamientos de actores en función del tópico tratado en cada momento. Se aborda, por tanto, su carácter complejo y simultáneo: diálogo entre instituciones, entre disciplinas, entre teorías y prácticas, entre especulaciones proyectuales y realidades materiales.

A los efectos del mapeo de actores (imagen 1), y atendiendo a su ya señalado carácter múltiple, se decide hacer visible la participación de cada actor en el Grupo Motor (mayor participación hacia el centro, menor hacia la periferia), su formación y campo de actividad y su pertenencia institucional (FADU, la escuela, equipo

interdisciplinario *ad hoc*). Se entiende que este tipo de mapeo es de mayor utilidad, en el contexto de la experiencia y del eje de sistematización, que la habitual puesta en juego de las variables poder-afinidad.

Imagen 1. Mapeo de actores



Fuente: elaboración propia

Aspectos metodológicos

Partiendo de nociones asociadas a la metodología de la sistematización de experiencias, se realiza una revisión intencionada de los principales registros de los intercambios del Grupo Motor a lo largo del proceso, con el objetivo de rescatar lo acontecido y los aprendizajes colectivos. Para ello se recurre a dos fuentes relevantes de información:

- Las actas de los intercambios realizados durante el período en que se reúne el Grupo Motor. Se convocan reuniones con frecuencia quincenal, por Zoom, los lunes a partir de las 19.00 h, entre el 13 de setiembre de 2021 y el 16 de mayo de 2022.
- El registro de la instancia de evaluación final, que se llevó adelante en la mañana del sábado 23 de julio de 2022 en la FADU.

A los efectos de elaborar la reconstrucción histórica de la experiencia se revisa en detalle cada una de las actas, en orden cronológico. Ello permite tener una visión

global de los principales acontecimientos, las alternativas planteadas y las opciones tomadas, así como de los cambios surgidos durante el proceso (Jara, 2011, p. 10).

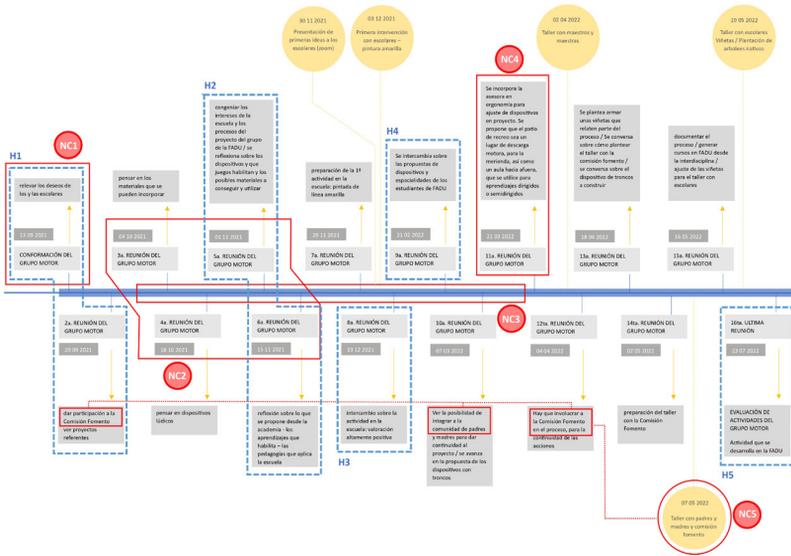
Se identifican hitos, entendidos como los momentos significativos de la experiencia, y nudos críticos, entendidos como conflictos. Se elabora un gráfico síntesis que mapea cronológicamente la experiencia del Grupo Motor.

En el caso de la síntesis de aprendizajes, se trabaja con base en los intercambios y reflexiones que se expresaron durante la evaluación final. Cabe destacar que esta se realiza dos meses después de culminadas las reuniones quincenales del Grupo Motor, lo cual habilita una mirada con cierta distancia sobre el proceso. Para ello, en primer lugar, se desgraba el registro de la reunión de evaluación; en segundo lugar, se propone un análisis cualitativo del intercambio, apuntando a desentrañar las subjetividades propias de la experiencia y finalmente se identifican expresiones, frases o comentarios repetidos por quienes participaron de la instancia, los cuales son agrupados en temas de interés recurrentes. A partir de ello se realiza la síntesis de aprendizajes.

Reconstrucción histórica

Se identifican cinco hitos y nudos críticos (imagen 2).

Imagen 2. Reconstrucción histórica



Fuente: elaboración propia

Hitos

H1. Inicio de actividades

Las dos primeras reuniones del Grupo Motor son relevantes para el intercambio futuro entre quienes están involucrados en la práctica. En estas instancias se presenta la actividad a desarrollar, se acuerda la manera de trabajo, días y horarios de las sucesivas reuniones y se plantean preguntas que permiten un primer acercamiento y conocimiento mutuo entre las personas participantes: ¿cómo era el patio de escuela en nuestra infancia?, ¿a qué se jugaba? Asimismo, en esas primeras reuniones se intercambia sobre el contexto de la escuela y del espacio físico donde se pondrá en práctica la propuesta. Además, se dialoga sobre las posibilidades de ejecutar acciones concretas en la escuela. En estas dos primeras actividades el diálogo entre la diversidad de actores involucrados y sus diferentes miradas (desde la psicomotricidad, la psicología infantil, pedagogía escolar, la arquitectura, el paisaje, etc.) permiten establecer las primeras claves a tener en cuenta para el desarrollo de las propuestas proyectuales que desarrollan estudiantes y docentes de la FADU.

H2. Construcción del programa

Se entiende necesario que los niños y las niñas se sientan protagonistas del proceso de mejora de los patios ya que se considera esencial para fomentar su autoestima y sentido de pertenencia. Por tanto, se plantean alternativas para recoger los deseos e intereses de las y los escolares, mientras el equipo docente de la escuela opera como interlocutor. Los deseos e ideas de las niñas y los niños se traducen, en conjunto con los aportes del equipo interdisciplinario y de integrantes del equipo docente de la escuela, en una definición programática; asimismo, se consideran las condicionantes físicas del sitio, las materialidades posibles y los recursos disponibles.

H3. Reflexión y planificación

Al finalizar el año se realiza una evaluación intermedia en la que se analiza y reflexiona sobre lo concretado hasta ese momento y se plantean ideas de cómo seguir luego del receso estival.

Es así que se da una reflexión colectiva sobre la primera actividad desarrollada en la escuela: la pintura de una línea amarilla en un pavimento del patio, junto con escolares, educadores, integrantes del grupo asesor interdisciplinario, estudiantes y docentes de la FADU. Luego, se intercambia sobre futuras intervenciones que se plantea realizar y sus materialidades posibles, considerando la ausencia de recursos económicos disponibles para llevarlas a cabo. Asimismo, se coordina con la escuela para realizar sesiones de pintura de otras trazas que completan un trazado que fue producto del intercambio de reuniones pasadas. Esa actividad se plantea desarrollar

entre estudiantes y docentes de la FADU, durante el mes de febrero, o sea, antes del inicio del año escolar, de modo que cuando las y los escolares lleguen a la escuela el primer día de clase se encuentren con la sorpresa de las trazas amarillas.

H4. Proyecto colaborativo

Finalizado el receso estival se retoman las actividades del Grupo Motor. Se intercambia sobre la materialización de la pintura de trazas amarillas en los pavimentos del patio días antes de la reunión. Además, se intercambia sobre alternativas de propuestas proyectuales, elaboradas por el grupo de estudiantes de la FADU, de dispositivos lúdicos y espacialidades a generar en sectores del patio. Se analizan dichas propuestas desde las diversas miradas, se ajustan considerando los recursos disponibles y se proponen caminos posibles para su ejecución.

H5. Evaluación colectiva

La instancia de cierre de las actividades del Grupo Motor se desarrolla de forma presencial en el ámbito de la FADU. Participan la directora de la escuela, una estudiante de Arquitectura, dos integrantes del grupo interdisciplinario y el equipo docente de la FADU.

Esta instancia se plantea a modo de evaluación de todas las actividades desarrolladas desde el inicio de la práctica. Para ello se propone reflexionar colectivamente a partir de cuatro preguntas disparadoras:

- ¿Cuáles aspectos y momentos positivos, éxitos o logros identificamos?
- ¿Qué nos hubiera gustado que fuera de otra manera?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cuáles podrían ser las proyecciones a futuro?

Nudos críticos

NC1. Prejuicios iniciales

Al inicio de las actividades, varios integrantes del Grupo Motor expresan ciertos prejuicios sobre algunas situaciones vinculadas al territorio donde se ubica la escuela y la violencia sobre los espacios físicos y, por tanto, simbólicos. O sea, el contexto presenta complejidades que generan escasas expectativas y la sensación de que «poco se puede hacer». Este inicio de actividades implicó escuchar y entender al otro, dialogar y conocer las singularidades del contexto.

NC2. ¿Dónde está el proyecto?

En cierto momento algunas personas del Grupo Motor insisten en la necesidad de contar con ideas y propuestas para dialogar. Este insumo claramente debía provenir del grupo FADU e involucrar a docentes y estudiantes, pero esto no ocurría y no permitía avanzar. Finalmente, el equipo docente debe asumir el desarrollo de esa etapa del proyecto.

NC3. Participación de estudiantes

La asistencia de estudiantes a las 16 reuniones del Grupo Motor es permanente, no así su participación de los intercambios. Es probable que la intensidad de las participaciones del resto del Grupo Motor inhabilitara sus voces-saberes y que sintieran cierta aprensión a expresarse.

NC4. Lo foráneo como desestabilizante del diálogo

En la mitad del proceso se integra un actor-saber diferente, alguien que no había participado en la construcción del diálogo de saberes, que lo pone en crisis, ya sea por una manera diferente de comunicarse, por la información técnica proporcionada o por cuestionamientos a lo reflexionado hasta el momento. En dicho momento se percibe cierta tensión del grupo.

NC5. Participación de la Comisión Fomento

En la conformación del Grupo Motor no se integran personas de la Comisión Fomento. Un factor posible es la escasa participación de personas en la Comisión, comunicada por la dirección de la escuela. Sin embargo, en por lo menos tres de las 16 reuniones, se hace referencia a la necesidad de su participación.

Síntesis de aprendizajes

A continuación, se presentan los principales aprendizajes identificados colectivamente en el taller de evaluación.

El trabajo interdisciplinario

Si *a priori* existió la voluntad de interdisciplinariedad, esta se reveló ante todo como un proceso dialógico en el que se fue construyendo un conocimiento que no era teórico ni estrictamente práctico, sino que se hallaba en la articulación entre ambos. Esto implicó el abandono de las zonas de confort disciplinarias —un «soltar y abrirse», como se dijo en la reunión— y un continuo ejercicio de comunicación, de

traducción y de apropiación conceptual, facilitado por el hecho de que la mayoría de quienes integran el Grupo Motor eran docentes.

El desarrollo de un proyecto colaborativo en la diversidad

El proceso llevado adelante implicó —en el marco del trabajo interdisciplinario— la continua puesta en crisis de la especificidad del saber proyectual en un ejercicio dialógico en el cual quienes procedían de los campos de la arquitectura y el paisaje operaban espacializando conceptos y, a su vez, cada ensayo proyectual se constituía en un disparador para la reflexión colectiva y la retroalimentación.

Las niñas y los niños en el centro

Desde el comienzo se buscó partir de los deseos de las niñas y los niños, dado que la práctica nace de la necesidad de transformar los patios a partir de las aspiraciones de las y los escolares expresadas en el marco de un trabajo de aprendizaje por proyectos. El Grupo Motor, entonces, entendió imprescindible recabar deseos e imaginarios de escolares e involucró para ello al equipo docente de la escuela como mediador. Al reflexionar colectivamente sobre lo desarrollado emergió la importancia del respeto por las ideas y los aportes de quienes suelen ser poco escuchados y de hacerlo a lo largo de todo el proceso.

La temporalidad necesaria para el desarrollo del proceso

Además de haber constatado el consabido desfasaje entre los tiempos curriculares y los del territorio, lo cual no aporta nada novedoso, se identificó otra dimensión de la temporalidad que refiere al proceso de construcción dialógica. Haberse tomado el tiempo para observar, para escuchar a la otra persona, para tratar de entenderla, permitió la paulatina incorporación de saberes por parte del grupo y la maduración de las ideas. Construir confianza, generar espacios de contención y de cuidado, así como propiciar las condiciones para la continuidad de acciones transformadoras por parte del actor social es algo que requiere tiempo.

Hacer lo mejor posible con los recursos disponibles

El ejercicio de traducción, compatibilización y síntesis proyectual que atendiera los deseos de las niñas y los niños, las aspiraciones del equipo docente de la escuela y los múltiples aportes disciplinarios tuvo, como suele suceder en la realidad, condicionantes materiales, económicos y de posibilidades humanas. Esto, lejos de ser una restricción para el desarrollo de la creatividad, la fomenta, lo que constituye un importante aprendizaje para quienes participaron, pero fundamentalmente para el equipo de estudiantes de Arquitectura.

Superar el inmovilismo

A *priori* parecía una empresa imposible. Las primeras participaciones del equipo docente de la escuela daban cuenta tanto de la continua vandalización de esta como de otras problemáticas asociadas a su situación de contexto crítico. Sin embargo, tres procesos que se fueron desarrollando de forma sinérgica redundaron en una transformación significativa de la escuela. El primero fue el de la progresiva construcción de confianza entre quienes integraban el Grupo Motor y, en particular, la escuela, lo cual permitió ir pasando del temor al fracaso a la empatía proactiva. El segundo proceso tuvo lugar en el núcleo de la propia escuela, en las salas docentes promovidas por una Dirección que había asumido poco tiempo antes de que se entablara el vínculo con la FADU. Allí se fue logrando la necesaria cohesión interna para que la escuela se volviera un verdadero espacio de contención para niñas y niños. El tercer proceso, sostenido también desde la Dirección, fue el del progresivo involucramiento de madres y padres en la Comisión Fomento, que impulsó el cuidado del espacio educativo y el compromiso de mejorar las condiciones para el aprendizaje.

Al poco tiempo de finalizar la práctica de extensión, la escuela se veía completamente transformada: pasó el verano y no hubo vidrios rotos, la huerta se mantuvo sin daños, los árboles recientemente plantados estaban allí, no se vandalizaron las paredes pintadas por la Comisión Fomento ni los diseños lúdicos de los pavimentos; más aún, se incorporaron murales pintados junto con padres, madres y escolares, cartelera didáctica asociada a la vegetación y espacios de reunión al aire libre. Los patios habían sido reapropiados por la comunidad de la escuela.

La reflexión sobre la práctica desarrollada

El último aprendizaje está vinculado a la necesaria reflexión sobre lo hecho: discutir sobre la puesta en acción, en un contexto concreto, de conceptos como interdisciplinariedad, diálogo de saberes y proyecto colaborativo; reconstruir el proceso desarrollado, analizando los cambios que se fueron dando en la escuela y cómo pudo haber coadyuvado en ello el trabajo del Grupo Motor y, para finalizar, tomar conciencia acerca de la transformación que operó el desarrollo de la práctica sobre cada una de las personas integrantes del grupo.

Referencias

- ÁBALOS, I. (2007). Hibridación. En D. Colafranceschi (Ed.), *Landscape +. 100 palabras para habitarlo* (pp. 91-92). Gustavo Gili.
- COLAFRANCESCHI, D. (2006). El paisaje como medida. En D. Colafranceschi (Ed.), *Landscape +. 100 palabras para habitarlo* (pp. 16-18). Gustavo Gili.
- CORNER, J. (2007). Proceso. En D. Colafranceschi (Ed.), *Landscape +. 100 palabras para habitarlo* (pp. 157-158). Gustavo Gili.

- HALPRIN, L. (2007). Coreografía. En D. Colafranceschi (Ed.), *Landscape +. 100 palabras para habitarlo* (pp. 41-42). Gustavo Gili.
- JARA, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias* [Archivo PDF]. <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-%20orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- PÉREZ DE MAZA, T. (2016). *Didáctica para la Sistematización de experiencias en Contextos Universitarios*. Universidad Nacional Abierta, Ediciones del Vicerrectorado Académico.

Sistematización de experiencias de estudiantes de Trabajo Social en la comunidad waorani de Toñampare, provincia de Pastaza, Ecuador, 2019-2020

Gisela Santamaría Valle,¹ Vinicio Parra²

Recibido: 09/04/2024; Aceptado: 05/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.03>

Resumen

El presente trabajo de sistematización detalla la reconstrucción de los procesos vividos, en dos períodos distintos, a partir de la experiencia de estudiantes pasantes de Trabajo Social de la Universidad Central del Ecuador en la comunidad de Toñampare, que pertenece al territorio de la nacionalidad waorani. Se enfoca específicamente en el acompañamiento socioeducativo dentro del proyecto Territorio Ancestral Waorani - Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani, una propuesta que nació desde las y los abuelos de la comunidad y buscaba autonomía en los procesos de educación como una forma de revitalizar su cultura. Con este trabajo se busca visibilizar la importancia del trabajo social al vincularse con comunidades amazónicas en el Ecuador y reflexionar sobre los procesos de resistencia cultural a través de otras formas de educación no formal.

Palabras clave: trabajo social, intergeneracional, resistencia, educación.

Resumo

Este trabalho de detalha a reconstrução dos processos vividos em dois períodos distintos a partir da experiência de estudantes estagiários de Serviço Social da Universidade Central do Equador na comunidade de Toñampare, que pertence ao território da nacionalidade waorani. Foca-se especificamente no acompanhamento socioeducativo dentro do projeto Território Ancestral Waorani - Escola Intergeneracional Wiñenani-Pikenani. Proposta que nasceu dos avós da comunidade, buscando autonomia nos processos de educação como uma forma de revitalizar sua cultura. Através deste trabalho, busca-se visibilizar a importância do Serviço Social

1 Universidad Central del Ecuador. gcsantamaria@uce.edu.ec

2 Universidad Central del Ecuador. lvparra@uce.edu.ec

ao se vincular com comunidades amazônicas no Equador e refletir sobre os processos de resistência cultural através de outras formas de educação não formal.

Palavras-chave: serviço social, intergeracional, resistência, educação.

Introducción

El creciente impacto y apropiación del conocimiento ancestral de los pueblos y nacionalidades indígenas por parte de la sociedad envolvente nos lleva a reflexionar sobre nuestro rol y responsabilidad en este proceso. Desde la carrera de Trabajo Social en la Universidad Central del Ecuador, en el octavo semestre, se busca fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la construcción de conocimiento acompañando a diferentes comunidades.

El inicio del presente trabajo ubica el lugar donde se desarrolla el acompañamiento, la comunidad de Toñampare, perteneciente al territorio de la nacionalidad waorani, considerada una de las comunidades más grandes del territorio. En este contexto, se describe la organización comunitaria en torno al acceso a la educación y cómo en la actualidad cuentan con una Unidad Educativa del Milenio que ha sido punto de generación de debates.

A continuación, se expone sobre los modelos de educación observados en el territorio, donde se combinan el modelo formal de educación y el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El primero se centra en la transmisión de conocimientos occidentales de manera tradicional. El segundo se adapta a las necesidades y contextos culturales de los pueblos y nacionalidades. Se expone el proyecto Territorio Ancestral Waorani – Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani, iniciativa impulsada por los pikenani y acompañada por la Universidad Central del Ecuador con la idea de cuidar, mantener y transmitir el conocimiento ancestral a las generaciones más jóvenes y ser así guardianes del conocimiento.

A continuación, el proceso metodológico en el acompañamiento de los estudiantes de Trabajo Social en el desarrollo del proyecto es clave para comprender los procesos de organización comunitaria. Este proceso se lleva a cabo con la metodología investigación acción participativa (IAP), que permite establecer el acercamiento y acompañamiento con las personas de las comunidades, además de estar apoyada por el modelo crítico radical de trabajo social, método de trabajo social comunitario y waponi eñeguimamo taado ('camino del buen aprendizaje', en idioma wao terero).

Para finalizar el presente trabajo se detalla de manera descriptiva la reconstrucción del proceso vivido y en esta se procederá a contar desde la experiencia vivida qué actividades se hicieron, de manera que se pueda evidenciar el acompañamiento de los estudiantes de Trabajo Social, los retos y desafíos que se tuvieron y la autonomía de los procesos educativos de la nacionalidad waorani.

Comunidad de Toñampare

La Constitución de la República del Ecuador en su primer artículo menciona que Ecuador es un Estado de «derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico» (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 1). Destaca que el país muestra diversidad natural y de identidad en su territorio nacional y lo divide en cuatro regiones: Costa, Sierra, Amazonía e Insular. A su vez, cada región cuenta con sus provincias y cantones.

La región amazónica se caracteriza por su biodiversidad selvática y es donde se ubica la nacionalidad waorani, dispersa en tres provincias: Pastaza, Napo y Orellana. El presente trabajo de sistematización se desarrolló en la comunidad waorani de Toñampare, que es parte de la provincia de Pastaza.

Imagen 1. Victoria de los waorani en defensa del Amazonas



Fuente: Victoria de los waorani en defensa del Amazonas - Pacto Mundial Consciente, 2019 (<https://world-consciouspact.net/es/destacado/victoria-de-los-waorani-en-defensa-del-amazonas/>)

Toñampare es conocida como la capital de la nacionalidad waorani. Esta comunidad ha sido testigo de algunos acontecimientos. El hecho más reconocido a nivel internacional (Stoll, 1985; Patzelt, 2002, como se citó en Flores, 2017) es el denominado Palm Beach o Playa Palma, a orillas del río Curaray, en el cual cinco miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y un waorani murieron en 1956. Como producto del primer contacto hubo un enfrentamiento que fue visto como una actitud invasiva por parte de los miembros del ILV.

El ILV por medio de Raquel Saint (hermana de uno de los misioneros que fallecieron en la Playa Palma) había escuchado sobre la presencia de una joven waorani llamada Dayuma. Dayuma que fue considerada como una líder waorani por el contacto que realizó y la manera en la que lideró a su pueblo para relacionarse con los otros. «Dayuma constituye [un] verdadero símbolo del nexo entre la modernidad y el mundo waorani» (Rivas, 2005, como se citó en Green, 2012).

La nacionalidad waorani, al ser una comunidad de reciente contacto, ha generado sus propias formas de organización comunitaria apoyadas por la misión evangélica, como por ejemplo el acceso a la educación, para el cual los miembros de la comunidad formaron una comisión de representantes entre estos pikenani (abuelos, abuelas): Come Guiquita, Dayuma Caento y Eusebio Alvarado, y ellos a través de gestiones ante la Dirección de Educación en Pastaza y en comunicación con la ciudad de Quito lograron la creación de la primera escuela waorani «9 de Octubre». Con el pasar del tiempo también se pone en funcionamiento un colegio para que los estudiantes puedan acceder al nivel secundario, gracias al trabajo conjunto del misionero Daniel Rogers de la misión evangélica y la colaboración del director Delfin Andy de la escuela «9 de Octubre». Se llevaron a cabo las gestiones necesarias con la Dirección Provincial de Pastaza y el Ministerio de Educación y Cultura (Cerde, 2014).

Es importante recontar la historia de la organización comunitaria de las y los miembros de Toñampare en torno al acceso a la educación, que exigieron el cumplimiento de estos derechos. También es importante resaltar que luego de varios años, en 2018, se inaugura una de las infraestructuras más grandes en el territorio waorani, la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Toñe. Esta institución forma parte de las escuelas emblemáticas de las políticas públicas educativas de la Revolución Ciudadana durante el mandato de Rafael Correa. Fueron creadas para mejorar la calidad de la educación y asegurar el acceso en áreas rurales y cuentan con una infraestructura integral. Las unidades educativas del Milenio han generado muchos debates, ya que representan un cambio significativo en la dinámica educativa y en las interacciones sociales dentro de las comunidades del territorio waorani.

La Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Toñe hasta antes de la pandemia contaba con residencias de estudiantes y docentes, alimentación diaria para los estudiantes residentes, y guardias de seguridad que garantizaban el bienestar de quienes permanecían en la unidad educativa los días correspondientes a las clases,

mientras que los fines de semana podían ir a sus comunidades o quedarse en la residencia hasta finalizar el año lectivo.

La educación formal y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Para continuar con la experiencia de acompañamiento en la Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani (EIWP) se pretende definir de forma breve algunos conceptos que orientan este trabajo como una forma de resistencia. Lo primero por mencionar es que la educación formal es tradicional, convencional y escolar, y establece un orden según la edad que designa un nivel de conocimiento para ingresar al sistema educativo. El fin de este proceso es que de manera continua se avance por niveles y se otorgue títulos de aprobación del proceso escolar. La educación formal generalmente se concentra en las poblaciones urbanas y se ha intentado implementar en áreas rurales, presentándola como un modelo a seguir para adquirir conocimientos válidos y participar en la sociedad.

Como respuesta al pensamiento impuesto por las grandes ciudades, en el año 1989 se crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como resistencia y lucha que mantuvieron los pueblos y nacionalidades indígenas en el Ecuador para recalcar la importancia de los conocimientos de sus territorios. Este modelo permite fortalecer la educación propia y tiene como línea base el mantener la lengua y la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje adaptados a cada uno de los contextos (Barrionuevo Saltos y Parra Romero, 2019). Tras la lucha, se fortalece la certeza de que la educación en los territorios de pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador debe ser pertinente, articulando los procesos educativos con las comunidades para integrar conocimientos y saberes ancestrales.

El SEIB tiene la posibilidad de crear espacios educativos que mejoren la calidad en los diferentes contextos, creando materiales, metodologías y propuestas para que la educación sea desde los territorios. Busca respetar los aprendizajes de las personas, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, incorporando los saberes y conocimientos de los diferentes pueblos y nacionalidades para aportar al desarrollo educativo y cultural en cada contexto (Ministerio de Educación, 2024).

La Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Toñe (Uemibt) es un modelo de educación que se construye con la idea de fortalecer la educación intercultural. Sin embargo, la ejecución del proyecto se ha visto obstaculizada por la falta de profesores de la nacionalidad waorani, y esto ha provocado que se contraten profesores que no están familiarizados con este modelo educativo. Pese a las nuevas instalaciones, los equipos tecnológicos como computadoras, laboratorios e Internet dejaron de funcionar porque la energía de un generador quedó inoperativa a los tres meses de

funcionamiento de la Uemibt, por eso hubo dificultades para que la institución cumpliera con su propósito de calidad y desarrollo.

Además, la falta de pertinencia cultural en el cuerpo docente perjudica directamente a los niños, niñas y jóvenes de la nacionalidad waorani y pone en riesgo los conocimientos que permiten fortalecer su identidad. Esto genera una reflexión sobre la responsabilidad institucional en la educación, tal como expresan Nenquimo y Nenquimo et al. (2021):

Se supone que en el Ecuador la educación debe ser intercultural. Algunos la llaman «bilingüe». Pero para nosotros es la forma para seguir siendo waorani. Se supone que esta forma de educación es una respuesta a dos temas importantes: por un lado, asegurar que las culturas de los pueblos indígenas no desaparezcan, y, por otro lado, asegurar que tenemos la oportunidad de recibir una buena educación desde el mundo occidental.

Desde esta realidad se evidencia que los conocimientos no dependen de infraestructuras grandes o pequeñas, sino del seguimiento y acompañamiento que brindan las entidades encargadas. En este caso el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe no ha respondido de forma correcta al contexto de la nacionalidad waorani.

Para preservar la identidad y conservar la cultura surge el proyecto Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani como una alternativa para evitar la pérdida de los conocimientos ancestrales, que se ha identificado como una problemática intergeneracional.

Territorio Ancestral Waorani - Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani

En el año 2017, como parte del proyecto de investigación «La economía capitalista en los procesos de construcción territorial, diálogo de saberes y relaciones sociales intergeneracionales de la nacionalidad waorani y de los aislados Tagaeri – Taromenane» de la Universidad Central del Ecuador (UCE), surge el proyecto Territorio Ancestral Waorani – Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani, en Toñampare, y de manera colectiva y en asamblea comunitaria se decide que los y las pikenani (abuelas y abuelos) puedan ser profesores que enseñen de manera autónoma a sus hijos/as, nietos/as y jóvenes los conocimientos ancestrales waorani (Valladares Villagómez, Duque Orozco y Oña Quillupangui, 2023).

Las y los pikenani de Toñampare en una asamblea expresan que la educación que se imparte a los niños, niñas y adolescentes en la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Toñe no es parte de los conocimientos ancestrales de la nacionalidad waorani. Es por ello que la propuesta de la eiwp es parte de un proceso de construcción comunitaria que se ha desarrollado con varios actores desde la comunidad y la academia. Es un proyecto multidisciplinario en el que participan estudiantes

de diferentes carreras aportando en sus diferentes componentes. Desde la carrera de Trabajo Social se realizó el acompañamiento socioeducativo en dos etapas iniciales para revitalizar la cultura de la nacionalidad.

La EIWP no es parte de ningún sistema formal de educación, más bien es creada desde el mismo territorio como un espacio de resistencia y de autonomía para fortalecer los conocimientos culturales en niñas, niños y jóvenes. Por tal motivo, a este espacio se lo denomina educación no formal y es un complemento de la enseñanza formal que ellos reciben. Este proceso lo lideran las y los pikenani, que desde el conocimiento propio se organizan para iniciar las actividades como mingas, reuniones, asambleas y clases.

El proyecto se desarrolla con la metodología iap, que involucra de manera activa a la comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Proceso metodológico (por dónde caminamos)

¿Cómo podemos desde el trabajo social acompañar y participar en el fortalecimiento de procesos socioeducativos propios de la nacionalidad waorani?

Mediante esta pregunta guía nos enfocamos en el diseño metodológico con dos objetivos concretos: contar la experiencia vivida para fortalecer otra línea de investigación y acción dentro de la profesión y a la vez cómo nos planteamos los acompañamientos desde las dinámicas propias de la comunidad de Toñampare.

La IAP nos permitió crear nuevas posibilidades de transitar los acompañamientos desde el trabajo social, por lo que en este apartado proponemos acercarnos a conceptos básicos que sostienen el proceso vivido. Desde Trabajo Social mencionamos la importancia del modelo crítico radical y del fortalecimiento del método de trabajo social comunitario, y a partir de estas líneas estudiadas planteamos renombrar y contar la experiencia del proceso vivido desde la propia lengua de la nacionalidad waorani (waoterero) *waponi eñeguimamo taado* (camino del buen aprendizaje).

La IAP es parte de la metodología en el desarrollo del proyecto desde su creación. La EIWP, a través de la cercanía cultural en la que se mantiene al permanecer en el territorio, permite que el ingreso y la adaptación de quienes participan cree un equilibrio entre la comunidad y quien se está vinculando al espacio (Fals Borda y Rodríguez, 1987, como se citó en Barrionuevo Saltos y Parra Romero, 2019).

En estos nuevos contextos las relaciones se vuelven más cercanas, lo que permite que la conexión con las personas de la comunidad sea horizontal. En este sentido, podemos decir que la IAP no solo se presenta como una metodología de investigación, sino también como una filosofía de vida (Fals Borda, 2008). La iap cambia la concepción de las personas al estar en territorio, las vuelve sentipensantes: no solo piensan, sino que también sienten y actúan de acuerdo con esa conexión profunda con la comunidad y sus realidades.

Recontar la experiencia nos permitió adecuar cuatro técnicas planteadas por la iap y las acciones generadas durante los acompañamientos desde el trabajo social, para sumar los procesos desde la comunidad:

1. investigación colectiva que se desarrolla mediante formas de organización propias de la comunidad como las asambleas, mingas y reuniones,
2. recuperación histórica desde el *doranibay* (como vivían en los tiempos de antes), escuchar la sabiduría de las y los pikenani,
3. valoración y utilización de elementos de la cultura popular en el proceso de las clases en la EIWP,
4. comunicación multivocal de los resultados de los trabajos, rendición de cuentas del trabajo realizado a las y los pikenani y la comunidad.

Para mayor comprensión de las y los lectores es necesario conocer el concepto de *trabajo social*. Según la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, s. f.), el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a los desafíos de la vida y aumentar el bienestar. [Esta] definición se puede ampliar a nivel nacional y regional.

El trabajo social aborda varias aristas y recalca la importancia de la construcción de sociedades que puedan acceder a sus derechos y fortalecer procesos comunitarios. Es de vital importancia que la disciplina se adapte a las diversas realidades para garantizar la autonomía de los pueblos y las comunidades. En este caso, de los procesos creados desde la propia comunidad.

El acompañamiento de Trabajo Social en la EIWP implica participar en la construcción de espacios de diálogo y toma de decisiones, y a su vez, orienta y motiva a que los procesos se realicen desde la horizontalidad. Es fortalecer desde el acompañamiento la autoorganización y la autodeterminación de nacionalidad lo que ha permitido cuestionar, desafiar y resistir los problemas presentados en el territorio (Duque Orozco y Parra Romero, 2024). Desde este acompañamiento se observan otras formas metodológicas de enseñar y aprender que son propias del territorio; «una de esas formas es la transmisión de los conocimientos útiles por medio del aprender-haciendo, una forma cotidiana de educar a sus hijos, hijas, nietos y nietas para la vida en la selva» (Oña Quillupangui, Valladares Villagómez y Duque Orozco, 2022, p. 138).

Son estas formas de enseñanza propia las que permiten que los o las pikenani puedan compartir el conocimiento con sus nietas y nietos en la EIWP, donde aprenden y descubren que la educación es un espacio para aprender de forma interactiva con

su medio social y cultural. La nacionalidad waorani ha venido resistiendo a varios procesos que se caracterizan por ser autónomos frente a problemáticas presentadas en los territorios. El presente proyecto muestra la importancia del cuidado y la valorización de su cultura, así como su transmisión a las generaciones jóvenes mediante acciones propuestas por personas de la comunidad de Toñampare, la accesibilidad institucional de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Toñe y el apoyo de la Universidad Central del Ecuador.

El modelo crítico radical de trabajo social recalca que no se centra en la adaptación de la persona a un medio hostil y la aceptación de su condición. Apuesta por una intervención liberadora y parte de la premisa de que el cambio reside en las personas al ser protagonistas de sus vidas, quienes a través de la toma de consciencia de su situación pueden generar procesos críticos que busquen la transformación social. Este modelo tiene bases teóricas diversas que van desde las teorías feministas, el marxismo, el desarrollo comunitario, la teoría radical de la educación, la sociología radical hasta las teorías críticas sobre el carácter étnico y la teología de la liberación (Healy, 2000).

El trabajo social comunitario busca que los pueblos desarrollen y fortalezcan sus capacidades de acción colectiva, no como algo tradicional, sino como un proceso de apropiación con el territorio, en el que se pueda hacer una cohesión de esfuerzos y voluntades para promover la identidad social y cultural (Lillo Herranz y Roselló Nadal, 2001). El trabajo social debe mantener las relaciones con la comunidad, escuchar y entender el surgimiento de nuevas problemáticas sociales que pueden ser acompañadas de manera pertinente si así lo deciden las comunidades, recalcando la importancia de conservar la autonomía.

El trabajo social comunitario es la base para estar en los territorios con las comunidades. Se prioriza la participación comunitaria y se pone énfasis en la esencia y el compromiso que se mantienen para canalizar las redes que permiten el crecimiento de las comunidades y el desarrollo colectivo (Lillo Herranz y Roselló Nadal, 2001).

El acompañamiento a la EIWP busca fortalecer la autonomía y el liderazgo de las personas para resolver las problemáticas educativas comunitarias. Este proyecto ha permitido que quienes participen tengan un espacio de reflexión como lo menciona Santamaría Valle (2020):

una escuela de vida, esa escuela que me permitió trazar sueños y cosecharlos en colectividad, dentro de este proceso he aprendido el valor de lo comunitario desde el sentipensar, el escuchar y recordar de dónde venimos a través de las memorias vivas de las y los pikenani y permitarnos trazar nuestro camino llamado vida con un horizonte más claro (p. 136).

El proceso metodológico dentro de las experiencias vividas permitió reconocer la importancia que tiene el trabajo social al acompañar la educación propia de la nacionalidad waorani, que nace a partir de la escucha y la memoria viva de las y los

pikenani, y a partir de la praxis se generaron cuestionamientos para seguir abriendo posibilidades educativas y autónomas desde las propias comunidades.

Durante la sistematización del proceso vivido en el acompañamiento a la EIWP surgieron ideas de miembros de la comunidad. Durante la construcción de la *okone do-rani bay* (casa tradicional waorani) se planteó la importancia de renombrar algunas técnicas desde el trabajo social como la entrevista o grupos focales como *gogapamo tedekonte* (círculos alrededor del fogón).

Waponi eñeguimamo taado permitió revalorizar el idioma oficial de la nacionalidad mediante el intercambio de conocimientos ancestrales, culturales y académicos con la finalidad de fortalecer lazos comunitarios.

Reconstrucción del proceso vivido

En este apartado se procede a explicar el proceso vivido en el territorio waorani en la comunidad de Toñampare desde el acompañamiento como trabajadores sociales al ser parte del proyecto Territorio Ancestral Waorani - Escuela Intergeneracional Wiñenani-Pikenani. Se desarrollaron varias actividades que permitieron fortalecer el liderazgo de las y los pikenani y el rescate de los conocimientos ancestrales. Mediante esta experiencia que se realizó por varios meses se construyeron propuestas colectivas y comunitarias y a través de las enseñanzas propias de organización se creó un espacio educativo no formal que sostiene la vida waorani.

A través de este proyecto, la Universidad Central del Ecuador vinculó a varios estudiantes y profesores que desarrollaron el trabajo con la comunidad de Toñampare. A partir de estos procesos se genera la posibilidad de conocer las realidades de las comunidades a nivel del país. Para ingresar a la comunidad se establecen diálogos con su presidente, que conoce el desarrollo del proyecto e informa a todos sus miembros para el recibimiento.

Existen dos formas de entrar a la comunidad:

- aérea: desde la provincia de Pastaza, en la parroquia Shell se puede viajar en avioneta de a tres personas hasta la comunidad de Toñampare y el traslado tiene una duración aproximada de 35 minutos;
- fluvial: desde la ciudad de Puyo de la provincia de Pastaza se puede trasladar en una camioneta o bus hasta el puerto de Pitacocho, aproximadamente a dos horas y media de viaje, y al llegar al puerto se define cuántas personas viajan en la canoa dependiendo del estado del río. Se demora entre tres y cuatro horas hasta llegar a la comunidad Toñampare.

En los dos procesos de acompañamiento de Trabajo Social se presentó a los estudiantes en una asamblea donde se compartieron roles, actividades y tiempo de permanencia en la comunidad.

La carrera de Trabajo Social se unió al fortalecimiento de la EIWP mediante diferentes metodologías que generaron espacios de diálogos de saberes interactivos. Las asambleas comunitarias fueron parte fundamental para llegar a acuerdos con las y los pikenani y con la Uemibt, con el objetivo de poder integrar las clases planteadas por ellos dentro de los horarios de las jornadas educativas formales.

Para que la comunidad establezca la confianza necesaria con quienes son externos a ella se construyeron tres pasos importantes en el desarrollo del proyecto:

- a. el acercamiento implica ser visible y participar en las actividades que realiza la comunidad, compartir y respetar las tradiciones y sus formas de vida;
- b. el acompañamiento se construye cuando se participa en actividades más familiares;
- c. la validación es la muestra formal de los resultados alcanzados por los participantes en los territorios.

Se reconoce que una de las actividades importantes para lograr el acompañamiento es la visita a sus domicilios posterior a la asamblea de presentación. Esta visita permitió crear lazos de confianza, incluso durante la estadía de las y los estudiantes los pikenani permitieron que los acompañaran en sus actividades diarias, como ir de cacería, ir de pesca o trabajar la tierra. Estos acompañamientos permitieron generar aprendizajes de su sabiduría.

Es importante recalcar que después de la presentación de las y los estudiantes de Trabajo Social y de las visitas a los domicilios de la comunidad, mediante la reflexión continua se priorizó que la carrera tuviese un accionar desde la pertinencia cultural. Aprender a comunicarnos en el idioma propio de la nacionalidad waorani permitió conocer y mantener relaciones más cercanas con las y los miembros de la comunidad. Se generaron procesos de democratización de conocimientos en los que los niños, niñas y jóvenes de la comunidad mostraron interés en estimular procesos de enseñanza en las personas que desconocíamos su idioma. Esto permitió trabajar el reconocimiento y la valorización a través de su propia lengua.

Como parte de los procesos de acompañamiento de trabajo social durante las sistematizaciones presentadas como trabajos de titulación, se generaron grupos focales, entrevistas y técnicas aprendidas desde la academia que cuando eran mencionadas entre las y los miembros de la comunidad generaban cierta desconfianza y resistencia. Por este motivo hemos renombrado las técnicas como *wao terero*. *Gogapamo tede konte* son los círculos alrededor del fogón. Se recalca «la importancia del fogón dentro de los espacios de compartir con la comunidad de Toñampare. El fogón tiene muchas formas de hacerse sentir, pero no podemos aislarnos de su contexto, la selva, ya que es parte de esta» (Santamaría Valle, 2020). En la comunidad de Toñampare el fuego cumple un rol en la preparación de alimentos, en dar luz y calor dentro de las viviendas, y en el convocar y el circular de la palabra.

La creación de espacios de circulación de la palabra y la transparencia en los procesos de acompañamiento en trabajo social permitieron crear espacios de reflexión y crítica continuas para generar acciones acordes al contexto y a las dinámicas propias de la comunidad.

Durante la estadía de las y los estudiantes se llevaron a cabo asambleas para la toma de decisiones. Los pikenani llegaron a acuerdos sobre el trabajo colectivo en la EIWFP, mientras se recalca que el trabajo social acompaña, pero no interviene. La palabra *intervención* ha sido utilizada por varias instituciones extractivistas que tienen propósitos distintos en la Amazonía ecuatoriana. Cuando decimos acompañar desde Trabajo Social se busca priorizar el accionar de las y los miembros de la comunidad desde relaciones horizontales y respetar sus dinámicas propias de organización.

Las y los pikenani mantuvieron el compromiso de ser profesores de sus nietos, nietas y jóvenes para compartirles el conocimiento propio, se nombraron portadores de sabiduría waorani con el objetivo de que prevalezca su nacionalidad. Las primeras asambleas dieron como resultado la propuesta de la EIWFP para posteriormente convocar a una reunión con las autoridades de la Uemibt con el fin de obtener apoyo educativo desde la autonomía y desde un espacio no formal y que los y las estudiantes pudieran aprender y fortalecer los conocimientos culturales.

La propuesta presentada estaba organizada con horarios y designaciones de las clases impartidas por los y las pikenani, que desde su conocimiento decidieron ponerse en este rol de docentes para enseñar a partir de otras formas metodológicas propias. En la generación de acuerdos mantenían el valor de la palabra como parte fundamental del proceso. La Uemibt aprobó la propuesta y recibió apoyo de las y los docentes que veían esta necesidad de que los y las estudiantes aprendan otros conocimientos.

Las clases fueron creadas y desarrolladas por las y los profesores pikenani. Trabajo Social apoyó en la organización de las y los estudiantes para que pudieran salir de sus aulas y dirigirse a la *okone dorani bay*, casa tradicional waorani en donde recibían clases. No se interfirió en el proceso propio de enseñanza que realizaban las y los pikenani a través del aprender-haciendo, en donde de manera espontánea las y los estudiantes se colocaban en círculo y miraban el accionar de los y las pikenani. Pocos abuelos utilizaban el lenguaje verbal para explicar. Los estudiantes repetían la actividad. Además, las y los abuelos cantaban en su idioma mientras se desarrollaba la clase y en algunas ocasiones prendían el fogón para compartir alimentos al finalizar la actividad.

Esta experiencia despertó interés en los estudiantes ya que, al momento de salir de las instalaciones de la unidad educativa, se les permitía caminar y aprender de la selva y de su memoria viva a través de las y los abuelos de la comunidad.

Los hechos imprevistos y la validación de la EIWP

Mientras las clases se desarrollaban en diferentes horarios y con rotaciones de turnos de profesores pikenani, surgieron situaciones que no estaban contempladas, como la gestión del tiempo, debido a que los y las pikenani no contaban con un reloj para saber a qué hora dirigirse a su clase en la EIWP. Fue necesario pensar rápidamente en alguna estrategia y se logró asociar el sonido de la alarma que tenía la unidad educativa para que pudieran reconocer el momento en que tenían que ir a sus clases.

La confusión en los horarios fue otro problema, ya que solían asistir en días que no les correspondían y luego quedaba vacío el día asignado. La estrategia consistió en crear un horario personal para cada pikenani y también vincular a los hijos/as o nietos/as que estudiaban para que pudieran anticipar al pikenani sobre su clase.

La distancia desde la unidad educativa hasta la casa tradicional waorani fue un reto inicial ya que se encontraba a unos treinta minutos caminando, en medio de la selva, cerca de un río y en un lugar alto. Los abuelos y las abuelas pikenani mencionaban que así era como vivían antes los waorani. La escuela era un espacio donde no había mesas, ni pizarrón, ni cuadernos. Desde el conocimiento pikenani se sentían cómodos al utilizar troncos o tablas que servirían como bancas a lo largo de la casa, encendiendo siempre un fogón, sembrando alrededor plátano, yuca, caña, papaya, maní, chonta, naranjilla, que luego servirían para el consumo propio de quienes irían a las clases como un refrigerio. Durante las clases de la EIWP se logró preparar *chucula*, bebida de plátano que era repartida entre los y las estudiantes.

Durante la primera etapa de acompañamiento la infraestructura de la EIWP se encontraba en buenas condiciones. Al transcurrir el tiempo la selva decidió que era el momento de construir otra *okone doranibay* waorani, ya que por condiciones climáticas se había hundido el techo. Se propuso construir una nueva instalación en donde se llevaron a cabo mingas de identificación del espacio, medición, planificación de estructura y recolección de materiales propios. Las y los pikenani mencionaron varias veces que querían construir una *okone doranibay* y como estudiantes nos preguntamos qué significaban estos términos. En el transcurso de las mingas empezamos a sentir, escuchar y ver que el *doranibay* se da a través de la construcción de la *okone*. *Doranibay* se refería a cómo vivían en los tiempos de antes.

La forma de planificación y organización de la construcción del nuevo espacio de la EIWP permitió aprender de la comunidad desde la metodología del aprender-haciendo. Las y los estudiantes de la Universidad Central nos sumamos a la construcción, el tejido del techo y, al finalizar, a humear el tejido para mantener la resistencia de la *okone doranibay*.

Durante el tiempo de estadía de las y los estudiantes, ante los retos e imprevistos que se fueron presentando nos preguntábamos cómo desde el trabajo social nos podemos sumar a la construcción de una *okone doranibay* si carecemos de estudios arquitectónicos. Las y los pikenani de la comunidad nos permitieron aprender de ellas y ellos.

Una vez finalizado el período de las prácticas preprofesionales, las y los integrantes de la comunidad se preparaban para nuestra graduación simbólica, en donde los pikenani (quienes han sido los principales actores para desarrollar el proyecto y con quienes se ha logrado mantener una relación constante de aprendizaje) decidían y validaban nuestro trabajo, encaminándonos a culminar la carrera con un compromiso de hacer, pensar y sentir un trabajo social distinto, comprometido con la autonomía educativa de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Conclusiones

Las acciones desde Trabajo Social y el compartir las experiencias generadas en la EIWP permiten visibilizar los conocimientos y saberes ancestrales de la comunidad y de la nacionalidad waorani. Se reconocen los tejidos colectivos y comunitarios que sostienen la vida en todos sus sentidos. Estos conocimientos que comparten las y los pikenani son fundamentales para desarrollar procesos que se centran en la revitalización de la cultura, respetando la autonomía de los pueblos y nacionalidades indígenas. A través del acompañamiento de la carrera se reconoce la importancia de fortalecer y colaborar en procesos de educación no formal.

Mediante este trabajo de sistematización queremos reafirmar el compromiso de la carrera con las comunidades y el acompañamiento de procesos de educación no formal. Desde la carrera se crean procesos de reflexión: ¿a qué nos comprometemos como profesión?, ¿para quién trabajamos?, ¿para qué trabajamos? Son preguntas guía dentro de estos acompañamientos que buscan ser respondidas.

Las y los pikenani como portadores de sabiduría permiten fortalecer su rol en las comunidades donde son precursores de transmisión de conocimientos sobre su nacionalidad y permiten así que las futuras generaciones puedan revitalizar sus formas de vida según su cosmovisión.

El rol de Trabajo Social acompañando procesos educativos no formales y con pertinencia cultural busca ser parte de la revitalización de la nacionalidad waorani. Esta es de vital importancia para abrir posibilidades de acceso a derechos más reales y justos.

Que los espacios académicos se vuelquen a las realidades y se adecuen al contexto es fundamental para fortalecer la profesión. Por tal motivo, contar la experiencia a través de textos académicos nos permite seguir creando procesos de reflexión, y vincularnos con otras formas de hacer, pensar y sentir la educación y el trabajo social.

El resignificar la palabra nos convocó reflexionar sobre el uso del término *intervención* en los contextos amazónicos. Esta palabra ha sido utilizada en la historia de la amazonia como un punto de extracción de la materia prima de la naturaleza. Este término revoca un accionar en el que esta experiencia vivida no se refiere a las intervenciones mencionadas. El Trabajo Social, desde el acompañamiento, desde el

«sentipensar» y escuchar busca acercarse a la posibilidad de que las personas de la comunidad sean protagonistas de sus propios procesos a través de sus iniciativas y que sean conscientes de las problemáticas sociales existentes.

Referencias bibliográficas

- BARRIONUEVO SALTOS, A. E. y PARRA ROMERO, L. V. (2019). *Escuela Intergeneracional Wiñengan Pikenani: experiencia de Trabajo Social con una nacionalidad de reciente contacto, comunidad waorani de Toñampare, marzo-julio 2019*. UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/81a382d3-7f81-4aa5-ad4b-032c51f265ae/content>
- CERDA, L. (2014). *Incidencia en la aplicación de las guías de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes: Colegio Nacional Mixto Waorani-Kete kebaympa entego eñengi kee ayomo edenenaní ñene ñonmo waodani beye* [Tesis de pregrado]. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- DUQUE OROZCO, G. E. y PARRA ROMERO, L. V. (2024). Lecciones aprendidas para un Trabajo Social transformador: manejo territorial vernáculo - Guardia Indígena Meñebai. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 7(13), 183-197. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.012>
- ECUADOR. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi
- FALS BORDA, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)*. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2004/01/Fals-Borda-Reflexiones-y-Conferencias-sobre-presente-y-futuro-de-la-IAP.pdf>
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. (s. f.). *Federación Internacional de Trabajadores Sociales*. Recuperado de <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- FLORES, J. (2017). *De las misiones religiosas protestantes a las Escuelas del Milenio: construcción de subjetividades y proyectos pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana*. [Tesis de maestría]. Flacso Ecuador.
- GREEN, N. (2012). *Asociación de Mujeres Waorani del Ecuador (AMWAE): voz y construcción de un sujeto político en la dinámica del Parque Nacional Yasuní*. [Tesis de maestría]. Flacso Ecuador.
- HEALY, K. (2000). *Trabajo social: perspectivas contemporáneas*. SAGE.
- LILLO HERRANZ, N. y ROSELLÓ NADAL, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2024). *Educación Intercultural Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- NENQUIMO, N. y NENQUIMO, G. (2021, 16 de agosto). No pueden quitarnos nuestra educación. *gk City*. <https://gk.city/2021/08/16/maestros-waorani-pruebas-nemonte-nenquimo/>
- OÑA QUILLUPANGUI, P. E., VALLADARES VILLAGÓMEZ, M. A. y DUQUE OROZCO, G. E. (2022). El aprender-haciendo con enfoque intergeneracional: un aprendizaje en libertad contado desde la Amazonía ecuatoriana. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(2), 135-143. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i02/135-143>
- SANTAMARÍA VALLE, G. C. (2020). *Sentipensando y escuchando desde el trabajo social: el dorani bay de la Escuela Intergeneracional Wiñengan-Pikenani en la comunidad waorani de Toñampare. Período octubre 2019-febrero 2020*. UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23319>
- VALLADARES VILLAGÓMEZ, M. A., DUQUE OROZCO, G. E. y OÑA QUILLUPANGUI, P. E. (2023). La salud intercultural en Toñampare contada desde el desencuentro dialógico de saberes. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(3), 456-479. <https://doi.org/10.1080/1744222.2022.2038423>

Relaciones y vínculos entre animales en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay): aprendizajes interdisciplinarios

*Patricia Iribarne*¹, *Ana Laura López de la Torre*², *Analia Álvarez*³,
*Ana Belén Aguilar-Sosa*⁴, *Luccina Martínez*⁵, *Sylvia Corte*⁶,
*Francis Torena*⁷, *Luciana Ferreira*⁸

Recibido: 11/04/2024. Aceptado: 1/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.04>

Resumen

El objetivo principal de esta sistematización de experiencia fue recuperar algunas percepciones y reflexiones acerca del proyecto integral denominado Bestiario de Malvín Norte, que se propuso abordar las formas de relacionamiento entre animales en Malvín Norte (Montevideo, Uruguay) a través de la integración de ciencia y arte. El bestiario es un género artístico en el que se recopilan ilustraciones y descripciones literarias de animales fabulosos y fantásticos ideados a partir de la combinación y la personificación de animales reales o inventados. El proceso de creación de un bestiario que representara las experiencias barriales en torno a la convivencia entre animales articuló transversalmente todas las actividades del proyecto. La sistematización de la experiencia conjugó diversas técnicas de recopilación de información, percepciones, emociones y evocaciones de las creaciones artísticas generadas a partir del

- 1 Licenciada en Biología Humana y Magíster en Ciencias Ambientales. Docente responsable de la Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Universidad de la República. iribarne@fcien.edu.uy
- 2 Magíster en Artes, University of the Arts London. Profesora titular de la Facultad de Artes, Universidad de la República. alopez@enba.edu.uy
- 3 Licenciada en Desarrollo, maestranda en Género y Políticas de Igualdad, Flacso. Docente de la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias, Universidad de la República. aalvarez@fcien.edu.uy
- 4 Licenciada en Ciencias Biológicas. Docente de la Sección Entomología de la Facultad de Ciencias, Universidad de la República. aaguilar@fcien.edu.uy
- 5 Licenciada en Ciencias Biológicas, orientación Zoología de Vertebrados, Facultad de Ciencias, Universidad de la República. hmpuppi@gmail.com
- 6 Licenciada y Magíster en Ciencias Biológicas (Zoología). Docente e investigadora de la Sección Etología, Facultad de Ciencias, Universidad de la República (actualmente jubilada). monos@fcien.edu.uy
- 7 Estudiante avanzada de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Integrante del Laboratorio Transdisciplinario de Etnografía Experimental, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. francis.torena@gmail.com
- 8 Estudiante avanzada de la Licenciatura en Artes (opción Diseño Gráfico), Facultad de Artes, Universidad de la República. lucaff.2000@gmail.com

encuentro con actores sociales. Con ello se buscó problematizar diferentes cuestiones sociales y ambientales y comprender la complejidad de variables éticas, políticas y filosóficas que intervienen en la relación entre especies, en el contexto específico del barrio. La concreción de un conjunto de imágenes de «bestias» que componen el «Bestiario de Malvín Norte» fue uno de los resultados materiales más destacables del proceso. Permitió integrar saberes, percepciones y emociones de diversos actores territoriales, de estudiantes universitarios y del equipo que llevó adelante el proyecto. A efectos de compartir su potencial como herramienta para contextualizar de forma reflexiva la problemática animal en la agenda de preocupaciones del barrio, en este artículo se hace foco en algunas de las «bestias» y en su articulación con los emergentes del proceso de trabajo en territorio. Algunas imágenes caracterizan las formas de vida contemporáneas y cómo un mismo individuo pertenece a diversos territorios físicos, virtuales, simbólicos e imaginarios e interactúa en simultáneo con ellos. Otras imágenes abordan un aspecto recurrente: la naturalización de diversas formas de violencias que involucran a los animales de Malvín Norte.

Palabras clave: arte participativo, estudios animales, ciencias naturales, transdisciplina, extensión crítica.

Resumo

O principal objetivo desta sistematização da experiência é recuperar algumas percepções e reflexões sobre o projeto abrangente Bestiario de Malvín Norte, que se propôs abordar as formas de relações entre os animais em Malvín Norte (Montevideu, Uruguai) integrando ciência e arte. O Bestiário é um gênero artístico no qual são compiladas ilustrações e descrições literárias de animais fabulosos e fantásticos, elaboradas a partir da combinação e personificação de animais reais ou inventados. O processo de criação de um Bestiário que representasse experiências de bairro em torno da convivência entre animais, articulou transversalmente todas as atividades do projeto. A sistematização da experiência combinou diversas técnicas de coleta de informações, percepções, emoções e evocações das criações artísticas geradas a partir do encontro com atores sociais. Este procurou problematizar diferentes questões sociais e ambientais e compreender a complexidade das variáveis éticas, políticas e filosóficas que intervêm na relação entre as espécies, no contexto específico do bairro. A criação de um conjunto de imagens de «bestas» que compõem o «Bestiário de Malvín Norte» foi um dos resultados materiais mais notáveis do processo, permitindo a integração de conhecimentos, percepções e emoções de diversos atores territoriais, estudantes universitários e a equipe que realizou o projeto. Com o objetivo de partilhar o seu potencial como ferramenta para contextualizar reflexivamente os problemas dos animais na agenda de preocupações do bairro, este artigo centra-se em algumas das «bestas» e na sua articulação com aquelas que emergem do processo de trabalho no território. Algumas imagens caracterizam modos de vida contemporâneos, onde um mesmo indivíduo pertence e interage simultaneamente em diversos

territórios físicos, virtuais, simbólicos e imaginários. Outras imagens abordam um aspecto recorrente: a naturalização de diversas formas de violência que envolvem os animais de Malvín Norte.

Palavras-chave: arte participativa, estudos animais, ciências naturais, transdisciplina, extensão crítica.

Introducción

Desde fines del siglo xx, la sistematización de experiencias se ha convertido en un enfoque de interés, en particular para el campo de los proyectos, programas y actividades de extensión de diferentes universidades latinoamericanas. Estas prácticas plantean una preocupación común relacionada con la necesidad de fortalecer la producción y la circulación de conocimiento académico sobre, con y desde prácticas educativas, organizativas, sociales y comunitarias. En este contexto, la sistematización de experiencias —a diferencia de la sistematización de información— implica un esfuerzo cualitativamente más complejo: requiere la objetivación y la vinculación de la teoría con la práctica. Las experiencias que emergen pertenecen a un tiempo histórico concreto, en un contexto económico, social, político y cultural específico que las condiciona y enmarca; a la vez, se producen procesos con potencial innovador desde el día en que estas se piensan y se ponen en práctica (Jara, 2013, 2019).

La sistematización de experiencias busca identificar los aspectos que son significativos para las personas involucradas en el proceso. No se trata solamente de recuperar hechos, sino también las vivencias y emociones de sus protagonistas, quienes participan tanto de la sistematización como de la experiencia que se sistematiza (Bickel, 2006). Las experiencias son individuales y colectivas, impactan, condicionan, exigen, se viven y generan vida. Las personas que participan del proceso sienten y actúan en función de las situaciones que se presentan en los territorios. Además, construyen nuevos contextos, situaciones, ideas, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de tramas y que, potencialmente, están abiertos al futuro (Jara, 2013, 2019).

De este modo, el objetivo principal de las sistematizaciones de experiencias es producir conocimiento teórico-práctico desde la experiencia vivida, situada, concreta e intersubjetiva, mientras se activa un proceso de reflexividad y aprendizaje sobre dicha experiencia (Ávila Cedillo, 2020). En este artículo nos proponemos recuperar algunas visiones, emociones, percepciones, representaciones y reflexiones experimentadas en el marco del proyecto integral Bestiario de Malvín Norte⁹ con el que se

9 El proyecto se desarrolló en el periodo 2022-2023 y fue financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República a través de su convocatoria a Fortalecimiento de Trayectorias Integrales.

abordaron las formas de relacionamiento de los animales ¹⁰ que habitan en ese barrio (Montevideo, Uruguay).

Un bestiario es una recopilación o compendio de ilustraciones y descripciones literarias de criaturas imaginarias. Es un género artístico con origen en la antigüedad, popularizado en los manuscritos medievales y, más tarde, utilizado como instrumento cognitivo del colonialismo europeo (Fernández de Oviedo, 1998). Como género literario tiene una noble tradición en nuestro continente, tanto en la obra de escritores como Jorge Luis Borges (1957), Julio Cortázar (1951) u Horacio Quiroga (1918) como en recopilaciones de mitos de pueblos originarios (Anónimo, 1947).

El proyecto fue llevado adelante por un equipo interdisciplinario que desarrolla prácticas en la interfaz ciencia-arte desde la integralidad de funciones universitarias. ¹¹ El proyecto Bestiario de Malvín Norte nace de la confluencia de diversas acciones. Estas tienen como objetivo aportar a la comprensión de los problemas ambientales que generan los residuos sólidos urbanos (RSU) en Malvín Norte, en especial aquellos que involucran animales. Los problemas vinculados a los RSU tienen una relevancia particular en este territorio y han sido señalados como uno de los más graves y preocupantes tanto por vecinos y vecinas como por organizaciones sociales e instituciones territoriales (Iribarne et al., 2023; Lázaro et al., 2021a, 2021b; Méndez et al., 2016).

Este artículo centra su atención en un proceso que permitió indagar y reflexionar sobre las dimensiones simbólicas de la relación sociedad-naturaleza, con foco en el relacionamiento y vínculo entre animales. Integra diversos aportes del arte, la filosofía, la geografía, la salud, la comunicación, las ciencias biológicas, sociales, veterinarias y ambientales. En la siguiente sección se presentarán los principales antecedentes y la aproximación interdisciplinaria del proyecto Bestiario de Malvín Norte. Posteriormente, las características del territorio, de los problemas vinculados a los RSU y su conexión con la cuestión animal. En tercer lugar, se expondrá la distinción de algunos conceptos claves para el proceso y las etapas del proyecto. Luego, se desarrollará la estrategia metodológica de la sistematización de la experiencia y, en seguida, se presentará —como parte de los resultados del proceso de sistematización— la producción visual de algunas de las «bestias» (criaturas fantásticas que fueron creadas), así como un breve análisis del proceso de sistematización que considera sus fortalezas, oportunidades, desafíos y aprendizajes. El trabajo se cerrará con las principales reflexiones que emergen del proceso de síntesis y de redacción de este artículo.

10 Cabe destacar que, como se explicará más adelante, el grupo realizó acuerdos teóricos en los que conceptualizó a los *humanos* como parte de la categoría *animales*. Por lo tanto, a lo largo del texto no se usan los términos *animales humanos* o *animales no humanos* para diferenciarlos. Cuando se hace alusión a los animales o se mencionan interacciones, relaciones o vínculos *entre animales*, en general, estarán incluidos los humanos.

11 La integralidad de funciones universitarias refiere a aquellas experiencias que permiten la articulación e integración de funciones universitarias e impulsan el trabajo colectivo desde una perspectiva inter o transdisciplinaria. Estas iniciativas fomentan la generación de encuentros y diálogos bidireccionales entre actores sociales y universitarios para el abordaje de una temática concreta, un territorio o un problema en particular (Arocena et al., 2011).

Antecedentes de la experiencia y aproximación interdisciplinaria

El proyecto Bestiario de Malvín Norte surgió de la confluencia de procesos desarrrollados en Malvín Norte a partir del año 2016. A raíz de un pedido realizado por actores sociales del territorio, en el 2018 se desarrolló un proyecto integral cuyo objetivo fue contribuir con la búsqueda colectiva de soluciones y compromisos para proyectar medidas —a corto, mediano y largo plazo— en torno a la problemática de los residuos sólidos urbanos. Esto sentó las bases para el abordaje de la problemática de los RSU en la dimensión ciencia-arte, dado que permitió comprender desde las causas más superficiales y visibles hasta las más profundas vinculadas con cosmovisiones y construcciones simbólicas (Lázaro et al., 2021a, 2021b). Este último aspecto es especialmente importante, ya que a partir del análisis de cosmovisiones y símbolos pueden surgir visiones y metáforas alternativas que evoquen diferentes escenarios de futuro y posibles soluciones del problema (Iribarne, 2023; Iribarne et al., 2023; Lázaro et al., 2021a, 2021b).

Este antecedente hizo posible, en el 2019, desarrollar otras dos experiencias integrales, enmarcadas en el plan de trabajo de la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias, que aportaron más elementos para la comprensión del problema de los RSU y su abordaje en la dimensión ciencia-arte. Por un lado, se realizó el proyecto «Mapeo participativo de acciones y soluciones transformadoras en relación al problema de los residuos en Malvín Norte». Este se centró en la importancia de los procesos colectivos y en el rol de los centros educativos para canalizar procesos transformadores de educación ambiental y comunitaria (Camacho, 2019; Lázaro et al., 2021a, 2021b).

Por otra parte, se desarrolló un Espacio de Formación Integral (EFI) junto al Taller López de la Torre de la Facultad de Artes que produjo un dispositivo artístico territorial denominado *Centro de Interpretación «Esto no es Basura»*. Se mantiene como un espacio teórico disponible para futuras prácticas de extensión, con el potencial de redimensionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación-acción en torno a la problemática de los RSU. Este proceso acercó nuevas reflexiones sobre la importancia de promover prácticas de largo aliento, conectadas entre sí mediante equipos de trabajo transdisciplinarios, a partir de un eje temático en un territorio dado (Lázaro et al., 2021a, 2021b).

Además, la Unidad Académica de Extensión de Facultad de Veterinaria trabaja en Malvín Norte con una integración interdisciplinaria junto con la organización barrial La Bombonera, en una policlínica comunitaria que atiende la salud de los equinos de trabajo de clasificadores. Dicho espacio permitió, a lo largo de los años, conocer a las familias de clasificadores, sus historias personales y los vínculos que tienen con sus caballos.

Desde estas experiencias y aprendizajes, equipos docentes de la Unidad Académica de Extensión de la Facultad de Veterinaria, la Unidad de Extensión de la Facultad de

Ciencias y el Taller López de la Torre de la Facultad de Artes junto con referentes de La Bombonera dieron origen, en el 2020, al EFI Naturaleza, Sociedad y Arte: Dibujo de Animales. Se trabajó con familias de clasificadores de RSU, con quienes se exploró la importancia de los caballos en su entorno doméstico, afectivo y laboral. En las salidas de campo se dibujó sobre la base de la observación en vivo de los animales, a la vez que se recopilaban narrativas sobre las historias de estos animales a partir del diálogo e intercambio con las familias. Como corolario de este proceso, las familias participantes propusieron utilizar los dibujos y relatos de vida de sus caballos para realizar un almanaque impreso que pudiera utilizarse para recaudar fondos para La Bombonera¹² e interpelar, a la vez, ciertos prejuicios sociales que existen en relación con la participación de animales en el trabajo de recolección y clasificación de residuos.

A partir de estos procesos, en el 2021, se conformó la Plataforma Integral de Procesos: Naturaleza, Sociedad y Arte, que trabajó a lo largo del año en reuniones quincenales en las que se pudieron desarrollar las bases teóricas y metodológicas del trabajo interdisciplinario que concluyó en la propuesta Bestiario de Malvín Norte. Adicionalmente, la plataforma opera —desde sus comienzos— como un marco académico de orientación docente a diversos proyectos estudiantiles y acciones de extensión.

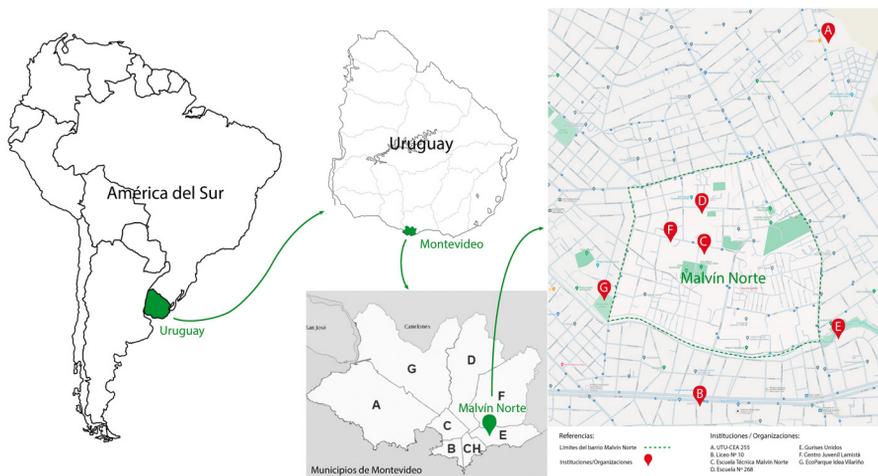
El territorio, los residuos urbanos y la cuestión animal en Malvín Norte

Malvín Norte está localizado en el municipio E, al sureste del Departamento de Montevideo, Uruguay (Fig. 1). Este territorio, de unos 4 km² de superficie, es habitado por más de 27 000 personas (Instituto Nacional de Estadística, 2011). La población se encuentra distribuida de forma desigual, con procedencias e historias de vida muy variadas (Alvarado y D'Angelo, 2014; Fernández Romar, 2019). A diferencia de otras zonas de Montevideo, Malvín Norte presenta singularidades en su estructura, organización e historia. La progresiva contaminación con residuos industriales y domiciliarios afectó negativamente la calidad ambiental (Lázaro et al., 2021a, 2021b).

A pesar de estar ubicado en un lugar privilegiado de la ciudad, en la zona conviven situaciones muy dispares con grandes signos de exclusión y vulnerabilidad socioambiental. El 30 % de su población no tiene garantizada la satisfacción de sus necesidades básicas. La mayor proporción de población en situación de vulnerabilidad son jóvenes, niñas y niños. Si bien esta situación se ha consolidado durante décadas, en los últimos años se percibe un aumento de la desocupación y la pobreza, niveles educativos bajos y otros indicadores de deterioro social, entre los que se destaca el aumento de la violencia (Álvarez Pedrosian, 2014; Fernández Romar, 2019; Mesa de Coordinación Zonal de Malvín Norte, 2020; Paternain et al., 2024, Rossal et al., 2020).

12 Los dibujos y relatos están disponibles en la galería virtual de Facultad de Artes llamada c-cue-las. <https://secuelas.artes.udelar.edu.uy/?p=787>

Imagen 1. Territorio de Malvín Norte, Montevideo, Uruguay. Se señalan los centros educativos y espacios públicos en los que se trabajó en el proyecto Bestiario de Malvín Norte



Fuente: elaboración propia a partir de Mapa de América del Sur: https://www.educaplay.com/printablegame/5060271-mapa_de_america_del_sur.html; Mapa de Uruguay político mudo: <https://mapasdeuruguay.com/mapa-de-uruguay-politico-mudo/>; Mapa de Municipios de Montevideo: https://www.researchgate.net/figure/Mapa-de-Municipios-de-Montevideo_fig1_321278110; Mapa de Malvín Norte: https://www.google.com/maps/place/Malv%C3%ADn+Norte,+11400+Montevideo,+Departamento+de+Montevideo/@-34.8777969,-56.1249558,16z/data=!3m1!4m1!4m6!3m5!1sox959f80d3fd578093:ox504foee27fe959a!8m2!3d-34.8799303!4d-56.117015!16s%2Fm%2F03y8j4w?entry=ttu&g_ep=Eg

Actualmente existen diferentes usos del suelo en términos urbanísticos, paisajísticos y sociales. El rasgo identitario más notable de Malvín Norte son sus grandes complejos habitacionales y sus cooperativas de vivienda, con realidades en apariencia homogéneas, pero que, sin embargo, presentan fragmentaciones internas entre sus habitantes. Hacia el sur se observan características diferenciadas del resto del territorio, con un amanzanado tradicional que despliega un comportamiento social similar al de otros barrios de la ciudad (Alvarado y D'Angelo, 2014; Fernández Romar, 2019). Las mayores concentraciones poblacionales se ubican hacia el norte; allí se destacan los complejos habitacionales INVE, Euskal Erría (70, 71 y 92) y Malvín Alto; varias cooperativas de viviendas consolidadas (por ej., Vicman); realojos de asentamientos como el de Boix y Merino, y asentamientos irregulares (Aguiles Lanza y El Progreso). Todos ellos entramados a extensos espacios abiertos de recreación y a un gran terreno baldío de 11 hectáreas perteneciente a la Universidad de la República (Udelar), que genera grandes problemas de seguridad y convivencia en la zona (Camacho, 2019; Mesa de Coordinación Zonal de Malvín Norte, 2020).

También configuran esta trama socioterritorial diversas instituciones educativas, Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), jardines de infantes, centros de educación primaria, secundaria, la Escuela Técnica de Malvín Norte (UTU), la Udelar (Facultad de Ciencias, Instituto Superior de Educación Física), el Instituto Pasteur, organizaciones de educación no formal (Centro Juvenil Lamistá, ONG Gurises Unidos), un centro cultural comunitario, policlínicas y canchas deportivas privadas y públicas (Álvarez Pedrosian, 2014; Bruzzone et al., 2021; Valdastrì, 2021). Asimismo, existen diversos espacios de encuentro y articulación comunitaria e interinstitucional como la Red Educativa, la Mesa de Coordinación Zonal, la Mesa Barrial del Plan Apoyo Básico a la Ciudadanía (Plan ABC) y las huertas comunitarias.

En Malvín Norte, los problemas asociados a los RSU son muy complejos, ya que subyacen múltiples causas que se presentan a través de diversas manifestaciones cotidianas. Algunos de estos problemas están relacionados con la densidad poblacional de ciertas zonas del territorio, otros con situaciones vinculadas con la generación y gestión de los RSU y el comportamiento humano. También existen causas menos visibles y más profundas que tienen que ver con procesos históricos, económicos, educativos y productivos, entre otros. Todo ello afecta gravemente los sistemas hídricos, el suelo, el aire, el paisaje y, por consiguiente, la salud ecosistémica (Iribarne, 2023; Lázaro et al., 2021a, 2021b).

Muchas estrategias económicas de las poblaciones más empobrecidas del territorio están vinculadas a la clasificación de RSU, la venta de materiales desechados, la quema de cables para recuperar metales y otros procesos productivos informales como la cría de animales de traspatio (Iribarne, 2022; Rossal et al., 2020). Las tareas de clasificación forman parte de una actividad económica que ha sido excluida del sistema a lo largo de la historia. Mayoritariamente, se desarrollan en la informalidad con alta incertidumbre y precariedad. Este sector presenta un alto porcentaje de personas en situación de pobreza crónica, con poco acceso a la educación formal y a políticas sociales (Debera et al., 2012). A pesar de la invisibilización y la marginalidad de las y los clasificadoras y los clasificadores, estos realizan un gran aporte ambiental (Iribarne, 2023; O'Hare, 2019; Texeira, 2014).

Diversas situaciones que involucran animales y RSU han sido destacadas por actores territoriales y académicos como parte de una diversidad de problemas complejos, que están entrelazados y que requieren el trabajo de forma conjunta y coherente, y generan, para su abordaje, un sistema multidimensional de acciones a corto, mediano y largo plazo. En los proyectos que anteceden al que se presenta en este artículo, el arte fue identificado como estrategia de intervención de relevancia para la transformación social (Iribarne, 2023; Lázaro et al., 2021a, 2021b). Lo anterior motivó la propuesta de crear el «Bestiario de Malvín Norte» a través de un proceso transdisciplinario.

Encuadre interdisciplinario: marcos y conceptos claves

A través de la historia, los seres humanos han forjado una amplia diversidad de relaciones con el resto de los animales que pueden entenderse desde distintas perspectivas: por un lado, se manifiestan los enfoques antropocéntricos —que conciben a los demás animales como fuente de recursos y servicios— y, por otro, los enfoques biocéntricos —que los consideran como una parte integral de la organización social y cultural— (Costa Neto et al., 2009). A su vez, si se tiene en cuenta que los demás animales son seres sintientes (capaces de tener sensaciones, emociones, sentimientos u otras experiencias subjetivas de forma consciente), el tipo de relacionamiento que se desarrolla puede verse modificado (Duncan, 2006; Fierro, 2023; Low, 2012; Mellor, 2016).

En este sentido, si un animal puede sufrir o experimentar dolor y ser consciente de ello, es condición suficiente para considerar la obligación ética de no causar ese dolor o disminuir su sufrimiento al mínimo posible, así como todo aquello que reduzca su posibilidad de bienestar. Todo esto sienta las bases de la corriente ética denominada *sensocentrismo*, que extiende la preocupación moral a los animales sintientes. De este modo, pasan de ser objetos a ser sujetos con derechos en sí mismos (Bekoff y Meaney, 2013; Fierro, 2023).

Las discusiones sobre la forma en que se relacionan humanos y otros animales han cobrado gran visibilidad en los últimos años. La relación de las sociedades humanas con los demás animales ha cambiado. Esto demuestra una mayor sensibilidad hacia el maltrato animal y la pérdida de biodiversidad. Sin embargo, a pesar de los avances de diferentes áreas de las ciencias naturales o humanas, el desafío aún consiste en reconocer al animal tal cual es y otorgarle el respeto que merece (Lestel, 2023).

Una de las contribuciones que nutrieron el proceso de creación del «Bestiario de Malvín Norte» provino del campo de la antrozoología —ciencia que estudia y analiza las interacciones, relaciones y vínculos entre los seres humanos y los demás animales, desde una perspectiva interdisciplinaria—. Esta ciencia busca comprender los distintos factores que determinan el trato violento de los humanos para con los demás animales, a través del análisis en los planos individual, relacional, comunitario y social (Segredo, 2020). La antrozoología cuenta con aportes provenientes de la psicología, la medicina humana y veterinaria, la sociología, la etología, la antropología, el derecho, el arte, la educación, la historia y la filosofía (Díaz Videla y Olarte, 2018).

Esta área de conocimiento también considera conceptos que provienen de la ciencia de la complejidad, de la ecología y del enfoque ecosistémico. Ello ofrece la posibilidad de evaluar los problemas como multidimensionales a partir del reconocimiento de la interacción de sus diferentes estructuras y componentes, que dan lugar a propiedades emergentes y a patrones que no se pueden comprender estudiando solamente sus partes (Morin, 1990). En estos casos, se destaca la relevancia de los procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios —como una alternativa muy importante para

el abordaje de problemas complejos— porque supone superar la forma fraccionada y reduccionista de comprender los problemas en la interfase sociedad-naturaleza (Iribarne et al., 2023).

Desde el punto de vista conceptual, la antrozoología establece diferencias en los significados de *interacción*, *relación* y *vínculo* entre animales. Una interacción es un intercambio de comportamientos entre dos individuos (Estep y Hetts, 1992). Sucesivas interacciones mantenidas en el tiempo forman la base de una relación que tiene efecto de retroalimentación sobre la naturaleza y la percepción de interacciones futuras (Hinde, 1987). La relación puede ser positiva o negativa, ello depende de la valencia predominante de las interacciones mantenidas en el tiempo entre esos dos individuos. Por tanto, se establece un vínculo cuando surge una relación mutuamente beneficiosa, en la cual se dan interacciones emocionales, psicológicas y físicas capaces de promover el estado de salud y bienestar tanto de los humanos como de los demás animales (Wollrab, 1998).

Respecto a relaciones negativas, se ha reportado la coocurrencia del maltrato hacia otros animales con casos de violencia intrafamiliar, como violencia doméstica y abuso infantil (Becker y French, 2004). Asimismo, se constata una mayor predisposición de las personas a aceptar este tipo de actos si los presenciaron durante su propia crianza (Raupp, 1999). Esto plantea un posible nexo de las violencias entre humanos y cómo se reflejan en el vínculo con la naturaleza, en especial de los humanos con otros animales.

Otro aspecto negativo de la relación del humano con otros animales es el abandono: en el caso de los animales de compañía, es una de las situaciones que más afecta de forma negativa el estado emocional del individuo, estrechamente vinculado a su estado de nutrición, salud y ambiente (Mellor y Beausoleil, 2015). A su vez, la presencia de animales callejeros representa una problemática para la salud pública, pues afecta el bienestar y la convivencia entre seres humanos, otros animales y el ambiente (Mourão, 2023).

Desde una perspectiva más amplia (como podrían ser las ciencias biológicas o las ciencias ambientales), se puede considerar que, en general, los animales modifican su entorno y generan diferentes tipos de impactos en otros seres vivos y en el ambiente. En consecuencia, se crea una interdependencia entre diferentes animales y otras formas de vida y, por lo tanto —sin excepción—, todos los animales dependen de otros seres vivos para subsistir. Sin embargo, la escala del impacto generado por el humano en la actualidad ha llegado a niveles ecológicos y geológicos sin precedentes. Con ello se produce un efecto directo e indirecto sobre los demás seres vivos como, por ejemplo, miles de especies que son diezmadas y extinguidas por la acción humana. Por consiguiente, el ser humano y su calidad de vida están siendo afectados por sus propias acciones (Chapin et al., 2011; Millennial Ecosystems Assessment, 2005). Estas consecuencias no parecen ser visibles en la vida cotidiana.

Por su parte, el campo artístico ha desarrollado reflexiones propias enmarcadas en el *giro animal* de las humanidades y las ciencias sociales (Armstrong y Simmons, 2007). En términos generales, la cuestión animal se ha abordado desde la constatación de que la producción y el consumo de imágenes de animales tienen un fuerte impacto en la proyección sobre lo que estos efectivamente son y pueden ser (Pedersen y Snaebjörnsdóttir, 2008). Las representaciones visuales de animales contribuyen a estructurar la percepción humana de las identidades de otros animales, de sus posiciones y de sus relaciones. También demarcan el espacio de acción desde el cual es posible interpelar esas posiciones y relaciones. En un sentido más específico y geopolíticamente situado en el Sur global, el arte contemporáneo se ha interesado en la representación visual de animales como una herramienta transversal útil para desmontar dispositivos racistas, capacitistas, especistas y heteropatriarcales y, de este modo, abordar críticamente la cuestión animal (González, 2021).

Frecuentemente, muchos de estos aspectos son invisibilizados o naturalizados en la cotidianidad de los territorios en donde se da una íntima convivencia entre animales. Por lo tanto, las miradas desde diferentes disciplinas se tornan relevantes en el encuentro y la colaboración con actores sociales, ya que permiten la puesta en diálogo de diversos saberes para llevar a cabo acciones de educación y reflexión con un horizonte de cambio. Es importante impulsar acciones que hagan visibles los vínculos cotidianos de los humanos con otros animales, a fin de promover la reflexión colectiva que derive en una transformación responsable y consciente de los espacios de vida compartidos.

Etapas del proceso del «Bestiario de Malvín Norte»

El proceso se propuso indagar en las dimensiones simbólicas de la relación sociedad-naturaleza, focalizándose en el relacionamiento y vínculo entre animales. Participaron de esta experiencia infancias y adolescencias de diversos centros de educación formal (Escuela 268, Liceo 10, Escuela Técnica Malvín Norte), de organizaciones que realizan actividades de educación no formal (Gurises Unidos y Centro Juvenil Lamistá) en un espacio público ubicado en el límite entre La Unión y Malvín Norte, cogestionado por vecinos y vecinas con la Intendencia de Montevideo y la Udelar (Colectivo Ecoparque Idea Vilariño). A continuación, se presentan las principales acciones de cada una de las tres etapas del proceso.

Ampliación de los vínculos comunitarios

Si bien el equipo ya tenía diversos vínculos con el territorio, al inicio del proyecto se fortalecieron y generaron nuevos nexos comunitarios con organizaciones vecinales y centros educativos de Malvín Norte. Con la finalidad de intercambiar ideas y habilitar distintos formatos de participación, integrantes del equipo participaron regularmente de los encuentros de la Mesa de Coordinación Zonal y de la Red Educativa

de Malvín Norte con quienes se pretendió responder a las demandas e intereses barriales. Esta etapa permitió tanto el acercamiento integral y crítico a las relaciones socioambientales situadas como el fortalecimiento y ampliación de los vínculos comunitarios ya existentes. Se generaron diálogos entre diversos actores sociales e institucionales del territorio que aportaron al diagnóstico, diseño y producción transdisciplinaria de conocimiento.

Con cada uno de estos actores que participaron, se llevó adelante un minucioso proceso de consulta e intercambio con el objetivo de llegar a detallados acuerdos para el trabajo en conjunto. De este modo, se identificaron referentes que pudieran garantizar un compromiso real e interesado en el proyecto, se definieron modalidades de trabajo (por ejemplo, logística de horarios, lugares de trabajo) y encuadres temáticos que vincularan el proyecto con los intereses y las actividades en curso de esos espacios y que fueran adecuados a las diferentes franjas etarias con las que se trabajó.

Implementación de un Espacio de Formación Integral

En la segunda etapa, durante el segundo semestre del año 2022, se desarrolló el EFI Bestiario de Malvín Norte. Su objetivo fue fortalecer la formación integral de los estudiantes por medio de prácticas en territorio, fomentando un acercamiento crítico a la dimensión naturaleza-sociedad a través del diálogo entre arte y ciencia. La inscripción al EFI fue abierta a estudiantes de toda la Udelar. El curso integró contenidos teóricos orientados a conocer diferentes paradigmas en la conceptualización sobre la naturaleza y las formas de abordaje de su representación visual desde el arte, así como la problemática de la relación y bienestar entre animal-humanos-ecosistema según un enfoque sistémico. También se trabajaron contenidos vinculados a la práctica y ética de la extensión crítica, se realizaron diferentes actividades para introducir a los estudiantes en el contexto territorial y se creó un módulo de formación práctica en metodologías del arte participativo.

Los estudiantes se organizaron en seis equipos interdisciplinarios, de entre tres y cuatro integrantes, y se seleccionó una institución o espacio de trabajo en relación con sus intereses y disponibilidad horaria. Cada equipo diseñó una estrategia de intervención situada integrando actividades de creación y aprendizaje, en diálogo con los referentes comunitarios y basada en los principios que sustentan el taller como metodología de trabajo colectivo en torno a un problema en común (Cano, 2012). En cada uno de los espacios de trabajo, se llevaron adelante procesos dialógicos y de reflexión sobre los animales presentes en Malvín Norte y sus formas de interacción, relaciones y vínculos. A lo largo del período de trabajo de campo, los seis grupos produjeron nutridos corpus de resultados materiales: textos literarios, dibujos, *collages*, fotografías, piezas escultóricas creadas con barro y materiales reutilizados. Los estudiantes universitarios elaboraron planificaciones detalladas de las actividades, mantuvieron bitácoras y produjeron reflexiones escritas sobre el proceso de trabajo y sus aprendizajes.

El proceso del EFI habilitó un intercambio crítico entre estudiantes universitarios y las comunidades vinculadas a los diferentes espacios de referencia barrial, del que emergieron distintas concepciones acerca de los animales. Se observaron diferencias entre, por un lado, aquellos que son concebidos como parte de una actividad productiva o para la alimentación (caballos, aves de corral, cerdos) o como parte integral de la familia (animales de compañía). Por otro, están los que generan diversos conflictos al humano o son vistos de forma negativa (ratas o parásitos), junto con representaciones sobre otros animales que también integran el ecosistema del territorio (aves e insectos). En estas categorizaciones, algunos animales ocupan posiciones que revelan tensiones sociales propias del territorio, por ejemplo, animales de granja o de compañía utilizados en peleas, que son consideradas actividades productivas o de entretenimiento por los humanos que las realizan.

También surgieron imaginarios vinculados al animal como símbolo relacionado con aspectos de la cultura material humana o sistemas de valores. De forma paralela, se evidenció en los espacios de trabajo un importante emergente que no había sido detectado previamente: la extendida práctica de caza de aves silvestres (teros y lechuzas) como actividad lúdica en las infancias, así como para el consumo o comercialización. A partir de la creación artística colectiva, se describió la fauna urbana de Malvín Norte y se problematizó el vínculo entre animales en el barrio, en el marco más amplio de la convivencia en el espacio urbano.

Implementación de espacios de reflexión, creación de figuras del «Bestiario de Malvín Norte», sistematización de la experiencia y comunicación del proceso

En el tramo final del proyecto se organizaron diferentes actividades relacionadas con la sistematización de las primeras dos etapas y con la validación, difusión y divulgación del proceso y los resultados, con el objetivo de alcanzar una mayor diversidad de públicos barriales. En esta oportunidad el equipo del proyecto integró, en calidad de estudiantes y también con cargos financiados por el propio proyecto, a los matriculados en el EFI que mostraron interés y disponibilidad para continuar el proceso.

El trabajo, en esta última instancia, se realizó en tiempos entrelazados. El equipo formó tres subgrupos de integración interdisciplinaria. Mientras un primer subgrupo trabajaba en la sistematización del material producido hasta el momento, el segundo se encargaba de la producción de eventos comunitarios y el tercero diseñaba y llevaba adelante un ejercicio de sistematización de la experiencia, en conjunto con referentes de los espacios y colectivos barriales que participaron en el proyecto. Los tres subgrupos trabajaban en encuentros semanales y convergían en plenarios mensuales, en los cuales se presentaban y discutían los avances y se organizaba la siguiente etapa de trabajo. En los plenarios, mediante diferentes estrategias, se integraban conocimientos y reflexiones sobre diversos aspectos de la problemática abordada, de cara

a establecer acuerdos para caracterizar y producir las imágenes de las «bestias» de Malvín Norte. En estas instancias, se compartió e integró conocimiento proveniente del territorio y de las diferentes disciplinas presentes en el equipo.

Producción visual del «Bestiario de Malvín Norte»

El conjunto de imágenes que conforman el bestiario es uno de los resultados materiales más destacados del proyecto. A través de su producción se integraron saberes, percepciones y emociones de diversos actores territoriales, de los estudiantes del EFI y del equipo que llevó adelante el proyecto. Se exploró un acercamiento considerando la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014).

El subgrupo que llevó adelante esta tarea estuvo integrado por docentes y estudiantes de Facultad de Artes y dos estudiantes de Facultad de Ciencias y trabajó en instancias semanales. A partir del análisis discursivo e iconográfico de todo el material compilado en las dos primeras etapas (incluido el registro fotográfico de todas las actividades) se dibujaron bocetos de posibles hibridaciones de diferentes animales y elementos de la cultura material del barrio que buscaron la correlación de las problemáticas identificadas en el EFI. Los bocetos de posibles «bestias» se compartían en plenarios mensuales con la totalidad del equipo del proyecto, para discutir y acordar ajustes y modificaciones de la simbología, iconografía y composición de las imágenes. Estos bocetos también se utilizaron para evocar saberes y emociones de los referentes entrevistados en el proceso de sistematización de la experiencia. Los intercambios fueron cruciales para definir colectivamente las características de las «bestias», los significados y sentidos que se querían poner en discusión y las dimensiones simbólicas e iconográficas de las representaciones.

La presentación de algunas de las imágenes en los eventos comunitarios que se describen a continuación —así como su circulación en el barrio mediante calendarios impresos y autoadhesivos— permitió ir asentando la pertinencia y el potencial de cada «bestia» para promover la discusión y la reflexión y abordar con sensibilidad la complejidad ética de trabajar la cuestión animal en el contexto situado de Malvín Norte.

Eventos comunitarios

El segundo subgrupo de trabajo diseñó, produjo y ejecutó dos eventos comunitarios que integraron charlas y espacios de discusión, actividades artísticas y de ciencia ciudadana. Los eventos buscaron contribuir a la reflexión crítica sobre la interfaz sociedad-naturaleza, desde prácticas artísticas y producciones literarias en diálogo con el conocimiento científico. Además, fueron instancias clave para presentar y testear los borradores de imágenes del «Bestiario de Malvín Norte» e incorporar nuevas miradas y reflexiones al proceso de diseño.

El primer evento se realizó en dos instancias. Consistió en un avistamiento de aves e insectos desde el enfoque de la ciencia ciudadana. Contó con el apoyo y la participación del Museo de Historia Natural y de docentes de la Facultad de Ciencias. El primer encuentro fue dirigido a estudiantes de uno de los centros educativos vinculados previamente al proyecto (la Escuela Técnica de Malvín Norte), lo que permitió dar continuidad al proceso del EFI. En la segunda instancia, el evento se dirigió al público general e incluyó una charla introductoria a la temática, así como una actividad participativa de bordado de animales que se observaron en el avistamiento. Con una gran concurrencia de niñas/os, jóvenes y adultas/os de diversas zonas de Montevideo, la asistencia superó ampliamente las expectativas del equipo.

El segundo evento fue el cierre público del proyecto. Contó con un espectáculo musical a cargo del grupo autor del libro musical *¿Cómo duermen los animales del Uruguay?* Se desarrolló en el Ecoparque Idea Vilarriño, en coordinación con el colectivo de vecinas y vecinos que participan de su cogestión. Allí se presentaron versiones más afinadas de las imágenes del «Bestiario de Malvín Norte» y se recabaron comentarios y reflexiones en diálogo con el público presente. El evento, titulado Animalia, también incluyó una charla sobre sintiencia y convivencia responsable, a cargo de integrantes de la ONG Trato Ético Animal, que permitió continuar dialogando y problematizando el relacionamiento con los animales en el territorio.

Sistematización de la experiencia

El tercer subgrupo de trabajo se abocó al desarrollo de un ejercicio de sistematización de la experiencia. Tuvo como eje central y estructurante la revisión crítica del proceso participativo con actores barriales, con el objetivo de comprender su perspectiva sobre aspectos claves del proceso. La sistematización se realizó a partir de la triangulación de datos cualitativos, técnicas participativas de relevamiento de información, integración de los trabajos de los tres subgrupos y mediante la validación de resultados a partir de la perspectiva de diversos actores, particularmente de referentes de los centros educativos y organizaciones de Malvín Norte.

Inicialmente se hizo un análisis del material recabado en la primera y la segunda etapa del proyecto: notas de reuniones y lecturas del equipo; textos, dibujos y *collages* producidos en las actividades del EFI; bitácoras, reflexiones escritas e intercambios orales sobre el proceso desde la perspectiva de estudiantes del EFI, el equipo docente y referentes de las organizaciones participantes. A partir de este análisis, se diseñó un cuestionario y se realizaron entrevistas en profundidad con diversos participantes de las actividades del EFI. Estas se diseñaron de forma que se pudiesen conocer las actividades en las que participaron y cómo las vivenciaron, así como aquellos aspectos vinculados con los objetivos del proyecto. En dichas entrevistas también se incluyeron algunos bocetos de «bestias» que habían sido producidos en las actividades del EFI. Estas imágenes se utilizaron como disparadores para la reflexión, buscando que los entrevistados propusieran interpretaciones a partir de sus experiencias, percepciones y emociones en relación con

la cuestión animal en el barrio, pero también en términos más abstractos o generalizantes. Las entrevistas posibilitaron la puesta en diálogo de diferentes visiones, perspectivas y emociones de los sujetos participantes, lo que facilitó la exploración y reconstrucción colectiva de cómo fue vivida la experiencia del «Bestiario de Malvín Norte».

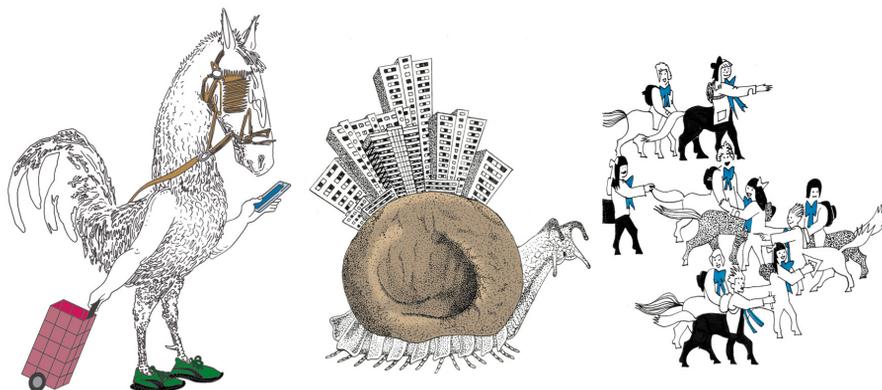
Todo el proceso de sistematización fue orientado hacia una perspectiva de interpretación crítica que permitió, por un lado, problematizar diferentes cuestiones sociales y ambientales vinculadas a los RSU y los animales y comprender la complejidad de variables éticas, políticas y filosóficas que intervienen en la relación entre especies. Por otra parte, observar, reconocer y resignificar nuestras prácticas de investigación extensionista y sus aspectos teóricos y ético-metodológicos (Bickel, 2006).

Naturaleza y sociedad en el territorio de Malvín Norte

Los actores participantes del proceso mencionaron diversos grupos de animales. Se observaron diferentes formas de interacción y relacionamiento entre los humanos y los demás animales. Estas pueden clasificarse según diferentes categorías: positivas, neutras y negativas o de conflicto. Las diferentes situaciones que describen las formas de relacionamiento entre animales en Malvín Norte no son siempre de mutuo beneficio. En estos casos, la interacción de los humanos con otros animales da cuenta de diferentes formas de violencia que se viven en el territorio.

A efectos de compartir el potencial del «Bestiario de Malvín Norte» como herramienta para contextualizar reflexivamente la problemática animal en la agenda de preocupaciones del barrio, se hace foco en algunas de las «bestias» y su articulación con los emergentes del proceso de trabajo en territorio.

Imagen 2. Características de las formas de vida de Malvín Norte



A la izquierda se representa una síntesis, en clave humorística, de un posible habitante típico de Malvín Norte. En el centro, la criatura fantástica conjuga elementos propios del ecosistema habitacional de Malvín Norte. La imagen de la derecha hace referencia al patio de juegos de la escuela y la convivialidad de las infancias con los caballos en el barrio

Las tres «bestias» de la imagen 2 refieren a la particular convivencia de elementos rurales y urbanos que caracterizan el territorio de Malvín Norte desde el concepto de *multiterritorialidad*. Las imágenes reflejan las formas de vida contemporáneas, en las que un mismo individuo pertenece e interactúa simultáneamente en diversos territorios físicos, virtuales, simbólicos e imaginarios (Arzeno, 2018; Haesbaert, 2013).

En la imagen de la izquierda la criatura fantástica integra la corporalidad de un caballo de tiro, un gallo y un ser humano, mientras está equipada con objetos de uso cotidiano. El calzado de la marca Puma suma un guiño de complejidad iconográfica. Este típico habitante de Malvín Norte se encuentra en la vía pública, absorto en la pantalla del celular y, a la vez, conectado con el espacio comunitario: el carrito implica que se encuentra de camino a la feria (espacio clave de socialización en el barrio). En la imagen central del tríptico de la imagen 2, la criatura fantástica conjuga elementos propios del ecosistema habitacional de Malvín Norte. Son parte de él los grandes edificios en donde viven humanos, los nidos de las aves —en este caso, del hornero— y el suelo no construido en donde habitan diversas especies. La imagen alude a la necesidad que tienen todos los seres vivos de contar con refugio, a la intensa creatividad de las especies para procurarse protección y a la biodiversidad presente en el territorio. A su vez, la jerarquía de la composición visual refiere a las formas en que las soluciones habitacionales humanas subyugan y dominan a otras formas de vida poniendo en riesgo esa misma biodiversidad.

Esta imagen remite a relatos que dan cuenta de cambios en el ecosistema local. Si bien los estudiantes del EFI describieron la presencia de una gran diversidad de especies —entre las que se destacan aves, insectos, miriópodos y otros artrópodos—, un vecino de mayor edad identificó cambios en la abundancia de algunas especies animales, atribuibles a la acción de los humanos sobre el ecosistema. Señaló que años atrás se podía apreciar una mayor diversidad y cantidad de insectos como, por ejemplo, coleópteros, mariposas, libélulas o abejas. Según su visión, tampoco se observan renacuajos o aves de la misma forma que en tiempos pasados, lo que podría ser un indicador del deterioro ambiental resultante de la relación entre los humanos y el resto de los animales. La Facultad de Ciencias cuenta con un gran predio parqueado que mantiene relictos¹³ que constituían originalmente el territorio con flora autóctona y fauna asociada. En la actualidad, en este predio se puede observar una gran diversidad de artrópodos, particularmente arañas y miriópodos (Aguilar-Sosa et al., 2021). Es interesante notar que estas menciones a animales invertebrados y pequeños vertebrados introducen una consideración acerca de la presencia de animales en el barrio, más allá de la relación de posesión o usufructo.

13 En biología, un relicto se refiere a los remanentes supervivientes de asociaciones biológicas, o a especies vivas, con una distribución muy reducida comparada con la que anteriormente tuvieron. Muchas especies actualmente en peligro de extinción han sido convertidas en relictas por el ser humano (Habel et al., 2010).

En la figura a la derecha de la imagen 2, un grupo de centauros infantiles, vestidos con el tradicional uniforme de la escuela pública, son representados en una actitud lúdica y colectiva que hace referencia al patio escolar y los juegos típicos del recreo. En un contexto territorial marcado por la conflictividad social en torno a la presencia de caballos sueltos en espacios públicos, las infancias brindan una clave para considerar esta situación desde los aportes positivos de la presencia de los equinos en la vida cotidiana del barrio, como elemento identitario y de integración social. La presencia de caballos en Malvín Norte está vinculada con aspectos históricos y culturales de las personas que habitan en el territorio, dado que muchas familias provienen del campo y tener animales de granja es parte de su forma de vida. La imagen de estos «centauros infantiles» manifiesta un escenario en el que los caballos también suscitan afinidades y relacionamientos amistosos, particularmente en las infancias. En los relatos que confirman esto se señala tanto la admiración que causan quienes saben montar o tienen caballos como la recurrencia de juegos en el patio, en donde las infancias personifican jinetes y caballos.

Según observaciones realizadas por los estudiantes del EFI, se puede notar un cambio en cuanto al uso de caballos para tirar de carros de clasificación de residuos. Algunos años atrás era común ver a los clasificadores de RSU utilizarlos como medio exclusivo de transporte y recolección. Actualmente, muchos de ellos han sido sustituidos por motocarros¹⁴ adaptados para dicha tarea, por lo que es frecuente ver a los clasificadores usar esta nueva herramienta de movilidad y trabajo. Sin embargo, sigue siendo frecuente ver caballos sueltos, tanto en el espacio público (en las calles, veredas y áreas verdes) como traspasando espacios privados. Esto genera diversos problemas de convivencia entre las y los vecinos, pues se pueden ocasionar accidentes de tránsito o lesiones a las personas que circulan. Esta situación también causa impactos sanitarios, visuales y de contaminación porque dispersan los RSU ubicados en los contenedores de la vía pública. Asimismo, en época de celo se suscitan discusiones y peleas entre vecinos propietarios de los animales. A su vez, hay una preocupación en lo que refiere al bienestar de los caballos, dado que estos animales sufren diversos tipos de afectaciones, una de ellas por el consumo de elementos que se encuentran entre los RSU como las bolsas plásticas.

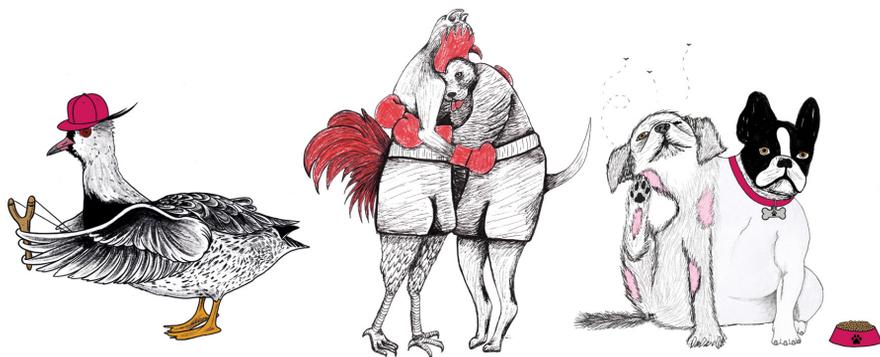
La naturalización de diferentes formas de violencias

La vulneración social es el principal rasgo que caracteriza la violencia en el territorio. Al igual que otros animales, muchos humanos que habitan la zona ven vulnerados sus derechos básicos. En este contexto, existen diversos indicadores de violencias: la

14 La Intendencia de Montevideo desarrolló un programa de reconversión laboral de clasificadoras/es de RSU a través del cual otorga motocarros. Los vehículos se adjudican a cambio de que los caballos que eran utilizados para la recolección de residuos sean entregados para darlos en adopción. Este programa forma parte de las acciones del plan ambiental Montevideo Más Verde y brinda la oportunidad de acceder al trabajo formal.

contaminación por RSU, los perros callejeros (sobrepoblación y abandono), diversas situaciones de inseguridad y maltrato animal (peleas y robo de perros para este fin), ejecución o confiscación de animales por parte de la policía en operativos de allanamiento y el ya mencionado conflicto en torno a los caballos sueltos en el espacio público. Es interesante señalar que no aparecieron como emergentes en el proceso de intercambio con los actores territoriales relatos o reflexiones sobre algunos animales que generan graves problemas de salud pública en algunas zonas del barrio. Tal es el caso de los parásitos intestinales y las ratas, animales muy comunes en el ecosistema urbano que, generalmente, proliferan como consecuencia de comportamientos humanos.

Imagen 3. Naturalización de diversas formas de violencias que involucran a los animales de Malvín Norte



La imagen de la izquierda refiere a la práctica de caza de aves silvestres en el barrio. La imagen del centro remite a las peleas de gallos y perros. A la derecha se conjugan dos corporalidades caninas contrapuestas: un perro de raza y un perro callejero.

El tríptico de imágenes en la imagen 3 aborda un aspecto recurrente en las observaciones de campo a lo largo del proyecto y en el proceso de sistematización: la naturalización de diversas formas de violencias que involucran a los animales de Malvín Norte. En este sentido, es notable que, desde un punto de vista ético, la relación que prevalece es antropocéntrica, ya que los animales son generalmente considerados como fuente de beneficios, alimentos y recursos. También son utilizados como mercancía o entretenimiento en actividades como peleas de gallos y perros, carreras ilegales de caballos, caza y venta de aves silvestres.

En la imagen de la izquierda, la criatura resultante de la hibridación de un pato con un tero (un «pato-tero») está equipada con una gorra snapback y una honda de caza, implementos de uso muy extendido en las infancias y adolescencias. Nuevamente,

refieren a la particular convivencia de prácticas culturales urbanas y rurales en el territorio, así como también a ciertas marcas identitarias desde las que se construyen y apropian estereotipos.

La imagen central del tríptico presenta dos «bestias» que combinan características de perros y gallos abrazadas en un *clinch*: una estrategia utilizada por boxeadores para frenar el ataque del rival y provocar un descanso que ayude a recuperar energía y a pensar cuál será el siguiente paso. Esta imagen refiere a las peleas de gallos y perros, que hacen parte del repertorio de prácticas de subsistencia y entretenimiento de algunas familias de los sectores más vulnerados del territorio. El equipo del proyecto discutió ampliamente cómo abordar esta problemática con sensibilidad, de forma que se evitara la demonización o el juicio moral, pero sin renunciar a la reflexión crítica. La ambigüedad del abrazo —postura de combate y de contención afectiva a la vez— habilitó mantener esta tensión. La utilización de la referencia iconográfica al boxeo también permitió introducir una conexión con una práctica deportiva que, junto con el fútbol, opera en Malvín Norte como un espacio de contención, educación y socialización de las infancias y adolescencias.

La tercera figura de la imagen 3 representa una versión contemporánea del mito de la fiera con más de una cabeza. Conjuga dos corporalidades caninas contrapuestas: por una parte, un perro de raza (*bulldog* francés) con collar, identificación y plato de comida personalizado y, por otra, un perro callejero, anónimo y atormentado por las pulgas y la sarna. De esta manera, se ponen en tensión dos formas diferentes de relacionamiento entre humanos y perros, en las cuales se manifiestan lógicas equiparables de negación de las capacidades y necesidades de la especie canina que, sin embargo, recibe tratamientos muy desiguales en los imaginarios sobre la virtud moral y la sensibilidad de diferentes grupos sociales. En el barrio es frecuente encontrar perros callejeros, algunos de ellos abandonados a raíz de situaciones de realojo de asentamientos irregulares. En el otro extremo, están los animales de compañía, que son vistos como parte integral de las familias y, en apariencia, cuidados responsablemente. Sin embargo, con frecuencia devienen en animales «humanizados» e incluso «infantilizados». Prácticas como vestirlos, perfumarlos o impedir que socialicen con otros animales expresan una falta de conocimiento sobre las necesidades y el comportamiento natural de las especies de compañía. Al mismo tiempo, esto genera problemas en su salud y modificaciones de conducta que también pueden considerarse como formas de maltrato animal.

El proceso de sistematización de esta experiencia revela que las infancias y adolescencias que viven en Malvín Norte —principalmente en los asentamientos y realojos— tienen interacciones con animales distintas de las que pueden tener los habitantes de otras zonas de la ciudad. Suelen convivir con gallos, cerdos y caballos y, a su vez, tienen naturalizado su uso para actividades productivas y recreativas. Se puede inferir que esta forma de relacionamiento es aprendida socialmente y, según algunos de los participantes del proceso, se ve reflejada en las interacciones y relaciones que los humanos establecen con sus pares y con otros animales.

Breve análisis del proceso: fortalezas, oportunidades, desafíos y aprendizajes

El proceso de construcción colectiva de un marco teórico interdisciplinario para el abordaje de esta temática es uno de los mayores aprendizajes del equipo. En este aspecto, el diálogo interno del grupo habilitó la mirada crítica de los conceptos disciplinarios y, de este modo, construyó una visión interdisciplinaria común al momento de, por ejemplo, definir grupalmente conceptos teóricos, abordajes y acciones sobre las relaciones entre animales, entre los que están incluidos los humanos.

También se dieron aprendizajes vinculados a los actores territoriales. Se trabajó con distintos actores barriales, grupos etarios diversos y personas pertenecientes a distintas organizaciones y centros educativos (formales y no formales). En este sentido, y desde una pedagogía freiriana, el EFI promovió la posibilidad de redescubrirse, problematizar y reflexionar sobre el relacionamiento y la interacción con los demás animales (Freire, 1970). Esto desembocó en una mayor apertura a considerar reflexivamente la postura y las prácticas de los diferentes grupos humanos que conviven en el territorio en torno a los animales.

El EFI contribuyó a la construcción de una mirada sensible y crítica a partir de episodios en que los participantes de las actividades hirieron o mataron animales en presencia de referentes y estudiantes universitarios. Estos sucesos dieron lugar a reflexiones acerca de la diferencia entre la violencia motivada por cuestiones de supervivencia (aspectos sanitarios o de alimentación), por diversión (cazar aves como recreación) o por dinámicas socialmente naturalizadas. En el caso de las infancias, estas aprenden —por diversas vías y desde muy temprana edad— que la violencia hacia otros animales es aceptable en determinadas condiciones.

Algunas de las realidades que se viven en Malvín Norte fueron desafiantes para las personas que provienen de otra realidad socioeconómica. Por ejemplo, algunos estudiantes de grado que participaron en el EFI desconocían el tipo de situaciones que se dan en el barrio. En el caso de los centros educativos con los que se trabajó, también se evidenciaron distintas percepciones y actitudes frente a los animales entre estudiantes que viven diferentes realidades sociales. El EFI permitió tomar contacto con historias de interacciones complejas entre humanos y otros animales y favoreció la movilización de aspectos emocionales y reflexivos por parte de todas las personas involucradas.

Con relación a las fortalezas del proceso, se entiende que un aspecto relevante fue la posibilidad de abordar la cuestión animal en Malvín Norte desde la heterogeneidad poblacional del territorio. También fue una oportunidad de aportar a la discusión y comprensión de algunas problemáticas barriales invisibilizadas en la vida cotidiana. Se constató, como un aspecto preponderante de la cotidianidad, el nexo existente entre los animales y los RSU en Malvín Norte, así como su relación con las diversas formas de violencia que atraviesan las tramas sociales del territorio.

Como fortaleza también se destaca la estrategia metodológica diseñada y desplegada, la cual fue valorada satisfactoriamente por los referentes de los centros educativos. Se destacó como novedoso el diálogo entre las ciencias y el arte en contextos educativos y el uso de herramientas del arte participativo. Las propuestas, tanto lúdicas y expresivas como narrativas y visuales, fueron señaladas como claves que permitieron la apertura al orden de lo vivencial, pues habilitaron reflexiones en estrecho vínculo con la emoción. También se valoró la variedad y adecuación personalizada de actividades propuestas, que multiplicaron las posibilidades de participación e integración de diferentes personas y puntos de vista.

Asimismo, en las entrevistas con los adultos referentes de los grupos con los que se trabajó se constató que la participación en el proyecto hizo que ellos mismos tomaran conciencia de la importancia de abordar la cuestión animal en su tarea educativa. Si bien conocían algunas de las dinámicas presentes en el relacionamiento de los humanos con otros animales en el barrio, expresaron que no se habían detenido a reflexionar sobre las implicancias que estas tienen en la vida de infancias y adolescencias ni cómo se relacionan estrechamente con los indicadores socioeconómicos del territorio. Para estos referentes el proyecto supuso la posibilidad de repensar el territorio y las formas de habitarlo. Una oportunidad afirmada en la intención expresa de integrar la temática en procesos futuros.

En cuanto a los desafíos, el principal estuvo vinculado con la dimensión pedagógica y epistemológica de la extensión en sí misma. Inicialmente, algunas actividades propuestas por los grupos de estudiantes evidenciaban una intencionalidad difusionista, que concebía la extensión como una manera de transmitir conocimientos académicos a la sociedad. Mediante el diálogo con pares y el equipo docente, los grupos de estudiantes pudieron revisar sus ideas y hacer ajustes en sus propuestas, de forma que estas se construyeran a partir del encuentro entre saberes universitarios y saberes locales. Se destaca que, durante el EFI, se logró desarrollar un proceso en el que los estudiantes interiorizaron la diferencia entre el modelo de extensión difusionista-transferencista y el de extensión crítica.

Otro de los desafíos importantes giró en torno al tiempo de dedicación docente y a la permanencia de diferentes integrantes del equipo a lo largo de todo el proceso. Esto estuvo condicionado por la posibilidad de desplegar acciones de largo y amplio aliento con fondos muy limitados para recursos humanos. Algunos aspectos políticos y económicos que están presentes en la Universidad de la República —y que aún se está lejos de saldar— se plantean como forzantes de estas situaciones. El desafío radica concretamente en llevar a cabo procesos que demandan cierto tipo de compromiso por parte de los docentes involucrados y que han sido difíciles de sostener a través del tiempo. Esto se debe tanto a problemas políticos institucionales de algunos de los servicios involucrados en el proyecto como al magro presupuesto y reconocimiento académico asignado a este tipo de procesos territoriales. Se entiende que para aportar a transformaciones sociales reales es importante que los procesos puedan sostenerse

en el mediano y largo plazo. Esto conlleva la necesidad de una mayor valorización de la extensión y la integralidad dentro de la Universidad.

Reflexiones finales

Los resultados de la sistematización de la experiencia del «Bestiario de Malvín Norte» fueron relevantes para el equipo universitario y para los actores con los que se trabajó. Por un lado, el proyecto en su totalidad —como proceso integral— logró una aproximación a diversas problemáticas sociales y ambientales desde la presencia en el territorio y la integración de la ciencia y el arte. El EFI fue un valioso dispositivo de enseñanza, investigación y extensión. Permitió involucrar estudiantes de grado de diferentes carreras universitarias y con distintos niveles de avance, instituciones educativas, organizaciones sociales y vecinos/as de Malvín Norte en un proceso que promovió la reflexión crítica, el trabajo con la comunidad y la coproducción de conocimiento por parte de actores universitarios y no universitarios.

La metodología de enseñanza involucró experiencias humanizadoras a partir del contacto con las distintas realidades sociales que conviven en Malvín Norte. La integralidad de funciones también dio lugar al diálogo de saberes y la convergencia disciplinaria, lo cual permitió cuestionamientos de calidad, por parte del equipo docente, sobre las lógicas epistemológicas y metodológicas propias de cada disciplina.

A partir del análisis de imágenes y otros materiales generados en el proyecto, se concluye que en Malvín Norte la temática animal se manifiesta en dos grandes dimensiones. Por un lado, la presencia de diversas relaciones entre animales en el territorio refiere directamente a la persistencia de la pobreza, la desigualdad y la violencia en sectores significativos de su población. Por otro, el uso de metáforas animales para referir a experiencias relevantes en la cotidianidad de los habitantes de dicho territorio apunta a la centralidad de las construcciones simbólicas en la transformación de la realidad.

Del proceso de sistematización y reflexión en torno a la creación de las «bestias», se desprende que los elementos ecológicos y sociales coexisten en diversos grados de tensión en el territorio. Entre los hallazgos más significativos, se pudo constatar la polarización de la comunidad alrededor de algunas problemáticas concretas del barrio, en particular, sobre la presencia de caballos en el espacio público y la práctica de riñas de gallos y perros. Con relación a la dimensión social, es notorio que la violencia simbólica y estructural atraviesa muchas de las relaciones e interacciones entre animales en el barrio. Desde un punto de vista ético, se perciben interacciones sustentadas en cosmovisiones antropocéntricas en las que prevalece la visión de que los humanos no pertenecen al reino animal. Esto muestra una posible mirada separatista de la *humanidad* y la *animalidad*.

El «Bestiario de Malvín Norte», como dispositivo simbólico, permitió dar materialidad visual —en clave lúdica y colectiva— a algunos de los conflictos y tensiones

existentes en el territorio de Malvín Norte. Asimismo, se logró aprovechar la potencia del arte para intensificar la experiencia a través de formas sensibles para explorar «lo que ocurre fuera o en contra del orden simbólico establecido» (Escobar, 2021, p. 87). En este sentido, el recurso del arte como herramienta habilitó la reflexión y el intercambio desde la conexión con las emociones en las más diversas trayectorias de vida.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al esfuerzo de muchas personas. Agradecemos especialmente al resto de los integrantes del equipo por aportar sus conocimientos en diferentes etapas del proyecto y enriquecer el diálogo interdisciplinario, así como el trabajo en territorio: Marisol Barneche, Joaquín Berriel, Laura Bruzzone, Soledad Camacho, Hiroyuki Kinoshita, Estrellita Lorier, Julio Machín, Sofía Méndez, Sofía Oña, Victoria Prates, Tamara Rodales, Marcela Rondoni y Martín Verges.

También agradecemos la participación de los estudiantes del EFI Bestiario de Malvín Norte y de estudiantes del Taller López de la Torre, los referentes de los distintos centros educativos (Liceo 10, Escuela Técnica Malvín Norte y Escuela 268), las organizaciones sociales (Gurises Unidos y Centro Juvenil Lamistá) y los integrantes del Colectivo Ecoparque Idea Vilariño.

A los referentes del Museo Nacional de Historia Natural, Sabina Wlodek y Washington Jones, la ONG Trato Ético Animal y el grupo ¿Cómo duermen los animales del Uruguay? por su contribución en los diferentes eventos comunitarios llevados a cabo en el barrio.

Por último, agradecemos a los revisores de este artículo, quienes, con sus valiosos aportes, contribuyeron a mejorar la comunicación de nuestro trabajo.

La realización de este proyecto fue posible gracias a la financiación de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República.

Referencias

- AGUILAR-SOSA, A. B., CLAVIJO, S., COSTA, C., DÍAZ, P., MARTÍNEZ, M. P., HAGOPIÁN, D., ROJAS-BUFFET, C., LABORDA, Á., SIMÓ, M. (2021). Arañas y Miriápodos del Predio de Facultad de Ciencias, Udelar: de la investigación a la divulgación. En *VI Congreso Uruguayo de Zoología. «60º Aniversario de la SZU». III Encuentro Internacional de Ecología y Conservación* (p. 91).
- ALVARADO, R. y D'ANGELO, G. (Coords.) (2014). *Malvín Norte: análisis sociodemográfico*. Facultad de Ciencias, Universidad de la República.
- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2014). *Cartografías de territorios y territorialidades: un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación*. Universidad de la República. Espacio Interdisciplinario.
- ANÓNIMO. (1947). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Fondo de Cultura Económica.

- ARMSTRONG, P. y SIMMONS, L. (2007). *Bestiary: An Introduction*. En L. Simmons y P. Armstrong (Eds.), *Knowing Animals* (pp. 1-24). Brill.
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. y ROMANO, A. (2011). *Cuadernos de Extensión N.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
- ARZENO, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 3-11. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709>
- ÁVILA CEDILLO, G. J. (2020). Sistematización de la práctica y escritura creativa en Trabajo Social. *Margen*, (99), 1-31.
- BECKER, F. y FRENCH, L. (2004). Making the links: child abuse, animal cruelty and domestic violence. *Child Abuse Review*, 13(6), 399-414. <https://doi.org/10.1002/car.878>
- BEKOFF, M. y MEANEY, C. A. (2013). *Encyclopedia of animal rights and animal welfare*. Routledge.
- BICKEL, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (23), 17-28.
- BORGES, J. (1957). *El libro de los seres imaginarios*. Fondo de Cultura Económica.
- BRUZZONE, L., CAMACHO, S., IBARRA, I., HORTA, S. e IRIBARNE, P. (2021). *¿Qué hace la Udelar en Malvín Norte? Memorias de acción en territorio 2020*. Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias, Universidad de la República. <https://www.fcien.edu.uy/noticias/1957-que-hace-la-udelar-en-malvin-norte>.
- CAMACHO, S. (2019). *Aproximación a la problemática de los residuos urbanos mediante la cartografía participativa: caso de estudio del barrio Malvín Norte (Montevideo, Uruguay)* [Tesis de maestría, Universitat Rovira i Virgili]. Repositori urv.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52.
- CHAPIN, F., MATSON, P. y VITOUSEK, P. (2011). *Principles of terrestrial ecosystem ecology*. Springer.
- CORTÁZAR, J. (1951). *Bestiario*. Sudamericana.
- COSTA NETO, E. M., VARGAS, M. y SANTOS, D. (2009). *Manual de Etnozoología: una guía teórico-práctica para investigar la interconexión del ser humano con los animales*. Tundra.
- DEBERA, L., GÓMEZ, E., KATZKOWICZ, S., LAUREIRO, P. y PADULA, D. (2012). *Caracterización de la población de clasificadores de residuos de Montevideo*. PNUD-PNUMA. Iniciativa de Pobreza y Medio Ambiente.
- DÍAZ VIDELA, M. y OLARTE, M. A. (2018). *Antrozooloía: multidisciplinario campo de investigación*. Akadia.
- DUNCAN, I. J. (2006). The changing concept of animal sentience. *Applied Animal Behaviour Science*, 100(1-2), 11-19.
- ESCOBAR, T. (2021). *Aura latente. Estética/Ética/Política/Técnica*. Tinta Limón.
- ESTEP, D. Q. y HETTS, S. (1992). Interactions, relationships and bonds: the conceptual basis for scientist-animal relations. En H. Davis y D. Balfour (Eds.), *The inevitable bond: examining scientist-animal interactions* (pp. 6-26). CAB International.
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO, G. (1998). *Bestiario de Indias*. Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ ROMAR, J. (2019). *Descripción y análisis territorial del barrio Malvín Norte de Montevideo (Uruguay)*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI

- FIERRO, J. (2023). *Ellos miran. Reflexiones sobre la cuestión animal*. Estuario.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, A. (2021). Políticas feministas de la animalidad, decolonialidad, discapacidad y antiespecismo. *Instantes y Azares. Escrituras Nietzscheanas*, (26). 123-146.
- HAESBAERT, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- HABEL J. C., ASSMANN, T., SCHMITT, T. y AVISE, J. C. (2010). *Relict species: from past to future. Relict species: phylogeography and conservation biolog*. Springer Berlin Heidelberg.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- HINDE, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture. Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2011). *Censos 2011*. <http://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011>
- IRIBARNE, P. (2022). Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión: aportes desde la Facultad de Ciencias. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 97-111). Programa APEX, Universidad de la República.
- IRIBARNE, P. (2023). *Análisis Causal Estratificado de los problemas ambientales generados por los residuos sólidos urbanos en Montevideo (Uruguay)* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/41979>
- IRIBARNE, P., TRIMBLE, M. y LÁZARO, M. (2023). Análisis causal estratificado (CLA) como herramienta para el trabajo inter y transdisciplinario: contribuciones y desafíos de su aplicación en Montevideo, Uruguay. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 18(53), 87-116. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-385>
- JARA, Ó. (2013). *La sistematización de experiencias: prácticas y teorías para otros mundos posibles*. EPPAL.
- JARA, Ó. (2019). La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. *Revista Perspectivas. Estudios Sociales y Educación Cívica*, (18), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.18.3>
- LÁZARO, M., IRIBARNE, P., ADALYZA, P., RUMEAU, D. y LÓPEZ-ECHAGÜE, C. (2021a). 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. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/217>
- LÁZARO, M., IRIBARNE, P., ADALYZA, P., RUMEAU, D. y LÓPEZ-ECHAGÜE, C. (2021b). Using CLA to Participatively Explore the Urban Solid Waste Problem in Uruguay. *Journal of Futures Studies*, 25(3), 15-24. 10.6531/JFS.202103_25(3).0002
- LESTEL, D. (2023). *Nosotros somos los otros animales*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- LOW, P. (2012). *Declaración de Cambridge sobre la conciencia animal*. <https://es.scribd.com/document/328405686/Declaracion-de-CAMBRIDGE-Sobre-La-Conciencia-Animal>.
- MELLOR, D. J. (2016). Updating animal welfare thinking: moving beyond the «Five Freedoms» towards «A Life Worth Living». *Animals*, 6(3), 21
- MELLOR, D. J. y BEAUSOLEIL, N. J. (2015). Extending the «Five Domains» model for animal welfare assessment to incorporate positive welfare states. *Animal Welfare*, 24(3), 241-253. <https://doi.org/10.7120/09627286.24.3.241>

- MÉNDEZ, F., GÓMEZ, M. e IRIBARNE, P. (2016). Enseñanza de las ciencias a jóvenes y adultos: una experiencia en Malvín Norte. *Intersecciones. Revista de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, (5), 29-34.
- MESA DE COORDINACIÓN ZONAL DE MALVÍN NORTE. (2020). Aportes desde el territorio al Plan de Desarrollo Municipal 2020-2025 del Municipio E [Informe no publicado].
- MILLENNIAL ECOSYSTEMS ASSESSMENT. (2005). *Ecosystems and human well-being. Opportunities and challenges for business and industry*. World Resources Institute.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- MOURÃO, I. G. (2023). Abandonment of dogs and cats: an overview of the situation of animals on the streets and coping actions by philanthropic institutions in Gama City, (Distrito Federal, DF) - Brazil. *Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva*, 4(e14905), 1-21.
- O'HARE, P. (2019). «The landfill has always borne fruit»: precarity, formalisation and dispossession among Uruguay's waste pickers. *Dialectical Anthropology*, (43), 31-44.
- PATERNAIN, R., SCARAFFUNI, L., MUNIZ, C. e IRIBARNE, P. (2024). *Informe final del Proyecto integral: Convivencia y seguridad en Malvín Norte*. Trabajo realizado en colaboración entre la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias, Universidad de la República.
- PEDERSEN, H. y SNAEBJÖRNSDÓTTIR, B. (2008). Art, artistic research and the animal question. *Art Monitor*, (3), 109-123.
- QUIROGA, H. (1918). *Cuentos de la Selva*. Lea.
- RAUPP, C. D. (1999). Treasuring, trashing or terrorizing: adult outcomes of childhood socialization about companion animals. *Society & Animals*, 7(2), 141-159.
- ROSSAL, M., BAZZINO, R., CASTELLI, L., GUTIÉRREZ, G. y ZINO, C. (2020). *La pobreza urbana en Montevideo. Apuntes etnográficos sobre dos barrios populares*. Gorla; Pomaire.
- SEGREDO, E. (2020). El enfoque Una Salud-Un Bienestar, en el abordaje integral de la violencia humano-animal. *Calidad de Vida y Salud*, 13(num. esp.), 220-254.
- TEXEIRA, F. (2014). *Clasificado de residuos y procesos asociativos. Una mirada desde la construcción de significaciones en el trabajo con la basura. La experiencia de la UNIVAR* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4368>
- VALDASTRI, V. (2021). *Más allá de la plaza... Tres espacios públicos en el barrio de Malvín Norte* [Informe de Pasantía, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/29927>
- WOLLRAB, T. I. (1998). Human-animal bond issues. *Journal of American Veterinary Medical Association*, 212(11), 1675.

Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay

Esther Angeriz¹ y Alejandra Akar²

Recibido: 29/03/2024; Aceptado: 02/08/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.05>

Resumen

En este artículo se analizan orientaciones de intervenciones articuladoras de la psicología y la educación, realizadas en el marco de prácticas preprofesionales de psicología de la Universidad de la República con un enfoque extensionista. Las intervenciones desarrolladas en escuelas se basaron en una metodología participativa e implicaron a todos los actores de la comunidad educativa. Los resultados emergentes informaron de problemáticas de las infancias en relación con una escasa elaboración de las situaciones vividas: sentimientos de agotamiento, soledad, desgano, disminución del interés por lo social y lo escolar, trastornos del sueño y retraimiento en los vínculos, asociados a la exposición prolongada a las pantallas. A su vez, surgieron sentimientos ambivalentes en torno al regreso y la permanencia en las aulas: asistencia intermitente que producía desfasajes en los procesos de escolarización, alegría y temor en el reencuentro con los pares, problemas en la integración de los grupos y dificultades vinculares. Se proyecta la consecución de esta práctica extensionista orientada a la coconstrucción de conocimiento entre la Universidad de la República y la comunidad educativa, aún más necesario en momentos de incertidumbre y de retroceso de lo social.

Palabras clave: extensión, psicología, educación, pospandemia.

Resumo

Este artigo analisa orientações de intervenções articulando psicologia e educação, realizadas no âmbito de estágios pré-profissionais de Psicologia na Universidade da República com uma abordagem extensionista. As intervenções realizadas nas escolas basearam-se numa metodologia participativa e envolveram todos os actores da comunidade educativa. Os resultados emergentes relataram problemas das

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República. eangeriz@psico.edu.uy

2 Facultad de Psicología, Universidad de la República. aakar@psico.edu.uy

crianças em relação a uma elaboração deficiente das situações vividas: sentimentos de exaustão, solidão, apatia, diminuição do interesse pelas questões sociais e escolares, perturbações do sono e retraimento nas relações, associados à exposição prolongada aos ecrãs. Simultaneamente, surgiram sentimentos ambivalentes sobre o regresso e a permanência na sala de aula: frequência intermitente que provocou atrasos no processo de escolarização; alegria e receio no reencontro com os colegas; problemas de integração nos grupos e dificuldades relacionais. Prevê-se a continuidade desta prática de extensão que visa a coconstrução do conhecimento entre a Universidade da República e a comunidade educativa, mas é mais necessária em tempos de incerteza e declínio social.

Palavras chave: extensão, psicologia, educação, pós pandemia.

Introducción: prácticas extensionistas en la articulación de la psicología y la educación

En este trabajo se presenta una sistematización de prácticas extensionistas en campos interdisciplinarios, donde se articulan la psicología y la educación, y que tuvieron sus particularidades durante el período de pandemia y pospandemia. Si bien se van a enfocar los objetivos de la intervención y los hallazgos de esta última etapa, corresponde historizar y contextualizar estas prácticas que venimos desarrollando desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) en centros públicos de educación inicial y primaria de Montevideo.

Los inicios de la práctica datan del año 2012 y se relacionan con el trabajo extensionista de la Clínica Psicoanalítica de La Unión de la Facultad de Psicología (Angeriz y Silva, 2018), con sede en la Comisión de Fomento de La Unión, donde acuden pobladores/as del barrio, derivados de distintas instituciones de la zona o de barrios limítrofes, especialmente de centros educativos. En ese entonces las demandas solían exceder con frecuencia los dispositivos ofrecidos, lo que condujo a la necesidad de encauzar parte del trabajo universitario hacia el territorio, o sea, hacia aquellos espacios «de vida de los grupos sociales» (Pérez Sánchez et al., 2021, p. 18), como los espacios escolares, con la complejidad de sus relaciones, tensiones y conflictos. De esta manera, se diseñaron prácticas integrales universitarias en escuelas, que buscaron articular la formación en psicología con los saberes, las vivencias y las experiencias de los sujetos (Pérez Sánchez et al., 2021), en este caso, de distintos actores de la comunidad educativa.

Las escuelas en las que se ha trabajado desde entonces se sitúan en los barrios de La Unión, La Blanqueada, Malvín Norte y Maroñas, y se alcanzó también una escuela de Carrasco Norte a partir de una solicitud de la inspectora de Zona Este en el año 2019. Los ejes de las intervenciones estuvieron orientados siempre por demandas docentes referidas a problemáticas contextuales de los centros, a dinámicas intragrupalas o a relaciones familias-escuelas, y también surgieron con bastante frecuencia situaciones

de vulnerabilidad, precariedad o riesgo para niños/as y sus familias. Desde la práctica se han tomado estas demandas desde un enfoque de prevención, con la intención de generar espacios facilitadores de la expresión afectiva y simbólica que permitan acompañar los procesos de escolarización de niñas y niños, involucrando a docentes y familias. En los casos que sobrepasan este enfoque, se ha realizado un trabajo conjunto con las docentes, directoras y familias a efectos de evaluar distintas posibilidades de abordaje, coordinando también con el equipo de Escuelas Disfrutables de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este es el contexto en el que se enmarca la práctica preprofesional vinculada a intervenciones psicológicas y psicopedagógicas en escuelas públicas, que se ofrece a estudiantes del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (Udelar) y, en algunos años, también a estudiantes del Ciclo de Formación Integral.

Es, pues, un trabajo de larga data que recoge la tradición del modelo universitario latinoamericano, con su esencia participativa y extensionista, e incluye la integralidad como uno de los grandes desafíos. Ello supone una postura epistemológica que articula, pero a la vez trasciende, las funciones universitarias para alcanzar una comprensión de las realidades desde el diálogo con los actores, integrando lo que investigamos en lo que enseñamos (Pérez Sánchez et al., 2021). De acuerdo a Arocena y Sutz (2021), se trata del desarrollo de contextos de investigación a partir de aprendizajes situados que busquen generar conocimientos para ser utilizados en forma autónoma en distintos ámbitos de la sociedad, con el fin de contribuir a la mejora de las condiciones de vida a nivel social.

La apuesta por la integralidad en estas prácticas de formación en psicología nos implica en los problemas que investigamos desde la Udelar, en nuestras relaciones con los saberes construidos y a construir, así como en nuestra responsabilidad en la transmisión a las nuevas generaciones de estudiantes de un conocimiento situado, que incluye un compromiso social. Se trata del compromiso por escuchar, comprender y ser sensible a las demandas de la sociedad y a problemáticas como la vulnerabilidad y la exclusión social, con la vigencia de los derechos humanos, especialmente, en las infancias, defendiendo los caminos de la participación, de la igualdad de oportunidades y del ejercicio de la ciudadanía democrática para los sectores más postergados de los territorios en que trabajamos.

Contextos educativos en tiempos de pandemia y pospandemia en Uruguay

Ya a principios de este siglo XXI, Alonso (2003) advertía sobre la expansión de enfermedades infecciosas emergentes y reemergentes que, efectivamente, fueron sucediendo e impactaron con especial dramatismo en nuestras sociedades latinoamericanas, en tanto interactuaron con problemáticas vinculadas a las desigualdades y situaciones de extrema pobreza de cada país. En Uruguay, al igual que en otros países, a

partir de las medidas del Gobierno que apuntaron al aislamiento social, el escenario de la pandemia provocó el debilitamiento de las condiciones de vida digna para los sectores más vulnerables de la población, quienes sufrieron de manera más cruda las consecuencias en lo económico, lo social y lo educativo, con efectos que aún persisten y pueden rastrearse en las vivencias de las personas y en las prácticas sociales. Esto coexistió con el relato sostenido por las autoridades del Gobierno nacional que esgrimía la libertad responsable, concepto que contiene una profunda idea de neoindividualismo, vacío de responsabilidad y solidaridad social, marco de un paradigma liberal de la libertad (Martinis, 2021).

A nivel educativo, la coyuntura de emergencia sanitaria tuvo sus particularidades. Una vez declarada la pandemia el 13 de marzo del 2020, en un contexto de ingreso del virus al país, pero no de expansión, se cerraron inmediatamente todos los centros educativos. Desde ese momento, cerca de 800 000 estudiantes quedaron sin sus clases presenciales (Failache et al., 2020). Durante los años 2020 y 2021 se fueron sucediendo momentos de cierre y apertura controlada de los centros educativos, alternando formatos presenciales y no presenciales, con retornos paulatinos. Los criterios para las aperturas —basadas en el modelo del retorno voluntario, que transfería, una vez más, la responsabilidad a las familias— consideraron variables relativas a la densidad territorial (ANEP, 2021; Alarcón y Méndez, 2020) —por ejemplo, se abrían centros en el interior del país y por último en la zona metropolitana—, a la vulnerabilidad educativa de las/os estudiantes, a las condiciones sanitarias de los territorios, priorizando los grados escolares próximos al egreso.

En este contexto, desde las prácticas extensionistas universitarias se hizo énfasis en la recuperación del sentido de lo social y del derecho a la educación en su función de lazo, aportando al reconocimiento del semejante en su alteridad (Bleichmar, 2008) y a la construcción de cercanías en los vínculos, desde una perspectiva ética en la formación universitaria. Es una perspectiva que recoge la idea de educación como espacio de encuentro, donde hay un primer gesto que es la hospitalidad y que implica acoger al otro en cuanto otro y, por tanto, semejante (Cullen, 2004). Fue desde esta posición que comenzamos nuestras prácticas con estudiantes de psicología en tiempos de pandemia y pospandemia, orientadas a la prevención y a la construcción de vínculos saludables en los procesos de escolarización de niños y niñas.

Ecós de la pandemia en las infancias y la educación

Si bien en las últimas dos décadas se dieron avances en casi todos los países de la región en las políticas dirigidas a la primera infancia —tendientes a brindar factores de protección en esta etapa vital—, cuando la pandemia se instaló, en 2020, se encontraron escenarios heterogéneos que no garantizaban, por parte de los Estados, un piso de bienestar común, así como tampoco el pleno ejercicio y goce de derechos humanos fundamentales (Mirza, 2014; Filgueira, 2015). En Uruguay, en forma previa

a la pandemia, se estaban desarrollando políticas públicas en este campo que dejaron instalados escenarios alternativos que permitieron afrontar de alguna manera el contexto de emergencia; por ejemplo, la plataforma educativa y tecnológica implementada por el Plan Ceibal. Sin embargo, ello no fue suficiente para amortiguar los efectos de las condiciones de confinamiento y distanciamiento social en las vidas de niños y niñas que se vieron afectados por la interrupción de la vida escolar y el pasaje a entornos virtuales. Estas circunstancias se sumaron a condiciones de vida familiar ya precarizadas, con problemas de hacinamiento en espacios compartidos, pérdidas laborales de sus referentes familiares en algunos casos, entre otros tantos efectos (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2021).

Durante todo el proceso de pandemia y de pospandemia se incrementaron las afectaciones en el desarrollo de niños y niñas, tanto en lo físico como en lo emocional (Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia [ODNAU], 2020), traducido en un aumento de situaciones que vulneran sus derechos, que se profundizaron en contextos de pobreza (Guerrero, 2021). Un dramático ejemplo de esto es el aumento de denuncias de violencia en el hogar contra niñas y niños durante la pandemia, lo que es un indicador de la desprotección y de la falta de acompañamiento y de herramientas que tenían las familias para enfrentar las realidades generadoras de estrés y angustia (Pedrera y Doz Costa, 2020).

En la misma línea, los datos del Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV, 2020) indican que las denuncias por violencias domésticas durante el 2020 provinieron en su mayoría de hogares de niños y niñas que ya se encontraban en situación de vulnerabilidad en forma previa a la pandemia. En la medida que estas situaciones dejan marcas profundas en las subjetividades infantiles, es de prever que el impacto de la pandemia en la infancia se mantenga a largo plazo, por lo que autoras como Guerrero (2021) consideran importante y recomiendan continuar monitoreando y trabajando en torno a los efectos adversos generados.

Las escuelas fueron escenarios donde se vivieron las complejidades de esta circunstancia social. Muchos niños y niñas iniciaron sus procesos de escolarización durante la pandemia y ello ha afectado fuertemente al movimiento que significa salir de sus grupos familiares para abrirse al universo simbólico que lo social y los otros traen consigo. Según Janin (2022), se vivieron «movimientos deshumanizantes» (p. 25) en la medida que los discursos sociales imponían a niños y niñas comportamientos en sentido contrario e inverso a sus necesidades: moverse, correr, abrazar, besar, jugar con otros/as en la placita o en la escuela, compartir la merienda; todo ello estuvo vedado por ser peligroso. Al contrario de los discursos que alentaron el aislamiento para estar a salvo, siguiendo a Janin (2022), la pandemia demostró la imperiosa necesidad de encontrar salidas colectivas, niños y niñas necesitan de manera imprescindible ir a las escuelas, estar con sus pares y con docentes que abran el universo simbólico disponible. La escuela es el lugar de la exogamia, del encuentro con otros,

y muchas veces es el espacio donde se pueden enunciar-denunciar situaciones de violencia, sufrimientos, maltratos (Janin, 2022).

En el vértigo de la vida actual —«vértigo civilizatorio» dice Viñar (2009, p. 53), aludiendo a las características de la sociedad y a la alteración del tiempo vivencial—, las situaciones y coyunturas pasan rápidamente como las escenas de una película, donde los protagonistas tienen escasos segundos para elaborar lo vivido y continuar en el siguiente acto. De la misma manera, la situación de pandemia suele presentarse como un pasado ya superado, aunque los ecos continúen resonando en las vivencias singulares de las personas y, sobre todo, en las infancias.

Desde la práctica de psicología se fueron identificando problemáticas emergentes que dieron cuenta de miedos de niños y niñas —a enfermarse ellos/as o sus familias, incluso a la muerte, y, por consiguiente, a estar con otros—, de afectaciones de la vida cotidiana derivadas del aislamiento y de la superposición de la vida en el hogar con la vida escolar, que afectaron, por ejemplo, el sueño, la alimentación, la exposición a las pantallas, además de los procesos de aprendizaje y escolarización (Aguirre et al., 2021). Negar las consecuencias que estas situaciones dejaron, bajo el imperativo de volver a la cotidianeidad en las escuelas y en los hogares, conlleva el riesgo de silenciar sufrimientos acumulados e invisibilizados o bien de patologizar situaciones que las anómalas vivencias de la pandemia ocasionaron o agudizaron.

Las intervenciones en las escuelas buscaron habilitar la enunciación de situaciones de sufrimientos que se estaban expresando en lo escolar, en un esfuerzo conjunto entre trabajadores de la salud y de la educación no solo de contener, sino de colaborar en la tramitación y elaboración de situaciones disruptivas ocasionadas o agudizadas por la pandemia (Janin, 2022). En esa línea trabajamos conjuntamente estudiantes, docentes universitarias/os, docentes de las escuelas y direcciones.

Sistematización de experiencias en años de pandemia y pospandemia

La sistematización de las experiencias de nuestra práctica durante los años 2020, 2021 y 2022 tiene el fin de comprender la situación de las infancias en la pandemia y la pospandemia y sus repercusiones en los procesos de escolarización, a efectos de proyectar intervenciones consistentes con las problemáticas y demandas con una perspectiva transformadora (Jara Holliday, 2011). En este sentido, se realizó un ejercicio epistémico-discursivo de recuperación de las experiencias vividas, en el que se identificaron ejes y tensiones en los distintos espacios que se fueron abriendo. Este proceso de sistematización supuso alcanzar una mirada integral de las experiencias, recuperando las narrativas de los acontecimientos y la descripción de estas a través de los registros de las observaciones de cada intervención o taller y de la síntesis realizada por los equipos de trabajo. Las fuentes tomadas para la sistematización fueron los informes finales de cada año, entregados a las autoridades y equipos docentes

de las escuelas, donde se recogieron los objetivos de las planificaciones, los ejes de intervención, las principales técnicas y estrategias utilizadas, las observaciones de las actividades y de entrevistas con docentes y familias, así como los resultados de las intervenciones. Pero antes de ir al detalle y la descripción de las intervenciones, daremos un poco de contexto a las vicisitudes del ingreso al campo.

Preparación y acercamiento a las escuelas

Una de las escuelas de nivel inicial y primaria donde se desarrollaron las intervenciones pertenece al barrio de Maroñas y la otra al de Carrasco Norte, en ellas ya se venía trabajando en años anteriores a la pandemia. El proceso de intervención trató de seguir las etapas habituales de preparación teórico-práctica y conformación de subequipos de estudiantes universitarios para cada uno de los ciclos escolares. Se constituyeron cuatro equipos de estudiantes de psicología en cada escuela, que intervenían en dos grados escolares: niveles inicial 4 y 5, primero y segundo grado, tercero y cuarto, y quinto y sexto.

Durante la primera etapa de la práctica se trabajó en la construcción de un marco referencial teórico-operativo preparatorio de las intervenciones que, durante la pandemia, se debió realizar en forma virtual. Luego de centrar la práctica en una perspectiva de extensión crítica, se comenzaron a abordar contenidos temáticos relacionados con el concepto de niñez y los derechos de infancia, el sufrimiento psíquico, la salud mental y despatologización, los procesos de escolarización, la prevención en el ámbito escolar y los procesos de simbolización. A medida que fue avanzando la situación de emergencia sanitaria, se integraron a la bibliografía estudios e investigaciones que iban informando sobre efectos de la pandemia y del cierre de los centros educativos en las infancias (Inés Dussel en Canal ISEB, 2020; Dussel et al., 2020; Rivas, 2020).

Si bien, en general, el ingreso al campo en las escuelas suele realizarse sobre el mes de mayo, en los años de pandemia 2020 y 2021 —que coincidieron con cambios de autoridades y de inspecciones— se habilitó sobre el segundo semestre del año, ya que se requirieron gestiones adicionales. En el año 2022, se volvió a ingresar a la escuela en el mes de mayo, como antes de la pandemia. Al inicio de la entrada al campo, los equipos de estudiantes realizaron observaciones tomando en cuenta dimensiones referidas, por un lado, a la identificación y descripción del clima social escolar (Moreno Madrigal et al., 2011) y, por otro, a los vínculos del grupo con la docente, entre pares y con los objetos de conocimiento, en el entendido de que los saberes que circulan en el aula y de los que se apropian niñas y niños no son solo curricular-académicos, sino también derivados de dominios prácticos y de formas relacionales (Charlot, 2006). Se siguieron estrictamente los protocolos sanitarios establecidos y se adecuaron a las situaciones extraordinarias creadas en las escuelas como, por ejemplo, la división a la mitad de los grupos escolares y la asistencia intermitente, en algunos casos, o solo a un turno (mañana o tarde), en los casos de horario completo o tiempo extendido. De manera paulatina, durante el año 2021, se fueron integrando de nuevo los grupos

escolares, reencontrándose niños y niñas que probablemente no se habían visto durante meses. A su vez, en el año 2022, el equipo docente universitario resolvió concentrar la práctica de psicología en la escuela del barrio de Maroñas y se generaron especificidades para el trabajo en nivel inicial, con dispositivos abiertos para el intercambio semanal con las familias, así como para el abordaje en enseñanza primaria.

Sistematización de intervenciones y talleres en escuelas

Las intervenciones sostenidas a lo largo de este proceso 2020-2022 fueron muy diversas entre sí, ya que las y los estudiantes a cargo del diseño y la coconstrucción de las propuestas semanales realizaban planificaciones en función de las edades de niños y niñas y las iban ajustando a partir de los elementos emergentes luego de cada intervención. A efectos de la sistematización, se construyen matrices por cada año con los aspectos más relevantes de las actividades; el detalle de las planificaciones y las observaciones fue sistematizado por cada grupo en un portfolio final de la práctica, y forma parte de la memoria y registro de esta práctica.

Tabla 1. Año 2020. Escuelas de Maroñas y Carrasco Norte. Contexto condicionado por la pandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Maroñas 14 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 14 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 12 talleres en 3.º y 16 en 4.º en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 14 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Identificar y comprender la incidencia de la situación de aislamiento en la vida afectiva de niños/as y sus aprendizajes. Promover la expresión de vivencias y afectos en la asistencia intermitente a la escuela. Favorecer el trabajo con otros en las aulas. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar y ofrecer herramientas para su elaboración.	Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas ante la situación. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita y gráfica.	Colaborar en el reconocimiento de afectos y emociones en cada uno/a y en los otros. Fortalecer vínculos entre pares promoviendo la empatía. Desarrollar intervenciones de prevención en situaciones emergentes a nivel emocional.	Generar un espacio de expresión e intercambio sobre miedos y ansiedades en la pandemia. Propiciar el reconocimiento y la elaboración simbólica de ansiedades y miedos presentes, tanto a nivel grupal como singular de cada niño y niña. Contribuir a la construcción de grupalidad a través del reconocimiento de distintas formas de relacionarse y de la empatía.

Tabla 1. (continuación)

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Metodología	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas. Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos, dibujos, cuentos infantiles, títeres, narrativas orales y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos sobre temas específicos y entrevistas en algunos casos.</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos para el trabajo en equipo, expresión con pintura, cápsula del tiempo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos. Intervenciones psicológicas individuales con objetivos focalizados (se realizaron con dos niños).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: juegos, dibujos, cuentos infantiles, producciones narrativas y conversaciones espontáneas. Comunicación con familias a través de videos y entrevistas. Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizaron con cinco niños).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles. Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producciones narrativas y conversaciones espontáneas. Creación de un personaje simbólico mediador de las consignas y de la comunicación entre estudiantes y niños/as. Elaboración de materiales audiovisuales para la comunicación con las familias sobre el uso de tecnologías digitales y redes sociales en la infancia y la pubertad. Entrevista con familias. Intervención psicológica con objetivos focalizados con un niño.</p>

Tabla 2. Año 2021. Escuelas de Maroñas y Carrasco Norte. Contexto condicionado por la pandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Maroñas 13 talleres por nivel 4 y 5 en la escuela de Carrasco Norte 2 talleres con familias	11 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 9 talleres en 1.º y 11 talleres en 2.º en la escuela de Carrasco Norte	13 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 13 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte	11 talleres en cada grado en la escuela de Maroñas 11 talleres en cada grado en la escuela de Carrasco Norte
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Favorecer la identificación y comprensión de los afectos y ansiedades en cada uno/a y en los otros. Propiciar vínculos de escucha activa, respeto, empatía y confianza en el retorno a la presencialidad y la convivencia en el aula. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar y ofrecer herramientas para su elaboración.	Abordar la dimensión de los cuidados en las infancias desde la perspectiva de derechos de niños y niñas. Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita como forma de elaboración.	Identificar movilizaciones afectivas de niños y niñas. Fortalecer el vínculo y el sentimiento de pertenencia al grupo, entre pares y en relación con la docente. Promover las narrativas y los procesos de simbolización a través de la expresión escrita como forma de elaboración.	Habilitar y profundizar el diálogo sobre temáticas de interés de los niños, fomentando la producción de narrativas. Propiciar formas de relacionamiento saludables, considerando perspectivas de género. Fomentar la escucha y el respeto entre pares. Reforzar los vínculos entre pares desde el fortalecimiento emocional y la empatía.

Tabla 2. (continuación)

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Metodología	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos, cuentos infantiles, dibujos, cuentos orales y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas sobre las situaciones de niños/as dentro y fuera de la escuela.</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos para el trabajo en equipo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas.</p> <p>Comunicación con las familias mediante canales institucionales (materiales multimedia).</p>	<p>Modalidad de taller, participativa, flexible al intercambio y a perspectivas de niños y niñas en transición hacia la pubertad.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producción de narrativas.</p> <p>Dinámicas reflexivas con énfasis en relaciones saludables y perspectiva de género; construcción de grupalidad.</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos focalizados (se realizaron con dos niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>	

Tabla 3. Año 2022. Escuela de Maroñas. Contexto pospandemia

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Cantidad de actividades	25 talleres por nivel 4 y 5 Talleres mensuales con familias	27 talleres en cada grado	27 talleres en cada grado	24 talleres en cada grado
Participantes	Niños y niñas de nivel inicial Maestras de nivel inicial 4 y 5 Familias	Niños y niñas Maestras de 1.º y 2.º Familias	Niños y niñas Maestras de 3.º y 4.º Familias	Niños y niñas Maestras de 5.º y 6.º Familias
Objetivos	Favorecer la identificación, expresión e integración de los afectos, sentimientos y emociones. Propiciar vínculos de escucha, respeto, empatía y confianza en el otro. Acompañar el pasaje y egreso hacia el primer año escolar.	Favorecer la identificación y el reconocimiento de afectos en niñas y niños. Trabajar en torno a las relaciones vinculares a partir del reconocimiento del otro y el sentido de la grupalidad. Abordar la dimensión de los cuidados en las infancias desde la perspectiva de derechos de niños y niñas.	Habilitar espacios de expresión afectiva y producción simbólica. Trabajar en torno a las relaciones vinculares entre pares y al reconocimiento del otro. Promover las narrativas a través de la expresión escrita y gráfica.	Propiciar espacios para la expresión en relación con la autoestima y la incidencia de las redes en la percepción de sí mismos. Abordar temas de autoestima y redes. Aportar al proceso de construcción identitaria a partir de la reconstrucción histórica de cada uno/a. Promover la reflexión sobre el otro como distinto y el concepto de grupalidad. Acompañar y elaborar la situación de egreso de la escuela e ingreso a 1.º año de liceo.

Tabla 3. (continuación)

	Nivel inicial	Grados 1.º y 2.º	Grados 3.º y 4.º	Grados 5.º y 6.º
Metodología	<p>Modalidad de taller participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: juegos, producción de narrativas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas sobre las necesidades educativas y afectivas en la primera infancia.</p> <p>Se ofrece a las familias un espacio semanal de intercambios espontáneos con el equipo de psicología (en el horario de inicio de la escuela).</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizó con seis niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>	<p>Modalidad de taller participativa, flexible al intercambio y a perspectivas infantiles.</p> <p>Mediadores lúdico-narrativos: dinámicas de juegos para el trabajo en equipo, cuentos infantiles, producciones narrativas escritas y conversaciones espontáneas.</p> <p>Taller con familias y adultos referentes, dinámicas participativas.</p> <p>Comunicación con las familias mediante canales institucionales (envío de materiales multimedia).</p>	<p>Modalidad de taller participativa: cuentos infantiles, producción narrativa, creación de dibujos.</p> <p>Proyecto El Canal de las Emociones: niños/as protagonistas en la resolución de conflictos.</p> <p>Introducción, como mediador de las consignas y producciones, de un personaje simbólico, el Brujo, basado en el modelo de la quinta dimensión (Cole y The Distributed Literacy Consortium, 2006).</p> <p>Dramatizaciones de situaciones escolares para la resolución de conflictos, pasajes de grado.</p> <p>Intervención psicológica individual con objetivos focalizados (con dos niños).</p>	<p>Modalidad de taller participativa: construcción de un personaje con un perfil en redes sociales.</p> <p>Trabajos en subgrupos sobre las identidades en redes y las interacciones.</p> <p>Construcción de una fotografía personal con pasado, presente y futuro. Línea del tiempo autobiográfica. Carta a mi yo del futuro.</p> <p>Debates dentro de cada grupo sobre adolescencia y redes sociales.</p> <p>Informativo escolar, niños/as protagonistas entrevistaron a la directora.</p> <p>Puzzle sobre expectativas del liceo, entrevistas de niños/as a sus familiares sobre sus experiencias en el liceo.</p> <p>Intervenciones psicológicas individuales con objetivos definidos focalizados (se realizó con dos niños).</p> <p>Entrevistas con familias.</p>

Análisis

Las intervenciones y talleres realizados en las escuelas fueron tratando de responder a demandas centradas en las vivencias y los afectos relacionados con el aislamiento en los hogares, el retorno a la escuela y la convivencia en el aula. Las actividades se coordinaron siempre con las docentes de cada grado, quienes aportaban sus perspectivas tanto en la planificación como en la propia realización de cada taller, y se integraron las voces de niñas y niños en relación con temas que eran de su interés y preocupación, lo que resultó en un diseño metodológico flexible.

Los ejes sobre los que se basaron las intervenciones se comparan en la tabla 4.

Surge de este análisis un énfasis en la necesidad de habilitar la expresión de los afectos movilizados a causa de la situación de emergencia sanitaria durante los primeros años, orientando las intervenciones hacia el reconocimiento de las emociones, las vivencias, el encuentro entre pares y con los otros. Se resalta, a su vez, la relevancia de abordar el tema del relacionamiento y el reconocimiento del otro, con quien se compartían y vivían experiencias cotidianas, pero a quien no se podían acercar mucho ni demostrar afectos. Esta articulación de las distancias y cercanías entre el amigo y el otro-peligroso podía resultar muy difícil de regular por parte de niños y niñas.

El abordaje de estos ejes se realizó desde una metodología participativa conjunta entre el equipo universitario y el de las escuelas, buscando una contribución activa en la identificación de problemáticas emergentes de las dinámicas de aula (Balcazar, 2003) y en la generación de acciones que favorecieran un tránsito lo más saludable posible de los procesos escolares, aun en las condiciones existentes. Abordar estas situaciones desde esta metodología, desde el diálogo con las maestras y con niños y niñas, permitió acompañar vivencias y afectos movilizados.

Las planificaciones tomaron como base dinámicas de taller que buscaron promover la construcción de relatos sobre temáticas que los podían estar afectando o vulnerando. En este sentido, los abordajes grupales y lúdicos resultaron ser muy potentes, en tanto propiciaron encuentros entre niños y niñas desde el lugar del disfrute y no del miedo. La mediación del juego, a su vez, tuvo la intención de habilitar formas de investir el mundo como un lugar confiable que podían habitar, colaborando en la comprensión de lo que se significaba como amenazante desde los discursos imperantes y también visibilizando la potencia del espacio de encuentro y del intercambio. Se apuntó, así, a dar voz a niños y niñas para que pudieran construir sentidos en relación con sus necesidades de cuidados, de protección, y además en torno a aquellas situaciones en las que podían sentirse en riesgo, a través de un lenguaje lúdico que les permitía ir más allá de lo que podían decir con palabras.

Tabla 4

	2020	2021	2022
Nivel inicial	Afectos en pandemia: identificación y comprensión en cada uno/a y en los otros. Convivencia en el aula. Transiciones horizontales del hogar a la escuela (cotidianas) y verticales (Vogler et al., 2008) de nivel inicial a primaria.	Afectos en pandemia en las infancias. Convivencia en el aula. Transiciones verticales y horizontales.	Afectividad y emociones. El lugar de las emociones y la corporalidad. Proceso de familiarización de niñas/os en la escuela. Transiciones verticales y horizontales.
Grados 1.º y 2.º	Ansiedades y miedos en la infancia en contexto de pandemia; hábitos del dormir, sueños y pesadillas. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar.	Reconocimiento y elaboración de afectos. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar. Derechos de infancia y cuidados.	Afectos y emociones en las infancias. Vínculos entre pares.
Grados 3.º y 4.º	Reconocimiento y elaboración de afectos en la pandemia. Autoestima. Diferenciación entre miedos, fantasía y realidad. Importancia del dormir. Reflexión sobre juegos virtuales: límites y posibilidades. Construcción de grupalidad y convivencia con pares. Comunicación y empatía.	Reconocimiento y elaboración de afectos. Vínculos entre pares y con adultos referentes; convivencia escolar.	Relaciones entre pares, reconocimiento y aceptación del otro como distinto. Convivencia escolar. Resolución de conflictos entre pares. Egreso y transiciones.
Grados 5.º y 6.º	Reconocimiento y elaboración de afectos en la pandemia, en especial, de miedos. Construcción de grupalidad y resolución de conflictos entre pares. Uso de las tecnologías digitales y las redes sociales en la infancia y la pubertad, acompañamientos.	Abordaje de la afectividad. Prevención en salud mental a través del cuidado del cuerpo con perspectiva de género. Cohesión grupal y convivencia entre pares. El cuidado de los vínculos. Estereotipos de género: relaciones y noviazgos libres de violencia. Autoestima. Egreso escolar y transición al liceo. Trayectorias educativas.	Autoestima y percepción de sí mismos. Redes sociales. <i>Cyberbullying</i> . Identidad digital. Proceso de historización en la pubertad y adolescencia. Empatía y construcción de la grupalidad. Transición vertical y pasaje del ciclo escolar al liceal.

Dice Winnicott (1971) que jugar implica hacer; no es solo el lugar de la fantasía, sino también el de las acciones, lo que permite aliviar las tensiones que se generan entre el adentro y el afuera construyendo una nueva experiencia subjetiva. Siguiendo esta idea, las técnicas lúdicas buscaron explorar conjuntamente la construcción de modos de habitar la escuela y, más en general, un mundo significado como peligroso y amenazante. En este sentido, apuntaron a la enunciación de necesidades relacionadas con ansiedades, tensiones y conflictos que implicaban sufrimiento psíquico. En cada encuentro las y los estudiantes de psicología trataron de acompañar y resignificar estas necesidades afectivas y educativas, dando lugar a las singularidades y al despliegue de lo afectivo. A su vez, las dinámicas buscaron también favorecer la expresión simbólica y la creación, por cuanto la capacidad de crear el mundo habilita la existencia de un *self* verdadero y le da al sujeto la posibilidad de sentirse con vitalidad y plenitud (Winnicott, 1971) al tiempo que le permite encontrarse con otros. En este sentido, el impulso del acto creador, a través de propuestas orientadas a cada niño/a o a grupos dentro del aula, buscó propiciar el reconocimiento de los otros en cuanto semejantes, permitiendo diferenciar lo propio de lo diferente en contextos de mutua dependencia con el entorno y de interdependencia humana (Bareiro, 2009).

A medida que el tiempo pasaba y se tornaban más lejanos los hechos inaugurales de la emergencia sanitaria, los niños y las niñas concurrían con mayor regularidad a la escuela, por lo que las intervenciones cobraban mayor fluidez en el sentido de la elaboración de diferentes contenidos y situaciones críticas. Lentamente, en sus producciones gráficas y escritas, en las instancias de debates y otras propuestas sostenidas a lo largo del tiempo, se fueron observando efectos en las relaciones entre pares, donde se incrementaba la confianza en los vínculos.

A su vez, en tanto las acciones relacionadas con el cuidado, la protección y la prevención en salud mental en la infancia implican necesariamente a las y los adultos, se buscó comunicar y generar espacios de interacción con familiares sobre temáticas específicas asociadas a estas áreas como, por ejemplo, la exposición a las pantallas, las rutinas del dormir, entre otras. En algunas situaciones en especial, se realizaron también entrevistas con adultos/as referentes que permitieran visibilizar y dar sentido a señales de niños y niñas en el aula que podían resultar preocupantes, previendo intervenciones acotadas en un formato individual, con previa firma del consentimiento del referente y con el asentimiento informado del niño o la niña.

Procesos de escolarización en los años de pandemia

Los resultados de la sistematización de las intervenciones en las aulas informaron sobre las vivencias de niñas y niños manifestadas en la escuela y en las aulas. Las situaciones de estrés vividas por las familias, asociadas a temas de salud o económicos, ocupaban frecuentemente el centro de las preocupaciones, a lo que se sumaban las demandas relacionadas con lo escolar. El borramiento de las fronteras entre el aula

y el hogar generó un agotamiento familiar a partir de la asunción de nuevos roles y funciones y del cambio de rutinas, pero también generó una sobreexposición de los procesos de aprendizaje.

Aporta en esta línea el estudio de Gabriela de la Cruz Flores (2020) sobre la realidad de familias en escuelas de México, que identifica cinco tensiones que se daban en la relación entre las familias y la vida escolar: en primer lugar, señala las actividades laborales versus las escolares; en segundo lugar, la dedicación al estudio versus las carencias en el hogar; en tercer lugar, la armonía familiar versus la violencia; en cuarto lugar, las demandas de la escuela versus el apoyo académico familiar y, por último, el control escolar externo versus la autorregulación. Según De la Cruz Flores (2020), estas tensiones, que podían estar presentes previamente, se vieron agudizadas durante la situación de pandemia y confinamiento. También en nuestras experiencias se identificaron estas exigencias, que podían resultar difíciles de sostener para las familias en función de sus realidades socioeconómicas y de las dificultades para disponer de tiempo y espacio para el acompañamiento de sus hijas/os en el cumplimiento de las tareas escolares. Además, se orientan en este sentido los resultados de la sistematización realizada por Fraga Mereles et al. (2021) en el marco de las experiencias del servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. Las autoras destacan que la situación de emergencia sanitaria agudizó problemáticas presentes en las familias antes del año 2020, evidenciando el lugar de relevancia que la escuela cumple para el desarrollo integral de niños y niñas.

La repercusión de este estrés familiar y social en niños y niñas se expresaba en manifestaciones de orden afectivo-emocional, tales como dificultades en relación con el sueño, expresiones de la ansiedad, irritabilidad, afectaciones en los vínculos, desmotivación respecto de lo social y lo escolar. La significación del espacio exterior y de los otros como potencialmente peligroso aumentó los problemas de ansiedad y los miedos entre ellos. Si bien el miedo a lo desconocido siempre se moviliza cuando un niño/a ingresa a un nuevo grupo, en ese momento se encontraba omnipresente, ya que el peligro podía estar en todos lados, a raíz de cualquier acción banal o rutinaria. Ello tuvo una fuerte incidencia en los vínculos entre pares y también con las/os adultos: no sabían cómo estar con sus compañeros/as, con las maestras o con las/os estudiantes de psicología ni cuán cerca o lejos debían mantenerse; el miedo no era solo a tener la enfermedad, sino también a ser causante y transmisor. Estos aspectos también fueron valorados por otros equipos universitarios que, durante dicho período, se encontraban desarrollando sus prácticas extensionistas en el ámbito educativo. En ese sentido, desde el Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Udelar se desarrolló una investigación-acción con el objetivo de identificar las percepciones que los niños y las niñas le atribuyeron al confinamiento por covid-19 (Etchebehere et al., 2021). Dentro de los resultados, se destaca cómo la situación de confinamiento durante la pandemia y las restricciones de la presencialidad generaron en las infancias emociones marcadas por la ambivalencia, como alegría, enojos y miedos frente a diferentes situaciones de socialización.

A nivel de los aprendizajes, se identificó que el confinamiento y las clases mediadas por las tecnologías, de acuerdo a las opiniones de las docentes, constituyeron barreras para el desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos en los diferentes grados escolares. Una de las mayores dificultades se detectó en los niveles iniciales, donde la comunicación se realizaba mediante mensajes de WhatsApp con las familias y las maestras brindaban algunos contenidos multimedia, sin mediar instancias de encuentro que permitieran interactuar o evacuar dudas. Al momento del retorno progresivo a las aulas en forma presencial, fue notoria la baja asistencia en niveles de educación inicial, se creyó que la discontinuidad en la asistencia no iba a afectar mayormente los procesos de niños y niñas.

En los grupos de enseñanza primaria, también las condiciones en que se desarrollaba los aprendizajes generaron barreras para los procesos de aprendizaje, lo que incidió, por ejemplo, en la dificultad para la comprensión de las consignas de las tareas enviadas durante la pandemia, ya sea por plataformas virtuales o por otros medios de comunicación. Este tipo de comunicación con frecuencia requería el acompañamiento activo por parte de adultos/as, y la situación variaba de acuerdo a la realidad interna de cada familia. De esta forma, la diversidad de contextos y de posibilidades de las familias fue ocasionando desfases en los aprendizajes de niños y niñas y distintos niveles de sufrimiento.

A su vez, el retorno progresivo a la presencialidad motivó sentimientos ambivalentes: niños y niñas manifestaban sentimientos de alegría por el encuentro entre pares y con docentes, pero también temores por cuánto debían estar atentos a las restricciones establecidas; los tapabocas en todos sus diseños, el alcohol en gel y la distancia física caracterizaban esos encuentros cotidianos. El temor a enfermarse y la ambivalencia se expresaban en el miedo-deseo-necesidad de abrazar, tocarse y besar, todos gestos que debían reprimirse o, en su defecto, postergarse, tratando de encontrar nuevas formas de hacer llegar y comunicar el afecto, de buscar la diversión en el jugar, de construir nuevas (o alternativas) formas del encuentro en la escuela. Estas tensiones e incertidumbres que dominaban los encuentros, con distancias traducidas en centímetros que mantenían alejado al otro, y que progresivamente se fueron acortando, teñían los vínculos de sentimientos de extrañería, el otro se vivía como un extraño del cual había que desconfiar.

Asimismo, las docentes identificaban dificultades en los procesos de autonomía y separación de niñas y niños en relación con las familias, que ponían en juego aspectos regresivos. En cuanto a la convivencia en la escuela, se traspasaron las fronteras de lo que podían ser códigos de comunicación propios de los hogares, de las escuelas y de las redes. Problemas como actitudes desafiantes que llevaban a no aceptar las consignas de trabajo en clase eran también identificadas por las docentes y en las intervenciones de la práctica, así como dificultades en torno a los vínculos, el relacionamiento entre pares y la empatía entre ellos.

En este contexto, las intervenciones desarrolladas en el marco de la práctica de psicología abordaron la necesidad del encuentro entre pares desde la cohesión grupal, la tolerancia y la no discriminación como aspectos medulares de las intervenciones. De esta forma, se buscó colaborar en la resignificación de la escuela como el ámbito natural donde es posible encontrarse con los semejantes para aprender, trabajar, jugar en el recreo y, en definitiva, crecer con lo distinto que aporta el otro, abriendo el campo social.

Aprendizajes críticos y proyección de la práctica extensionista

En este trabajo, la sistematización buscó realizar un análisis crítico de la práctica preprofesional que desarrolló intervenciones desde la psicología y la psicopedagogía en escuelas públicas de Montevideo durante los años 2020, 2021 y 2022. Se consideraron las experiencias desde la complejidad que implicaba el momento sociohistórico particular que se estaba viviendo, en interrelación con los factores objetivos y subjetivos intervinientes (Jara Holliday, 2011), las acciones y las reacciones generadas, los resultados esperados o inesperados. Intentamos una apropiación crítica de estas experiencias que nos permita aprender de ellas y también trascenderlas teóricamente (Jara Holliday, 2011) para identificar posibilidades, límites y desafíos en la perspectiva futura de esta práctica extensionista.

Una de las líneas en las que se proyecta el trabajo extensionista de la práctica tiene que ver con el compromiso y la necesidad de construir factores de protección y cuidado, en el entendido de que son la base de sostenibilidad de la vida (Akar, 2021), que adquiere especial relevancia ante la agudización de circunstancias sociales que vulneran los derechos de infancia. Se entiende necesario profundizar en esa perspectiva desde la formación en psicología, cuestionando discursos dominantes que adjudican una responsabilidad privada e individual, en especial a las mujeres (Mallardi, 2013; De Martino, 2014). Trabajar con las infancias implica transformar la perspectiva de feminización de los cuidados, entendiendo que todas y todos quienes trabajamos con niños y niñas compartimos responsabilidades en cuanto a garantizar el cumplimiento y el goce efectivo de derechos y el desarrollo integral. Esta línea incluye el trabajo con adultos referentes ya que la escuela, como institución de proximidad a la realidad de las infancias y las familias, es el lugar donde es posible advertir situaciones de riesgo que violentan a las infancias y las exponen a situaciones de desamparo con cuerpo, nombre y rostro.

En una segunda línea, resulta importante profundizar en la formación e investigación sobre salud mental y educación, con el conocimiento y la habilitación de la expresión de afectos implicados en los procesos de escolarización, fuera de etiquetas patologizantes. Las experiencias construidas entre todos los actores dieron cuenta de situaciones de sufrimiento psíquico de niños y niñas, reflejadas en conductas o

expresiones afectivas dentro de las familias o de las escuelas que no corresponden a síntomas psicopatológicos de cuadros o trastornos de orden mental (Vasen, 2022). Resulta imprescindible incluir esta mirada despatologizante (Stolkiner, 2020) como parte de la formación en estas prácticas en psicología, y poder comprender las expresiones de sufrimiento como respuestas a circunstancias que generan incertidumbre, como lo fue la pandemia. La ausencia de expresiones afectivas, en muchos casos, puede conducir al riesgo del silenciamiento del padecimiento desde una sobreadaptación a la realidad como elemento de orden psicopatológico (Vasen, 2022).

En una tercera línea, surge la demanda planteada con mayor énfasis por docentes y también por familias respecto al relacionamiento con los otros en las aulas, puesto en tensión en la convivencia escolar, que resulta necesario continuar profundizando en la articulación teórico-práctica. Sin duda, las causas de esta tensión no tienen que ver solo con la escuela, sino que pueden rastrearse en las características de la vida actual en sociedad y en las redes, pero importa reconocer cómo la situación de educación en pandemia, en condición de pandemia, afectó los inicios de la escolarización para muchos niños y niñas. Es preciso, entonces, continuar aportando en esta línea de trabajo relativa a la convivencia, la construcción de la alteridad y la aceptación del otro como distinto.

Finalmente, destacamos que las diferentes experiencias vividas a lo largo de estos años entre niños y niñas, sus familias, las maestras y los equipos universitarios nos dieron la oportunidad de transitar procesos de formación universitaria en tiempos de incertidumbre, construyendo con otros desde el compromiso y la defensa de los derechos de las infancias. Las prácticas extensionistas integrales, como dice Sutz (2011), son espacios que permiten construir preguntas recíprocas a partir de la escucha y la participación entre actores de la sociedad y universitarios, propiciando la coconstrucción de conocimiento, aún más necesario en momentos de incertidumbre y de retroceso de lo social como lo fue la situación de pandemia. Es este un «posicionamiento ético y político» (Janin, 2022, p. 14) de nuestra práctica extensionista, que implica el pasaje de la pura productividad a la creatividad y que, sin duda, inspira y va a continuar inspirando las prácticas integrales en escuelas que desarrollamos desde la Facultad de Psicología.

En momentos en que los discursos apuntan al aislamiento social y a guardar distancia, reinstalar la ética en el sentido levinasiano convoca, por sobre todas las cosas, a no guardar distancia afectiva frente al otro/a, brindando una mirada que abra a su sentir —su bienestar o malestar; sus placeres, sus sufrimientos— y asumiendo la responsabilidad que nos compete como participantes de un Estado que debe preocuparse y ocuparse por el bienestar de todos y todas, lo que implica necesariamente a la educación. (Angeriz, 2021, p. 13)

- CANAL ISEP. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas: conversatorio virtual con Inés Dussel*. ISEP [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtbc3Vs>
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.
- COLE, M., y THE DISTRIBUTED LITERACY CONSORTIUM. (2006). *The Fifth Dimension: An After-School Program Built on Diversity* [La Quinta Dimensión: un programa extraescolar basado en la diversidad]. Russell Sage Foundation.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- DE LA CRUZ FLORES, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. En J. Girón Palau (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- DE MARTINO, M. (2014). *Familias y Estado en Uruguay: continuidades críticas 1984-2009: lecturas desde el trabajo social*. Ediciones Universitarias; CSIC, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4624>
- DUSSEL, I., FERRANTE, P., y PULFER, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Unipe; CLACSO.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, R. D., SILVA, F., FERNÁNDEZ, D. S., y QUINTANA, S. M. (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. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- FAILACHE, E., KATZKOWICZ, N., y MACHADO, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia: y el día después*. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>
- FILGUEIRA, F. (2015). Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas. En S. Cecchini, F. Filgueira, R. Martínez, C. Rossel (Eds.), *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización* (pp. 49-84). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/38821>
- FRAGA MERELES, M., GRASSO, T., HERRERA, F., LAPORT, P., MOLAGUERO, B., PASCULLI, A., PÉREZ, E., y SUÁREZ, N. (2021). Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. 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* (pp. 13-33). Comisión Académica de Extensión; Facultad de Psicología, Universidad de la República. https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-11/Experiencias de Extensión de los Equipos de Facultad de Psicología en el marco de la emergencia social y sanitaria ante el COVID-19.pdf
- GUERRERO, G. (2021). *Midiendo el impacto de la covid-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina: mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas*. Unicef. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/01/Midiendo-el-impacto-de-la-Covid-19-en-los-ninos-y-ninas-menores-de-seis-anos-en-America-Latina-2.pdf>
- JANIN, B. (2022). *Niños, niñas y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo: de la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación*. Noveduc.
- JARA HOLLIDAY, O. (2011) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias, CEP Alforja. https://www.kaidara.org/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

- MALLARDI, M. (2013). Cuestión social e individuo: aproximación a las tendencias contemporáneas de intervención sobre los problemas sociales. *Escenarios* (19), 41-49. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1156>
- MARTINIS, P. (2021, 13 de abril). Sobre libertad responsable, amigos y enemigos. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2021/4/sobre-libertad-responsable-amigos-y-enemigos/>
- MIRZA, C. A. (2014). *(Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140505044113/MatricesDeBienestar.pdf>
- MORENO MADRIGAL, C., DÍAZ MUJICA, A., CUEVAS TAMARÍN, C., NOVA OLAVE, C., y BRAVO CARRASCO, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647>
- OBSERVATORIO DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. (2020). *Consulta Infancias y Adolescencias en Cuarentena: presentación de la investigación* [Infografía]. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7123
- PEDERNERA, L., y DOZ COSTA, J. (2020). *Víctimas silenciosas y silenciadas: infancias y adolescencias en cuarentena*. Comité de los Derechos del Niño del Uruguay. <https://www.cdnuruguay.org.uy/noticias/informe-victimas-silenciosas-y-silenciadas-infancias-y-adolescencias-en-cuarentena/>
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., ABBADIE, L., ALVES, J., FOLGAR, L., e ISACH, L. (Eds.). (2021). *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2021/06/web_PIM_2021.pdf
- RIVAS, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. <https://web.udesa.edu.ar/usina-de-la-educacion/dt-rivas-pedagogia-de-la-excepcion>
- SISTEMA INTEGRAL DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA CONTRA LA VIOLENCIA. (2020). *Informe de gestión 2020*. <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/download/6847/3088/16>
- STOLKINER, A. (2020). El campo de la salud mental y sus prácticas en la situación de pandemia. *Soberanía Sanitaria*, [Edición especial], 22-26. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/edicionespecialpandemia.pdf>
- SUTZ, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión: n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 43-60. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- VASEN, J. (2022). *Diez claves para comprender el padecimiento infantil y juvenil: después de los barbijos*. Noveduc.
- VIÑAR, M. N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce.
- VOGLER, P., CRIVELLO, G., y WOODHEAD, M. (2008). *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano: 48. La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Fundación Bernard van Leer.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Construir un sueño con los pies (y las manos) en la tierra. Ensayos de extensión compañera desde el Espacio de Formación Integral Pedagogía Social, Territorialidades y (eco) Feminismos

Mariana Martínez Montero¹, Sandra Bodeant²

Recibido: 31/03/2024; Aceptado: 06/07/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.06>

Resumen

Este artículo constituye un esfuerzo de reflexión y sistematización de experiencias en torno a nuestra práctica compartida de extensión universitaria en el espacio de la huerta urbana agroecológica Huceba (Huerta del Centro de Barrio Peñarol). La experiencia, desarrollada en el año 2023, se dio en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Pedagogía Social, Territorialidades y (eco)Feminismos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República (Udelar). Al momento de finalizar el ciclo del EFI, percibimos un hondo contraste entre las incertidumbres e incomodidades que marcaron los inicios de nuestra práctica y los latentes encuentros que, como contrapunto, fuimos alcanzando hacia el cierre del año. Nos proponemos aquí dar cuenta de los recorridos vivenciales y conceptuales que fueron dando forma a nuestro intento de *extensión compañera*: significante intuitivo que ha ido adquiriendo sentidos en el territorio y de la mano de nociones —impulsadas desde los márgenes del pensamiento feminista— tales como *cuerpo-territorio*, *cuidados*, *ecodependencia*, *interdependencia* y *luchas por lo común*. Estos recorridos nos han permitido visibilizar y valorar los saberes y las prácticas de quienes a través de su trabajo no solo cultivan la tierra, sino también las relaciones de apoyo mutuo y cuidado de la vida humana y no humana.

- 1 Docente de Arte y Comunicación Visual, Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Udelar. Oriunda del barrio Peñarol (Montevideo), inicia su primer acercamiento a Huceba en el año 2022. Actualmente, se encuentra desarrollando su proyecto de tesina titulado: *Huerta del Centro de Barrio (Huceba). Entramado pedagógico-comunitario en una huerta urbana agroecológica*.
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Udelar. Funcionaria en la Dirección de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay de la ANEP. Oriunda del departamento de Paysandú.

Palabras clave: territorio, territorialidades, cuerpo-territorio, ecoddependencia, interdependencia, luchas por lo común, pedagogía feminista, extensión compañera.

Resumo

Este artigo representa um esforço de reflexão e sistematização de experiências em torno de nossa prática compartilhada de extensão universitária no espaço da Horta Urbana Agroecológica Huceba (Horta do centro do Bairro). A experiência, desenvolvida no ano de 2023, ocorreu no âmbito do Espaço de Formação Interdisciplinar (EFI) Pedagogía Social, Territorialidades e (eco) Feminismos do curso de Licenciatura em Ciências da Educação, Udelar. Ao concluir o ciclo do EFI, percebemos um profundo contraste entre as incertezas e desconfortos que marcaram o início de nossa prática e os encontros latentes que, como contraponto, fomos alcançando em direção ao encerramento do ano. Propomos aqui relatar os percursos vivenciais e conceituais que moldaram nossa tentativa de *extensão compañera*, um significante intuitivo que tem adquirido sentidos no território e em consonância com noções impulsionadas a partir das margens do pensamento feminista, como corpo-território, cuidados, ecodpendência, interdependência e lutas pelo comum.

Palavras-chave: território, territorialidades, corpo-território, eco-dependência, interdependência, lutas pelo comum, pedagogia feminista, extensão compañera.

Introducción

El propósito inicial de este trabajo es aproximar una síntesis parcial de las experiencias vividas en el EFI Pedagogía Social, Territorialidades y (eco)Feminismos cursado dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar). A lo largo del año 2023, experimentamos una paulatina transición hacia momentos de creación y confluencia entre estudiantes mujeres e integrantes de la huerta agroecológica Huceba (Huerta del Centro de Barrio Peñarol). Nos interesa recuperar algunos sentipensares, conceptos y decisiones que fueron transformando, dando sentido y forma de semilla a nuestro intento de *extensión compañera*. Para ilustrar este recorrido, nos hemos propuesto recuperar fragmentos de vivencias compartidas en el EFI y en la huerta, vivencias que se fueron enlazando con los caminos colectivos y también teóricos que atravesamos en nuestra práctica extensionista.

Breve introducción a nuestro espacio de práctica: Huceba

La Huerta del Centro de Barrio Peñarol es un espacio que comienza a gestarse, como huerta, en el año 2014 a partir de un proyecto de coordinación entre la Oficina de

Planeamiento y Presupuesto y el Centro de Barrio.³ Ubicado en las calles Aparicio Saravia y Avenida Sayago, en el Barrio Peñarol, este espacio comienza como proyecto cogestionado junto con la ONG El Abrojo (durante el primer año) y luego por la ONG El Tejano. A partir del año 2016 la huerta es gestionada de forma autónoma por los propios vecinos y vecinas de la comunidad barrial. Sus principales promotoras son personas, en su mayoría jubiladas y desocupadas, que trabajan de forma voluntaria. La huerta también integra la Red de Huertas Comunitarias del Uruguay y participa, activamente, de la Comisión de Huertas del Concejo Vecinal Zonal 13 del Municipio G de Montevideo. Además de llevar adelante las complejidades imbricadas en el trabajo de cultivo, Huceba se caracteriza por realizar numerosas actividades comunitarias, culturales y educativas: todas las semanas recibe visitas de escuelas, clubes de niños y niñas, liceos y diferentes organizaciones sociales.

La historia colectiva de Huceba se vincula íntimamente con las historias individuales de cada integrante. Silvia Gallo, jubilada y sastre de oficio, es, junto con Ana Astapenco, una de sus voceras principales. A través de ellas sabemos que la huerta fue creciendo muy de a poco, desde y para la comunidad barrial. Silvia cuenta que el nacimiento de la huerta inicia con la limpieza y la recuperación del suelo para, luego, comenzar con el cultivo de dos canteros a partir de los materiales donados por las mismas personas de la huerta. Los sábados, en la huerta, son días de reunión donde las personas integrantes del proyecto comparten el fuego, la olla y las anécdotas. También juegan al truco, festejan y se apoyan en momentos difíciles. Durante estas instancias sabatinas organizan sus actividades individuales, administrativas, participativas y productivas, muchas de ellas vinculadas al barrio, al municipio o a la propia huerta. Las vecinas y vecinos de Huceba están al tanto de lo que ocurre en otras huertas y de las necesidades de la policlínica barrial; debaten, se acompañan, discuten, reparten noticias y organizan asambleas para evidenciar sus necesidades o reclamos.

De forma cotidiana las señoras de la huerta ensobran semillas en cientos de sobres, semillas producidas en Huceba cuyo destino son las manos de niños y niñas —cientos al mes— que vienen de visita con las escuelas. Estas semillas también son entregadas a cualquier persona que desee cultivar en su hogar. Silvia estudia la complejidad ambiental y los requisitos que cada variedad de cultivo requiere para rescatar, secar y preservar sus semillas; en la huerta, existe un espacio especial para resguardarlas. Cada integrante del colectivo se especializa en distintas tareas. Se aprende de la experiencia, del gusto por la tierra, y de numerosos y constantes cursos técnicos sobre agroecología, soberanía alimentaria y compostaje. La huerta materializa y pone en movimiento valiosos *saberes* (en el sentido otorgado por el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa de América Latina) de personas que, para el mundo neoliberal-capitalista, ya no cumplen un rol útil y productivo. Huceba ressignifica la vida individual y comunitaria de cada integrante (Martínez Montero, 2022).

3 El Centro de Barrio Peñarol es una iniciativa del programa Uruguay Integra de la Dirección de Descentralización e Inversión Pública de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Hoy es gestionado por el Municipio G (<https://municipiog.montevideo.gub.uy/>).

En la huerta se enfatiza la importancia de aprender junto a otras personas de la comunidad; sobre todo de vecinas que saben mucho como la Italiana, que fue «la única que dio con la clave para que no se echen a perder las semillas de poroto». Ana dice que Silvia es la guardiana de las semillas y Silvia asiente porque las semillas son un valioso patrimonio natural y colectivo. Durante los peores momentos de la crisis social y económica, agravada durante la pandemia de covid-19, hubo una gran escasez de semillas debido a las restricciones a la importación. En ese contexto, la huerta fue un puntal de soberanía alimentaria y uno de los pocos lugares que tenía semillas para compartir con familias y hasta con pequeños comerciantes: «Nos llamaban de todos lados, hasta de facultad, para comprar semillas. No podíamos —ni podemos— vender semillas porque las necesitábamos para regalar», nos dijo Ana.

Huceba no cuenta con financiamiento estatal, por lo que autogestiona sus recursos. Parte de las tareas que sostienen materialmente a la huerta incluyen la producción de compost y plantines, y también la presentación y redacción de proyectos para acceder a fondos públicos. Hoy en día la huerta produce una cuantiosa variedad de cultivos orgánicos sin plaguicidas a base de compostaje propio para consumo alimenticio, espiritual y medicinal. Sus integrantes coinciden en que este espacio es fruto de un esfuerzo y consenso entre todas las personas que integran el colectivo, y que existe «algo más» que se produce junto con las semillas y los cultivos. En sus relatos, además, se atestigua como la huerta se ha consolidado —a través de la superación de obstáculos de todo tipo— como un pilar comunitario: una «huerta-escuela» de «aprendizajes indispensables» sobre la tierra, la comunidad y la naturaleza. En Huceba, basta con escuchar para dar cuenta de singulares posicionamientos, que se hacen visibles en multiplicidad de decisiones: qué sembrar, qué saberes transmitir, por qué, para qué, para quiénes y cómo hacerlo.

Territorio y ecofeminismos, tensiones y ex-tensiones

En un comienzo divergente, las primeras instancias del EFI nos plantearon —entre juegos e imaginaciones— el desafío de aproximarnos a nuestros espacios de práctica con una mirada que, necesariamente, debía ser diferente. Pretendíamos acercarnos con la intención de establecer un contraste respecto a las modalidades de producción de conocimiento e instrumentalización que abordan las organizaciones sociales como meros objetos de estudio o receptores de conocimiento universitario. ¿Cómo entenderemos la extensión en este EFI y en este espacio?, ¿para qué nos acercamos a los territorios?, ¿cómo nos reciben y por qué? Estas preguntas nos exigían una elaboración teórica y reflexiva previa a nuestra aproximación a los espacios de práctica. Conviene mencionar también que, como particularidad, pudimos elegir Huceba como espacio de práctica. La elección y justificación de este espacio nos enfrentó a la necesidad de explorar un territorio interno y subjetivo; habilitarnos un *partir de sí* (Piussi, 2000) para pisar la tierra de la huerta, y aceptar los caminos personales y políticos que, como mujeres, nos llevaron hasta allí. Estos caminos, que inevitablemente

pautarían nuestros lugares diferenciados de enunciación, develarían nuestras implicancias e incomodidades en clave de un *conocimiento situado* (Haraway, 1995).

Uno de los puntos de partida adoptados en el EFI consistió en problematizar los sentidos y usos que el significante *territorio* ha adquirido a través de las corrientes de pensamiento sociológico de la matriz moderna y posmoderna del pensamiento occidental (Paleso, 2020). El territorio, como *categoría ontoepistémica*, fue una herramienta teórica para deconstruir los caminos de la extensión y «problematizar el velo o sesgo que permea nuestras prácticas educativas y sociales y, a su vez, como aspecto para (re)pensar las formas de construcción de poderes locales desde pedagogías democratizadoras feministas» (Paleso, 2023, p. 19). Siguiendo a Paleso (2023), intentamos repensar el territorio trascendiendo los imaginarios de exclusión del proyecto neoliberal, introyectado en nuestros cuerpos y nuestras prácticas, haciendo el ejercicio de cuestionar los sentidos sedimentados que sitúan a los territorios como lo otro que es objeto de expropiación, dominación o explotación productiva e intelectual.

Este desdoblamiento conceptual también supuso pelear con sus abstracciones, vivir la cara material de los territorios y sentir su impacto en nuestros cuerpos. En otras palabras, tuvimos que acercar conceptos a los espacios de la vida cotidiana, en el entendido de que la Universidad necesita asumir prácticas educativas y sociales desde el deseo por recuperar utopías, horizontes compartidos, cuerpos y sentipensares con el fin de habilitarnos a «pensar en la trama que se teje y despliega en los bordes o márgenes de esos territorios» (Paleso, 2023, p. 22).

Deconstruir la idea de *territorio* nos obligó a revisar las posturas ético-políticas a la hora de pensar nuestro acercamiento al campo, lo que implicó acordar *horizontes éticos* (Rebellato, 1997) y rituales mínimos. Llegamos a la reconceptualización de espacios sociales, como Huceba como territorios en los cuales se suceden procesos de apropiación simbólica, imaginaria y cultural; procesos de constitución de subjetividades que nacen de las múltiples interacciones entre los sujetos que los habitan (Cassanello et al., 2021, p. 141). Situándonos en la huerta, nos interesó pensarla como espacio de singulares *territorialidades*; categoría de rico potencial analítico que nos permitió ubicar nuestra mirada sobre las formas con las cuales las personas de la huerta se organizan, producen y se apropian del territorio comunitariamente, y construyen su historia y significado entendiendo que «cada territorio contiene diversas territorialidades al tiempo que son múltiples las territorialidades que construimos las personas» (Cassanello et al., 2021, p. 142). Esta categoría, además, nos permitió dimensionar a la huerta a partir de su localización territorial más amplia; situarla en el complejo entramado entre historias individuales, barriales y memorias colectivas.

Desdoblado el territorio, entre las historias de quienes trabajan la tierra emergen las territorialidades. Un sábado conocimos a Ricardo, integrante fundacional de la familia Huceba. Su labor ejemplifica muy bien la idea de *territorialidades barriales* (Abaddie et al., 2019) en los espacios de la huerta. Herrero de oficio, Ricardo se declara un apasionado de la historia del barrio y, principalmente, de todo lo vinculado

al casco histórico y al ferrocarril. Caminar entre los canteros y espacios de la huerta implica encontrarse con las creaciones de Ricardo: ensamblajes y objetos ferroviarios rescatados del abandonado patrimonio de la Administración de Ferrocarriles del Estado. Al vecino le encanta narrar cómo recuperan esos objetos, que de otra forma han de perderse. Objetos propios de otros tiempos, usos y sentidos productivos que hoy se acoplan a la huerta y se convierten en mojones de memoria cultural barrial. Ricardo ha recuperado antiguos rieles y una máquina que se encargaba de alzar las barreras. La huerta está llena de trazas de la historia del barrio Peñarol.

En sintonía, la comprensión de las territorialidades de la huerta también nos interroga sobre nuestra propia territorialidad *extensionista* en ella, porque nosotras también dejamos nuestros rastros y forjamos apropiaciones en relación con el territorio y con las personas que lo habitan. Redoblando el desafío, nos preguntamos ¿cómo nos potencia pensar nuestra propia territorialidad en ese espacio en clave de pedagogía feminista?, ¿qué significa ser/observar los cuerpos-territorios?

Cuerpo-territorio y cuidados

A partir de autoras como Raquel Gutiérrez Aguilar, Silvia Federici y Claudia Korol, intentamos armar el puzzle de una pedagogía feminista para vivir la extensión. Esta pedagogía existe en la medida en que enseña una mirada —que toma cuerpo, transforma prácticas—, mientras interrumpe otras y devela «paisajes sociales exuberantes de prácticas colectivas que sostienen la vida cotidiana, negados e invisibles para la mirada [masculinista y] productivista del capitalismo contemporáneo» (Gutiérrez Aguilar, 2020, p. 3). Ensayar la mirada en clave de pedagogías feministas para redirigir nuestra praxis y atención hacia los cuerpos y los saberes capaces de articular resistencias desde el territorio implica, en primer lugar, cuestionar el estatuto ontológico del cuerpo y pensarlo como «un territorio-lugar, [de] vivencia emociones y sensaciones que es también un lugar de resistencia» (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017, p. 16).

La noción de cuerpo-territorio —empleada desde los feminismos territoriales latinoamericanos— entiende al cuerpo como algo intrínsecamente conectado a aquello que permite la vida, como el aire, el agua o la tierra. Cuerpo y cuerpos que, además, como nos enseña Claudia Korol (2020), articulan modos de conocer y luchas permanentes por la defensa de la vida, frente a los históricos sistemas de opresión coloniales y patriarcales que confluyen en la maquinaria extractivista y destructiva de la lógica del capital. Para Verónica Gago (2019), esta noción extiende la espacialidad corporal en varios sentidos, pues el cuerpo-territorio no está normado por la propiedad individual, sino que «tiene desde el inicio la marca de su capacidad de combate, simultáneamente de cuidado, sanación, defensa y fortalecimiento» (p. 111). Siguiendo a la autora, cuando el cuerpo deviene territorio, constituye una espacialidad contrapuesta al encierro doméstico ocupando «un espacio político organizado y reinventado a cielo

abierto» (p. 114). En este sentido, según Gago, esta noción nos permite problematizar, desde una perspectiva feminista, el lugar del cuerpo contra la heredada dicotomía liberal de lo público y lo privado y, a la vez, politizar el lugar de los cuerpos diversos del trabajo y del cuidado combatiendo las abstracciones de la lógica liberal.

Diversas realidades de la huerta pueden ser abordadas desde la noción de cuerpo-territorio. Sin espacio para extendernos, hemos de mencionar, a modo de ejemplo, la experiencia de Silvia, quien enfermó gravemente de la espalda y no sabía si tal condición era reversible. Silvia es una persona muy activa. Durante meses vimos cómo el dolor físico le impedía realizar algunas de las tareas que más disfrutaba en la huerta. Incluso estar sentada le dolía. Sin embargo, nos llamaba la atención que siempre la encontrábamos en Huceba, un lugar donde los efectos del esfuerzo físico son evidentes. En nuestras charlas percibimos en Silvia una convicción (que no dudaba en repetir a otros vecines): para sanar debía permanecer en Huceba. Silvia tiene claro que sus acciones en el espacio de la huerta van mucho más allá de la mera producción. Por esto, mientras realizaba las consultas médicas pertinentes, nunca dejó de ir a Huceba, y de ir para estar, para cuidar, cuidarse y sanar. A pesar de aquellos inciertos pronósticos, Silvia se ha recuperado en forma considerable y, en los meses de invierno, es una de las vecinas que, junto a su esposo Ernesto, más intensamente sostienen la actividad comunitaria y de cultivo. Durante meses atestiguamos el proceso de sanación de Silvia, que no solo fue físico, sino también emocional y comunitario; y demostró, si se quiere, que el bienestar del cuerpo está profundamente conectado con el territorio que se habita y se cuida.

Al pensar en el cuerpo-territorio, quizás podamos comprender el profundo vínculo entre los saberes, el cuerpo y la tierra. Huceba ha tenido, y sigue teniendo, un privilegiado acceso autogestionado al agua, un aspecto crucial que determinó su supervivencia durante la emergencia hídrica del 2023. Siempre nos cuentan que la gestión, a través de canales estatales o privados, para la extracción de aguas subterráneas habría sido no solo burocrática, sino también sumamente costosa. Sin embargo, el vecino Benito, con el apoyo de la comunidad, implementó una técnica que domina y enseña y que consiste en caminar siguiendo sensitivamente la dirección de unas varas que se llevan en las manos, hasta detectar un lugar preciso para extraer agua de corrientes subterráneas. He aquí la puesta en juego de saberes del cuerpo, legados que son capaces de sostener el mundo, «saberes que vienen acumulándose como manera de enfrentar el despojo cotidiano» (Herrero y Gago, 2023).

El cuerpo-territorio, como categoría no binaria, también nos permite atender aspectos en torno a la distribución del trabajo en la huerta de cuerpos diversamente sexuados. Notamos que dicha distribución no atiende exclusivamente a diferencias del cuerpo-género cultural binario: no solo los hombres hacen el trabajo pesado, no solo las mujeres riegan los canteros. En cambio, aparecen distribuciones de tareas basadas en los saberes que porta cada individuo, o en función de lo que puede o no puede un cuerpo. Por otra parte, los liderazgos de la huerta —es decir, quienes con

mayor frecuencia toman la palabra para sintetizar demandas, organizar los cuidados, defender el espacio y promulgar acuerdos— son marcadamente femeninos.

Pensar en los (y nuestros) cuerpos-territorios de nuestros espacios de práctica se instaure como un desafío del porvenir y de la investigación, sumado al reto de incorporar en la reflexión las miradas en torno a las tramas de cuidados, de eco e interdependencia que se tejen cotidianamente; pues, como dice Yayo Herrero (2018), no podemos seguir produciendo conocimiento sin aceptar que:

Los seres humanos somos una especie de las muchas que habitan este planeta y, como todas ellas, obtenemos lo que necesitamos para estar vivos de la naturaleza: alimento, agua, cobijo, energía, minerales. Por ello, decimos que somos seres radicalmente ecodependientes [...]. Durante toda la vida, pero sobre todo en algunos momentos del ciclo vital, las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras —mayoritariamente mujeres debido a la división sexual del trabajo que impone el patriarcado— dedican tiempo y energía a cuidar de nuestros cuerpos (p. 113-114).

Distintas experiencias en la huerta nos han ido llevando a adoptar estas líneas de análisis en las que deberemos profundizar. A partir de estos desarrollos nos interesa retomar las interrogantes planteadas en clase: ¿qué significa pensar los cuidados desde el territorio?, ¿cómo se articulan los cuidados en un espacio como Huceba? Sabemos, desde ya, que en la huerta habitan muchos cuerpos que cuidan y que quieren ser cuidados. Esta necesidad pone en marcha una diversidad de estrategias de *comunalización* de los cuidados en una etapa muy particular de la vida donde, además, se produce un despliegue de saberes que resultan de gran interés y potencial político para la investigación.

La huerta y las luchas por lo común

En nuestro ciclo de práctica, entendimos que estudiar las territorialidades requiere tiempo, escucha y permanencia. Las territorialidades de Huceba tienen rasgos comunitarios específicos que evidencian las luchas por lo común. Entendido en el sentido de Raquel Gutiérrez Aguilar (2020), *lo común* es conceptualmente amplificado como relación social. Desde este punto de vista, las luchas por lo común son tramas asociativas que se producen y hacen entre muchos; esfuerzos colectivos que se realizan en defensa de las condiciones materiales y simbólicas que garantizan la reproducción de la vida y el usufructo y disfrute de bienes materiales (como el agua, la tierra y las semillas) e inmateriales. Para Gutiérrez Aguilar (2020), las luchas por lo común se recuperan mediante el lenguaje y la memoria: a través de ellos se actualizan las experiencias de las luchas donde «se generan sentidos compartidos que, justamente al hacer sentido, permiten que la experiencia singular se entrelaza con los demás» (p. 7).

Asistir a la huerta y atestiguar las luchas por lo común nos implicó participar de sus acuerdos de su cotidianidad y de su apertura comunitaria. A la par, también compartimos momentos de intimidades propias de una familia: «Hace más de ocho años

se formó una familia. Si te fijas, cada uno de nosotros ocupa distintos roles», nos cuenta Ana. Por momentos nos sentimos como intrusas permitidas en medio de una familia abierta que se eligió a sí misma. Son incontables las vivencias, intercambios y acuerdos que se comparten en este espacio atravesado por las historias de vida, los lazos de interdependencia y los saberes que porta cada integrante. Las reuniones de los sábados son un momento compartido, estructurador del funcionamiento del espacio y reactualizador de la experiencia donde cada opinión importa y tiene que ser escuchada. De cada acuerdo depende la permanencia: «¡Acá sí que se ejercita la tolerancia!», nos dicen. Dentro de este espacio se reflexiona en torno a todo y todas, también se pegan gritos y rezongos. Los vínculos son un foco continuo de reflexión; de hecho, en una asamblea se discutió a fondo sobre la siguiente pregunta: ¿qué significa recibir bien a la gente?

Muchas veces llegan personas desconocidas que bien podrían sumarse a esa familia. Si se dan las confluencias, la apertura está. Mucha gente se va y vuelve, o vuelve y se va. G. F., por ejemplo, que tiene 18 años y le gustan las plantas, expresó que no tenía mucho para decir; sin embargo, compartió que probablemente llegó a la huerta buscando una abuela (o más de una) después de perder a la suya, que era una gran apasionada del jardín.

Huceba tiene un plantel estable formado, más o menos, por diez personas muy diferentes entre sí, pero que coinciden en algo: el amor por la tierra y ese espacio. Una familia —como diría Donna Haraway— por afinidad. Es común escucharlas decir que en la huerta no hay nada regalado. Jorge dice: «Acá hay una apropiación porque somos guerreros. Acá se consigue todo por insistencia» y Ana agrega que en la huerta «hay un montón de sueños que se tejen todos los días, y un grupo que da para adelante». La comunidad de la huerta ha participado de huelgas y también se ha defendido, en contadas ocasiones, del atropello de algunas autoridades que no entienden la legitimidad de sus conquistas.

Los aportes conceptuales aquí desarrollados constituyen valiosas claves analíticas para nutrir nuestro registro etnográfico y aproximarnos a nuevas comprensiones de lo comunitario. Estas claves nos invitan a rastrear territorialidades atendiendo a las luchas por lo común, a los saberes desplegados en el sostenimiento de la vida y los cuidados cotidianos, a la estética-política de lo creado en el entorno, al lenguaje y a la activación de la memoria en el relato.

El tiempo en la huerta y los tiempos de *la demanda*

¿Cuán conscientes somos de los tiempos y ciclos de vida, tanto humanos como no humanos, al inicio de una práctica de extensión? De forma frecuente pretendemos, en algún momento, generar algo junto a los actores del territorio; algo que tenga *proyección*, que implique *transformación* y que, además, tenga sentido para la comunidad con la que se trabaja. Al principio de nuestra práctica, nos encontramos

sin una clara dirección sobre qué hacer o por dónde empezar. Con el tiempo, sin embargo, llegamos a comprender que *el hacer* se desarrollaba de manera simultánea con nuestra comprensión de la importancia de poner el cuerpo y el pensamiento en un espacio que, debido a su historia, nos exigía elaborar críticamente nuestra aproximación. Sin la pretensión de generar respuestas acabadas, nuestro tiempo en la huerta nos hizo aprender que no hay manera de emprender una proyección transformadora desde la extensión sin antes dar lugar a la necesidad de dejarnos transformar y *reencantar* (en el sentido de Federici, 2020) por las resistencias y contradicciones de quienes acompañan estas luchas por lo común.

El tiempo es un tema muy recurrente, muy importante en la huerta: el tiempo de las cosas y de los cultivos, el de los lazos interpersonales, el de los saberes y el de la permanencia de la huerta. «Acá no se puede venir apurado», nos dicen. También se viven los desajustes de los tiempos dentro y fuera de la huerta, y las cronologías dispares de la burocracia del municipio. Para Gutiérrez Aguilar y López (2019), los tiempos desplegados en las luchas son siempre extraordinarios en la medida que alteran y reorganizan la actividad cotidiana. Las autoras subrayan: «la calidad del tiempo es siempre diversa y heterogénea, por más que exista una fuerte presión del capital por fijarlo en su calidad lineal y homogénea» (p. 395). Frecuentemente, nos dicen que la huerta es un lugar para aprender del tiempo, insisten en que cada cultivo tiene su temporada y su lentitud. «¡Qué me iba a imaginar yo que la cebolla hay que cuidarla nueve meses, igual que a un embarazo!», dice Gladys. En Huceba, recordar palabras y personas es también una forma de resignificar y entender el tiempo. A Alicia se la recuerda cotidianamente porque enseñó muchas cosas, sobre todo a probar y cocinar hasta el yuyo menos pensado que crece en los canteros.

Vecinas y vecinos concuerdan en que el tiempo del disfrute se pasa rápido y que los tiempos para los cuidados de la huerta no son inagotables, hay que planificarlos, acordarlos, sentirlos y racionalizarlos. Por otra parte, la permanencia en el tiempo y la historia de la huerta importa a todas: hay una y muchas historias que contar. En este espacio existe una clara voluntad de dejar constancia de tantas memorias individuales y colectivas con la conciencia de que en él se producen cosas distintas y de que nada fue regalado.

El sábado 2 de setiembre llegamos a la huerta con varias horas de retraso, y sin avisar, porque pensamos que se iban a quedar toda la tarde. De igual forma, nos esperaron. Ana nos llamó la atención, fue incómodo, pero al rato ya estábamos compartiendo de todo un poco mientras esperábamos que se terminara la partida de truco, que era por plata. Al cabo de un rato, pasamos a revisar entrevistas en YouTube y registros fotográficos de la huerta con la intención de seleccionar material para hacer un corto audiovisual para un concurso. El propósito era claro: el corto tenía que reflejar aun en su brevedad una retrospectiva, por eso la importancia de recuperar archivos audiovisuales de los propios integrantes de la huerta y sus voces. Terminamos haciendo una animación *stop motion* de doce fotogramas por segundo, donde aparecen las

manos que trabajan la tierra mientras las letras de la huerta se van armando, rítmicamente, a partir de las flores, piedras pintadas y semillas del lugar.

Entre las cosas que compartimos, un sábado surgió la experiencia que dio lugar a la segunda colaboración participativa entre personas de la huerta y nosotras, estudiantes. Gladys nos contó un sueño que tuvo. Gladys, que tiene 84 años y es artesana autodidacta, suele ser la encargada de las creaciones artísticas de la huerta: el espantapájaros, los carteles pintados que identifican cada cultivo, la maceta del tucán hecho con una llanta, entre otras. Esta vez, había soñado con la creación de animales para los canteros para motivar a las niñas que visitan la huerta. Ana, enseguida, dijo: «¿Vieron? Acá en la huerta se cumplen los sueños, ellas te pueden ayudar». Gladys nos enseñó a crear animales con materiales reciclados que hicimos para recibir a los niños y las niñas de las escuelas, aunque aún nos falta pintarlos. La preocupación principal de Gladys era de intención estética pero también pedagógica: recibir a los niños y a las niñas con representaciones de animales asociadas a cada cultivo, ayudarles a asociar y recordar, mediante el arte, lo que se produce en la huerta. No es la primera vez que Gladys emprende este tipo de tareas. Su nieta, que hoy tiene 24 años, también la ayuda; durante la charla compartimos fotos de unos renos navideños de tamaño natural que crearon juntas para la huerta. Para Gladys, los renos tenían una función que trascendía lo decorativo:

A veces los padres o las madres no tienen tiempo o dinero para llevar a los niños a dejar la cartita, a veces las veo pasar por la huerta, los niños quieren entrar y les dicen: «Después te traigo...», y no vienen.

Los renos eran una forma de facilitar, desde lo económico, la entrega de la carta, pero también era una manera de cambiar el paseo al shopping por un paseo a la huerta.

Despedida en la huerta

El 16 de diciembre de 2023, la huerta Huceba despedía otro año. Estábamos invitadas como participantes y como estudiantes de Udelar. La oportunidad nos permitió encontrarnos con estudiantes de la Licenciatura en Nutrición y Educación Social que, por diversas vías, también dieron con la huerta. Llegamos juntas a Peñarol en el 582, una sanducera y una exvecina del barrio. Antes de llegar, saludamos a Pablo, herrero del barrio y visitante de Huceba, que nos mostró el dragón de chatarra que instaló en la vereda. Una cuadra después llegamos al camino conocido y al portón de la huerta. La mesa estaba afuera y casi no tenía espacio para más comidas caseras. Vecinos y vecinas iban llegando de a poco y qué felicidad tenían porque la tarde prestaba el fresco para compartir palabras y proyectos. Vinieron las personas de siempre y muchas más, incluso quienes estaban con achaques de la vida o quienes habían tenido algún roce, de esos propios del compartir un espacio de estrecha vida comunitaria. «La comida convoca», nos dijo Ana, y charla mediante, se inició una ronda de participaciones: ¿Qué nos trajo a la huerta?, ¿qué significa para cada uno?, ¿qué significa para los y las

estudiantes estar acá?, ¿qué deseamos para el año que viene?, ¿qué podemos proyectar juntos? Ante la variedad de historias y recorridos nos conmovimos en varios momentos y, disimulando, apuntamos sensaciones para elaborar. Benito, *el Pocero*, trajo a su nieta y también instaló luces que se cargan con energía solar. La decoración era importante: los arreglos vegetales de Gladys, hechos con materiales orgánicos de la huerta, se estaban estrenando y el espantapájaros también estaba de gala. Tuvieron la idea de colgar una cuerda llena de tarjetas que reproducían los mensajes que escriben quienes visitan en el cuaderno de visitas durante el año:

Huerta comunitaria, sitio de la memoria. La Tablada [agradece] por su ayuda a cumplir el sueño de iniciar la huerta. Tendremos hijos de sus plantas. Gracias por sus semillas, las plantas y el préstamo de herramientas.

Debería haber, en todos los barrios, huertas comunitarias.

Los que vinimos nos vamos en equilibrio.

Gracias por compartir saberes, experiencias y semillas. Gracias por sembrar la solidaridad y trabajo cooperativo en tiempos tan necesarios. Volver a la tierra, ganar en autonomía alimentaria.

Pudimos acuerpar y llenar de memorias propias esos mensajes, que se entrelazaron con las diversas experiencias que cada una de nosotras vivió en Huceba a lo largo del año. Al finalizar el 2023, insistimos con el necesario ejercicio de enunciar qué motivó a estas dos estudiantes, provenientes de distintos lugares, a elegir la huerta como espacio de práctica.

Yo, Sandra, soy oriunda de Paysandú y estoy acostumbrada a ocuparme de la tierra y del cultivo. Me acerqué a Huceba en el año 2023 en el marco del EFI. Mi elección de la huerta como espacio de extensión fue impulsada por la búsqueda de bienestar interior y de vivir en equilibrio con lo que me (nos) alimenta. Entiendo profundamente que somos el resultado de lo que nos alimenta y que nos beneficia estar conectados con ello para ser y estar en plenitud. Por ese motivo, acercarme a la comunidad de Huceba significó mucho más que solo buscar un espacio para cultivar. Viví Huceba como un viaje de conexión con la naturaleza y conmigo misma. Más allá de lo académico, la huerta se convirtió en un refugio, un lugar donde encuentro paz y equilibrio. Aprendí (y aprendimos), entre tantas cosas, la potencia de pensar *el huertear* como práctica democrática y transformadora, porque huertear en Huceba implica sostener —y a la vez— cuidar y sanar. En pocas palabras; busqué, en la huerta, un espacio donde reconectarme con el mundo que me rodea, un lugar de encuentro y comunidad donde las individualidades son más que la suma de las partes y hacen posible un ambiente de aprendizaje continuo y de respeto mutuo.

En mi caso, Mariana, llegué a la huerta en el año 2021. Actualmente, soy docente en Educación Secundaria - ANEP, y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Peñarol fue mi barrio por más de veinte años; sin embargo, sabía poco de su historia de fuerzas colectivas. Por aquel entonces, Peñarol ocupaba la cíclica

crónica roja de forma permanente, de tal manera que parecía ser solo un territorio bordeado de peligro y muerte. A pesar de todo, El Trompo seguía en su lugar habitual y quedaba mucho del barrio por descubrir. Fue en el ámbito de un trabajo para un seminario de la licenciatura que me acerqué a Huceba, lugar que apenas había oído nombrar, con la intuición de encontrarme con los cuerpos de la teoría, con las vecinas y vecinos y sus saberes. Hoy sé que también buscaba aire, tierra y demostración de otros horizontes posibles y que la falta de todo esto tenía mucho que ver con mi, en aquel entonces, cinismo de supervivencia hacia la realidad educativa cotidiana en las instituciones. Al principio me invadía una necesidad borrosa pero urgente de subvertir la (mi) retórica del miedo y de la ansiedad en torno a mi barrio familiar. Más adelante, comprendí que quería/necesitaba una nueva forma de mirar el mundo como mujer, como docente, hija y nieta. Una nueva mirada para acercarme y aprender de lugares como la huerta mientras se nutre en compañía y se acompaña. Estoy en este proceso, comprendiendo que necesito y necesitamos creer en lo común y en distintas formas de crear lazos con la tierra y las personas.

Cada una de nosotras, como estudiantes, tuvo su trayecto, sus tiempos y contratiempos en el territorio. A veces era difícil ir a la huerta, había demasiado para equilibrar: el trabajo, las ganas, la comodidad, el estudio, la vida, la familia y, en medio de todo eso, un paréntesis espaciotemporal en forma de recovecos semanales para acercarnos a la tierra, a la gente y a sus realidades. Salto temporal mediante, hacia finales del año llegamos a una paulatina confluencia de caminos mientras hacíamos tareas como sembrar morrones con Ernesto, aprontar plantines junto a Silvia, Rosana, Gladys, Isabel o Ana.

Intentamos acompañar a la huerta y a su gente, entender sus motivaciones y conflictos. Hicimos el borrador de una *extensión compañera* que se deja transformar, que deconstruye los vínculos asimétricos entre quienes participamos de los espacios de extensión. Comprendimos la difícil tarea de dejarnos transformar por dentro para permitirnos —desde lo individual y colectivo, como acción autoeducativa— el espacio material, simbólico y temporal de volver a mirar y «reconocer los elementos transformadores que puede contener la propia dinámica de la *vida cotidiana* de los sujetos» (Rodríguez y Miranda, 2003) con quienes trabajamos.

La extensión compañera que intentamos acuerpar como idea político-pedagógica se llenó de la potencia de la mirada feminista y ecofeminista para comprender y aprender de los ciclos de eco e interdependencia presentes en las realidades y saberes de nuestros barrios, haciendo lugar a los «anhelos individuales y colectivos de sostener una práctica educativa-social que cuide, acompañe, acurruque a las personas [...]» (Paleso, 2023, p. 16) y, también en palabras de Paleso, apostando al «diálogo de saberes que construya y produzca procesos de democratización que sean parte de las prácticas de existencia, reexistencia y transformación que, a su vez, incluya y provoque la construcción de “otras-nuevas” utopías y esperanzas de los sujetos colectivos» (p. 20).

Mientras pelamos una montaña de habas con Manuel, de cinco años —nieto de Silvia—, también fuimos aprendiendo, nosotras estudiantes, la una de la otra. En medio de esas sensaciones, también tuvimos que entender y resignificar viejas y nuevas categorías y comenzar a *huertear* para habilitarnos la esperanza de un porvenir de horizontes democráticos compartidos, capaces de albergar —al decir de Federici (2020)— la necesaria posibilidad de recuperar el poder de decidir colectivamente nuestro destino en esta tierra.

Consideraciones finales

En el desarrollo de este trabajo, hemos compartido sentipensares y nuestro recorrido práctico y teórico iniciado desde el EFI Pedagogía Social, Territorialidades y (eco) Feminismos. Hicimos el ejercicio de nutrir nuestra mirada a partir de enfoques conceptuales provenientes del pensamiento feminista, en especial del ecofeminista, con la intención inicial de reexaminar las aún resistentes prácticas instrumentales de la extensión universitaria.

Durante nuestras prácticas, nos propusimos atender a los ciclos de eco e interdependencia presentes en la cercanía de nuestros barrios, en una huerta. Desde allí, experimentamos la conexión intrínseca que existe entre los procesos para sostener la vida y las luchas por lo común. Experimentamos también la transformación de nuestra mirada para visibilizar y valorar los saberes y prácticas de las mujeres vecinas y también vecinos de Huceba, quienes, a través de su trabajo, no solo cultivan la tierra, sino que enseñan las múltiples formas del cuidado haciendo de la huerta un lugar de resistencia y reexistencia. Un lugar donde se desafían narrativas hegemónicas sobre cómo vivir ciertas etapas de la vida (y la vida misma) a partir del sustento de singulares formas de comunidad y solidaridad.

En este trayecto, ha ido tomando forma la idea de *extensión compañera*, que oportunamente sistematizaremos en futuros trabajos. En este sentido, queremos dejar en claro que iniciamos un proceso de reflexión que necesariamente deberá tener continuidad. Entendemos que las experiencias y sentipensares que aquí compartimos son solo el comienzo de un camino más largo hacia la profundización de nuestro compromiso, que parte del interés primordial que tenemos como estudiantes y como mujeres de transformar nuestras prácticas y reflexionar sobre el lugar que ocupamos dentro de las relaciones de poder y conocimiento que establecemos en los espacios de extensión. Reflexionar partiendo, sobre todas las cosas, de nosotras mismas y de los lazos que hemos sido capaces de construir y cuidar.

Referencias

ABBADIE, L., BOZZO, L., Da FONSECA, A., FOLGAR, L., ISACH, L., ROCCO, B., RODRÍGUEZ, A. y VIÑAR, M. E. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de

- trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 267-295). La Diaria. <https://acortar.link/7NNEqz>
- CASSANELLO, C., CAVALLI, V. y PALESO, A. (2021). Circulación de saberes en tiempos de crisis: la experiencia del EFI Pedagogía, política y territorio frente a la pandemia. En M. Camejo, E. Villamarzo y C. Bica (Comps.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia. Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- FEDERICI, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes* (M. A. Catalán Altuna, C. Fernández Guervós y P. Martín Ponz, Trad.). Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 2019).
- GAGO, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2020). Producir lo común. Entramados comunitarios y formas de lo político. *Re-visiones*, 10(1).
- GUTIÉRREZ AGUILAR, R. y LÓPEZ PARDO, C. (2019). Producir lo común para sostener la vida. Notas para entender el despliegue de un horizonte comunitario-popular que impugna, subvierte y desborda el capitalismo depredador. En K. Gabbert y M. Lang (Eds.), *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad* (pp. 389-417). Abya-Yala.
- HARAWAY, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HERRERO, Y. (2018). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa y C. Díaz Corral (Eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. Madreselva.
- HERRERO, Y. y GAGO, V. (2023). *Ecofeminismos. La sostenibilidad de la vida*. Icaria.
- KOROL, C. (2020). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Chirimbote.
- MARTÍNEZ MONTERO, M. (2022). *La huerta urbana «huceba»: saberes y pedagogías que interpelan los sentidos de la extensión universitaria* [Ponencia]. Jornadas Académicas Carlos Vaz Ferreira, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- PALESO, A. (2020). *Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico* [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República].
- PALESO, A. (2023). Desordenando fronteras territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas. Resonancias desde la experiencia en el Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio. *Integralidad sobre ruedas*, 9(1), 12-32.
- PIUSSI, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda: Revista de estudios feministas*, (19), 107-126.
- PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ SOLLANO, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (Coords.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- REBELLATO, J. L. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Instituto Nacional del Menor.
- RODRIGUEZ, D. y MIRANDA SOMMA, F. (2003). *La educación social: tercer espacio educativo*. Centro de Formación y Estudios del Instituto Nacional del Menor.

Prácticas integrales en Nuevo España. Entre la práctica y la reflexión en torno a la memoria barrial

Lucía Abbadie¹, Juan Alves², Lorena Rodríguez³

Recibido: 10/04/2024; Aceptado: 02/07/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.07>

Resumen

Este artículo busca recuperar el proceso de trabajo en el barrio Nuevo España realizado durante los años 2022 y 2023 en prácticas integrales, en las que participaron docentes y estudiantes de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y del Programa Integral Metropolitano. Las prácticas se focalizaron en procesos de indagación y recuperación de la memoria del barrio y tuvieron como eje central una pasantía desarrollada por estudiantes de distintas licenciaturas que siguió la línea temática *memoria, identidad y territorio*. Nuevo España pertenece al Municipio F, en el noreste de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Una de las demandas de los vecinos era poder realizar un proceso de recuperación de memoria. Este artículo presenta algunos avances en cuanto a eso y, a la vez, reflexiona sobre procesos integrales y de extensión.

Palabras clave: sistematización, prácticas integrales, asentamiento, memoria.

Resumo

Este artigo procura recuperar o processo de trabalho no bairro Nuevo España realizado durante os anos de 2022 e 2023 em torno de práticas integrais, nas quais professores e alunos da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação, da Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo e da Faculdade Programa Metropolitano Abrangente. O objetivo central do estágio centrou-se em processos de investigação e recuperação da memória do bairro, tendo como eixo central de trabalho, um estágio

- 1 Docente Programa Integral Metropolitano. Doctoranda en Antropología Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. luabbadie.pim@gmail.com.
- 2 juanalves.pim@gmail.com Docente Programa Integral Metropolitano. Doctorando en Arquitectura, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.
- 3 Estudiante Lic. en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. rodriguezlorena@gmail.com

desenvolvido por estudantes de diferentes cursos em torno da linha temática *memória, identidade e território*.

O bairro Nuevo España pertence ao Município F, no nordeste da cidade de Montevideú, Uruguai. Uma das demandas do bairro era poder realizar um processo de recuperação de memória. Este artigo apresenta alguns avanços nesse sentido e ao mesmo tempo reflete sobre processos de arangência e extensão.

Palavras-chave: sistematização, práticas integrais, assentamento, memória.

Introducción

El presente artículo busca recuperar el proceso de trabajo en el barrio Nuevo España, comenzando por los procesos de indagación y recuperación de su memoria, con el fin de avanzar hacia una sistematización de la experiencia desarrollada durante el segundo semestre de 2022 y el 2023, en el marco de una pasantía realizada por estudiantes de distintas licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), y con la línea temática *memoria, identidad y territorio*, llevada a cabo desde 2020 por el Programa Integral Metropolitano (PIM) sus núcleos *territorio, comunidad y derechos colectivos y educación y territorio*. Esta experiencia se enriqueció durante el año 2023 con la práctica del Taller Articardi – Proyecto Urbano Avanzado, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), que tomó los resultados de la pasantía para profundizar sobre la práctica e incorporó una mirada física arquitectónica sobre la experiencia desarrollada.

La pasantía y la práctica del Taller Articardi surgen a partir de trabajos previos que se realizaron desde el año 2018 en el barrio Nuevo España y el vínculo que se generó con la Universidad de la República (Udelar), cuando esta apoyó las ollas populares durante la pandemia. Luego, durante el año 2021, se trabajó en las prácticas del «Consultorio de atención a la vivienda y el hábitat» y, en el ámbito del PIM, comenzó un ejercicio de *construcción de demanda*⁴ para realizar un mapeo de actores/as, llevado a cabo por uno de los grupos de estudiantes del curso de extensión de FHCE, que sirvió de insumo para la pasantía del año 2022.

En este sentido, cabe destacar la importancia de contar con un programa territorial como el PIM, que habilita trabajar a largo plazo, donde las distintas intervenciones realizadas se acumulan en una línea de trabajo continua, que se produce y reproduce a lo largo del tiempo en vínculo con los/as actores/as sociales que habitan o trabajan en el territorio. Cobra sentido así la sistematización de la información generada. Además, ordenarla sirve para desarrollar procesos más profundos y reflexivos.

4 Denominamos *construcción de demanda* al proceso que se genera entre los/as actores/as vinculados en una práctica integral (de extensión); en este caso, vecinos/as del asentamiento Nuevo España, estudiantes y docentes universitarios/as. En este proceso de trabajo y problematización, se define qué es relevante conocer o trabajar por parte de los/as actores/as de la comunidad y cuáles son las posibles acciones a seguir.

Es de destacar que la intervención en Nuevo España surge a partir del interés de la comisión barrial en tener información ordenada sobre la historia del barrio para comenzar un proceso de regularización.

Nuevo España⁵ pertenece al Municipio F, en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Se ubica en la zona noreste de la capital y tiene el atributo de suelo potencialmente transformable, según el Plan de Ordenamiento Territorial de Montevideo (1998-2005) (Intendencia de Montevideo, 1997) y la Ley de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (Uruguay, 2008).⁶ No obstante, según datos del Observatorio de Asentamientos de la Intendencia de Montevideo (2024), se encuentra actualmente catalogado como asentamiento irregular y forma parte de los 345 asentamientos que a la fecha se encuentran distribuidos por distintas zonas de la capital, muchos de ellos a la espera de ser intervenidos por los distintos organismos gubernamentales en pos de garantizar servicios básicos como la luz, el agua, el transporte público y el saneamiento, entre otros.

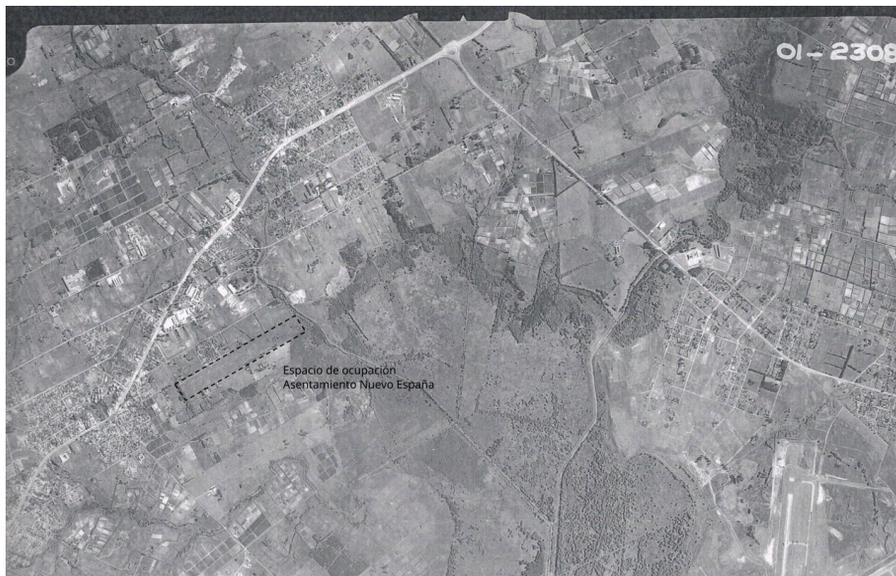
Distintos factores coyunturales pueden explicar la necesidad de ocupar un terreno y la formación de un asentamiento, principalmente aquellas condiciones estructurales materiales que responden a un sistema capitalista que tiende a mercantilizar la tierra y la vivienda, excluyendo a sectores de niveles socioeconómicos que no pueden acceder a las ofertas del mercado inmobiliario formal. Esta problemática se ha incrementado en Montevideo, al menos desde mediados del siglo xx, a causa de la aparición de importantes desigualdades sociales provocadas por la crisis del estado de bienestar, profundizadas en las últimas décadas por la aplicación de medidas neoliberales, que no hicieron más que agravar los índices de desigualdad y disminuir la posibilidad de acceso a una vivienda digna para las clases populares (Rossal et al., 2020).

El incremento de estas problemáticas ha sido interpretado por distintas perspectivas teóricas, entre ellas se ha realizado el análisis del fenómeno de la urbanización a partir del efecto que tienen las estrategias socioeconómicas en el mercado de trabajo —ingresos, expansión de la pobreza— así como el efecto de movimientos demográficos —migración campo-ciudad, intraurbanas— (Lefebvre, 1972; González, 1998).

.....
5 El nombre está dado por la referencia a un asentamiento previo, de la década de los sesenta, llamado Barrio España, mejor conocido como La Chancha, y que hacía referencia a los primeros pobladores de esos terrenos, la familia España.

6 El atributo de *potencialmente transformable* se encuentra definido en la Ley de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible n.º 18.308, artículo 34. Este establece que los instrumentos de ordenamiento territorial departamentales podrán delimitar ámbitos de territorio como potencialmente transformables, previendo una futura transformación de categoría de suelo a través de la elaboración y aprobación de un programa de actuación integrada.

Imagen 1. Foto aérea histórica 1987



Fuente: Servicio Geográfico Militar con agregados

El barrio se desarrolló mayormente a inicios de 1990, aspecto que veremos más adelante. Como se observa en la foto histórica de 1987 (ver imagen 1), hasta ese momento no se documentan indicios de urbanización en la zona donde actualmente se ubica Nuevo España. Según datos de la IM (2011), viven allí unas 2381 personas distribuidas en un estimado de 604 viviendas. Pudimos conocer algunas de estas viviendas gracias a los recorridos que permitieron los encuentros con vecinos, quienes compartieron sus vivencias desde la llegada al barrio en distintos períodos y desde diferentes orígenes.

Aperturas conceptuales

La importancia de sistematizar

Sistematizar es una tarea básica y necesaria cuando se está realizando un trabajo integral. La extensión es una función central, pero que depende de la sistematización para lograr articularse en la práctica con las otras funciones universitarias —la investigación y la formación— y generar así una perspectiva desde la integralidad. En palabras de Freire, citado por Tommasino (2011), la sistematización es un «esfuerzo sistemático y metódico de pensar y repensar nuestras prácticas» (p. 7).

Pero, ¿qué es *sistematizar*?

El término ha evolucionado en el tiempo y tiene una profundidad epistemológica enraizada en la extensión crítica latinoamericana. Tal como señala Cano et al. (2011), citando a Coppins y Van de Velden (2005):

La evolución del concepto de sistematización está marcada por las diferentes motivaciones y necesidades que fueron surgiendo junto al crecimiento exponencial de las experiencias de trabajo y su complejidad. En un primer momento se trataba de registrar y comunicar las experiencias de trabajo. Luego, a este objetivo se le agregó la necesidad de aprender de los errores y aciertos surgidos desde las prácticas. En última instancia, se suma la necesidad de ensayar respuestas ante la crisis epistemológica de las ciencias modernas (p. 14).

Las prácticas dialógicas implican altos grados de reflexividad y, por lo tanto, es necesario no solo pensar sobre nuestras prácticas, sino también reflexionar sobre ellas en su dimensión ética y pedagógica y en sentido relacional: lo que generamos con las prácticas de intervención sobre otros/as y lo que se genera en nosotros/as. Para realizar una sistematización crítica es necesaria además la participación de todos/as los/as actores/as intervinientes en el proceso. Esto es un ideal, pero en la práctica muchas veces resulta dificultoso por los tiempos y la posibilidad de una construcción común, que solo se habilita a largo plazo, ya que la sedimentación de aprendizajes colectivos, así como la disposición a reflexionar críticamente sobre lo realizado, son una de las claves de la sistematización de experiencias (Cano et al., 2011).

Siguiendo a estos autores podemos identificar, a grandes rasgos, cuatro tendencias en relación con la sistematización: una que se centra en la reconstrucción ordenada de la experiencia; otra que considera que la sistematización debe ser un ejercicio de conceptualización que aporte coherencia a la práctica; una tercera que, a partir de la práctica, plantea contrastarla con las referencias teóricas y que, mediante la revisión crítica, sea capaz de modificar la práctica y transformar la teoría, y una última que incorpora la participación de los/as propios/as actores/as para que la sistematización sea un proceso integrador. Por otro lado, la sistematización, desde una perspectiva de educación popular latinoamericana, pone énfasis en lo vivencial, en la experiencia como instancia de conocimiento particular, donde hay procesos que atraviesan lo que se percibe y genera (Cano et al., 2011, p. 14).

Para el equipo que realizó la pasantía en Nuevo España, poder recabar la información producida durante el proceso pedagógico fue esencial y es parte de lo que se busca plasmar aquí, una primera fase dentro de un proyecto largo que necesita de tiempo y trabajo, de idas y vueltas reflexivas para pensar en la concreción de una fase más profunda de sistematización, que enriquezca aún más las labores llevadas a cabo. Por un lado, identificamos la importancia de sistematizar como forma de construcción de conocimiento de los espacios donde se realiza extensión, que en general son aquellos espacios donde menos se registra y no se valora lo realizado con y en los colectivos

territoriales. Para una perspectiva integral es necesario contar con pequeñas etapas de producción de conocimiento que permitan acumular información reflexivamente sobre las prácticas realizadas.

Por otro lado, una enorme dificultad es aquella que refiere a la sistematización de prácticas de poca duración. Muchas prácticas de sensibilización son espacios ricos de puesta en contacto de realidades alejadas de las aulas universitarias, a la «intemperie del aula», como indican Tommasino y Rodríguez (2011). Es en estos espacios donde una acumulación de hitos y procesos de conocimiento se va desarrollando como por cuentagotas. Es allí donde la «sedimentación de la práctica» se da, muchas veces sin la posibilidad de escribir sobre lo problematizado o reflexionado, debido a tiempos escasos que están desfasados con los tiempos de las currículas académico-universitarias, pero la experiencia está allí y es imprescindible generar un registro sobre ella.

Siguiendo a Mejía (2008), podemos decir que una forma de sistematizar es recabar distintas miradas para, de esa forma, «construir categorías desde las líneas de fuga que sean capaces de enunciar los sentidos, procesos, realizaciones, empoderamientos, crecimientos, conflictos de los participantes» (p. 10).

Recopilar y discutir en torno a miradas distintas enriquece la forma de ver el mundo, tanto de universitarios/as como de integrantes de distintas organizaciones con las que se trabaja. Alineado con lo anterior, también está la riqueza de documentar los procesos sociales que refieren a lo territorial y los procesos urbanos, que de otra manera se pierden en la memoria barrial y quedan en una dimensión nebulosa, como mitos fundantes a los que refieren los vecinos.⁷ Las memorias colectivas e individuales permiten aproximarnos a través de la oralidad a aquellos momentos que adquieren valor para los interlocutores y, por lo tanto, develan cierta intencionalidad al contar sus historias a través de la propia experiencia. Las fuentes orales están permeadas por los recuerdos, la memoria y la experiencia subjetiva, en ellas encontramos imaginación, simbolismo y deseo (Portelli, 1991, p. 43). Como investigadores sociales queremos conocer aquellas representaciones que surgen desde lo particular para conformar en conjunto una versión plural y diversa de lo que significa la historia de un barrio (Aceves Lozano, 1998). En cuanto a esto, debemos resaltar la importancia de cada testimonio como un relato creíble, un aporte subjetivo que contribuye al desmantelamiento del relato único y permite crear una polifonía de narrativas sobre el territorio, el barrio. Estos relatos también ayudan a visualizar la apropiación de los/as vecinos/as de su territorio y a buscar formas de reivindicación cuando lo amerite. Y si bien algunas veces los relatos parecen discordar, estos permiten el cruzamiento de datos y la construcción de un relato grupal, que hace a la esencia de lo que es y no es un barrio para ese colectivo. Por lo señalado, entendemos que la sistematización no es

.....
7 Muchas anécdotas, presentes en la memoria colectiva de un barrio, son transmitidas de forma oral de generación en generación, pero no siempre, ni exactamente, tienen por qué remitir a un hecho real. Algunas veces para producir mayor efecto en lo contado, o simplemente por pasar por diferentes narradores/as, la historia va tomando distintas versiones (Halbwachs, 2005).

un proceso objetivo, es una recomposición, una reconstrucción de sentidos sobre un proceso (Abbadie et al., 2011, p. 158).

En palabras de Oscar Jara (2001):

Lo clave de la sistematización, [...], es el interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. No solo ver las etapas de lo que aconteció en la experiencia, sino, fundamentalmente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y qué es lo que explica las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido (p. 5).

Aquí, entonces, no son solamente los acontecimientos los que enriquecen la experiencia, sino fundamentalmente cómo son vividos y recordados esos acontecimientos (Salazar Villava, 2011); a través de un proceso relacional, se va articulando un entramado, una historia. Es por eso que la forma que elegimos para sistematizar los datos obtenidos y generar procesos de sistematización más profundos en el futuro es a través del reconocimiento de categorías o hitos importantes para los/as vecinos/as y su enunciación a través de extractos de entrevistas.

Implementación metodológica

El encadenamiento de actividades como forma de dar continuidad a un proceso. Relevamiento de actores/as y desarrollo de las prácticas como opción metodológica

El material que da insumos para la sistematización de este trabajo proviene de tres prácticas de intervención desarrolladas en los años 2022 y 2023. La primera fue una intervención en el marco del curso de extensión de FHCE; la segunda, una pasantía desarrollada en torno a la temática *memoria, identidad y territorio*, la tercera fue con base en la intervención del Taller Artcardi de FADU. En la primera y segunda participaron estudiantes de distintas licenciaturas de FHCE, en la tercera participaron estudiantes de la carrera de Arquitectura de FADU. En todas las prácticas intervino el PIM, como aglutinador y nexo entre los/as vecinos/as de la comisión barrial de Nuevo España —que habían solicitado ayuda para armar un proyecto de regularización— y los servicios universitarios que participaron.

Con el curso de extensión de FHCE se desarrolló un mapeo de actores/as que fue fundamental, ya que inició un proceso que continuó durante la pasantía a lo largo del año. El mapa de actores/as fue de gran utilidad para la comisión de Nuevo España, a tal punto que un año y medio después, cuando volvimos para hacer la devolución, lo encontramos colgado en la pared.

Luego, en el semestre siguiente, a mediados de 2022, comenzó la pasantía Memoria, Identidad y Territorio y se desarrollaron una serie de actividades con la comisión de Nuevo España. La primera fue una reunión donde los/as vecinos/as expresaron su

interés en recuperar la memoria barrial, para registrar cómo fue el poblamiento del asentamiento y con miras a un posible proceso de regularización. Entre los aspectos abordados, la forma de poblamiento, las zonas, la manera de delimitar los predios y sus tamaños fueron los más trabajados, pero también se trató el devenir de la comisión de Nuevo España. Esta tuvo una conformación inicial en los primeros tiempos de ocupación y poblamiento, en la década del noventa, y una segunda conformación que se consolidó en 2018, la cual continúa trabajando en la actualidad y fue con quienes realizamos la intervención.

Como segunda actividad se desarrolló una recorrida por el barrio, junto con vecinos/as de la comisión. Esta comenzó en la calle Siberia y, en una primera instancia, transcurrió por calles de bitumen que habían sido mejoradas por un plan de mejora vial y de canalizaciones. Luego, tras cruzar una cañada, se recorrió el barrio no intervenido, que aún tiene calles de balastro y se inunda. Durante el recorrido se fue haciendo una recapitulación *in situ* de cómo había sido el proceso de crecimiento, así como también de algunos proyectos que habían quedado truncaos, como el de una terminal de ómnibus o un predio donde se había previsto la instalación de espacios educativos y hoy es un baldío.

Imagen 2. Recorrida del equipo de estudiantes, docentes y vecinos por Nuevo España, en el marco de la pasantía Memoria, Identidad y Territorio del año 2022



Fuente: Foto de Lucía Abbadie

La intervención de los meses siguientes, entre setiembre y noviembre de 2022, se basó en la recuperación de la memoria barrial a través de la realización de entrevistas en profundidad (Guber, 2011). En una primera instancia, se relevó con la comisión de Nuevo España a qué vecinos/as se les podrían realizar las entrevistas. Se definieron y llevaron a cabo tres entrevistas, tomando en cuenta el momento de su llegada al barrio: a una vecina fundadora, a una pareja de vecinos que llegaron en una segunda ola de ocupación, a un vecino que llegó con el barrio ya consolidado. Todos los entrevistados viven hace más de veinte años allí. Además, se registraron las instancias de intercambio realizadas en formato de entrevista colectiva en el local de la comisión barrial, que también sirven de insumo en este trabajo.

En una última instancia, se realizó una cartografía a través de un mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013), en el que intervinieron vecinos/as de Nuevo España y donde se identificaron las diferentes fases de ocupación. En esta cartografía se identificó cuál había sido la primera zona de ocupación y cómo había crecido el barrio, marcando en el mapa cada fase con diferentes colores. También se identificaron infraestructuras, como las torres de alta tensión, y cauces de agua, como cañadas y el arroyo Manga, que afectan y son parte del habitar.

La sistematización realizada se produjo a partir de la revisita a los materiales producidos en las distintas instancias, así como también del informe estudiantil que resultó de la práctica de pasantía. Con esos insumos se comenzó un proceso de identificación de los principales hitos para devolver un informe a la comisión de Nuevo España. Mientras ese proceso se iba desarrollando durante 2023, se sumó un nuevo grupo de estudiantes universitarios para intervenir en Nuevo España, esta vez de la carrera de Arquitectura de FADU, del Taller Articardi – Proyecto Urbano Avanzado, con el cometido de utilizar los diferentes antecedentes de urbanización de la zona para elaborar una caracterización del área.

A finales del 2023 se realizó una instancia de devolución con la comisión de vecinos/as, donde se presentaron en conjunto tanto los avances desarrollados en la pasantía Memoria, Identidad y Territorio como los del Taller Articardi. Este texto surgió como parte del intercambio que allí se dio.

Memoria en Nuevo España

Primeras fases de ocupación

La gran extensión de terreno rural disponible en Punta de Rieles, muchas veces sin uso aparente (Parrilla et al., 2023), llevó a la ocupación o compra irregular de suelo. De acuerdo con las entrevistas realizadas, en muchas ocasiones los propietarios de los terrenos hacía loteos irregulares y los vendía en cuotas accesibles que las familias podían ir pagando con ciertas facilidades. En otras, se realizaron ocupaciones de

tierras de manera organizada. De esa manera, múltiples asentamientos se fueron concretando, principalmente en la década de los noventa. Nuevo España es un ejemplo de esta situación, pero hay otros casos paradigmáticos, como los asentamientos Villa Farré, El Monarca o Paso Hondo.⁸ En algunos de estos casos, los habitantes tienen los títulos de un terreno que no se puede fraccionar o los documentos no tienen validez legal.

El proceso de ocupación en el caso de Nuevo España estuvo signado por el boca a boca y la información recibida por parte de conocidos de los/as vecinos/as de que allí se estaban ofreciendo terrenos para habitar.

Los orígenes de quienes poblaron Nuevo España son diversos. Algunos venían de barrios aledaños como Bella Italia o Villa García. En otros casos, los vecinos provenían del interior del país, de departamentos como Paysandú, Tacuarembó o Cerro Largo. En todos los casos, lo que motivaba la ocupación era la necesidad de construcción de un espacio para vivir.

Los primeros pasos se caracterizaron por la limpieza del terreno, que había sido una chacra. «Era todo chirca», decía una vecina. Las condiciones iniciales fueron muy difíciles: no había infraestructura básica, como calles y cunetas, y los servicios quedaban lejos, en especial el transporte, dado que hasta el año 2020 no llegaba ningún ómnibus al barrio.

Para muchas familias, construir en un asentamiento era un desafío. La mayor parte de los primeros habitantes construyeron algo básico por miedo a ser desalojados y porque no sabían cuán permanente iba a ser su situación allí. Hacia finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, la reestructuración económica neoliberal afectó a numerosas familias que quedaron sin trabajo formal y se las fueron arreglando para encontrar changas o insertarse en circuitos informales. Sin ingresos o sin ingresos formales, pagar un alquiler o incluso una cuota de préstamo hipotecario se hacía insostenible. Muchas familias se vieron obligadas a conseguir un lugar donde vivir, donde poder construir una vivienda (Rossal et al., 2020).

Gran parte de la población actual de Nuevo España nunca había vivido en un asentamiento irregular con anterioridad. Muchos tenían experiencias habitacionales en espacios urbanizados, y habitar un terreno rural en la informalidad no resultaba una experiencia sencilla. Una vecina que participaba como cocinera de la olla popular relató lo siguiente con respecto a su llegada y a las primeras impresiones que tuvo:

Cuando llegué al barrio tenía un embarazo de ocho meses y mi hijo ahora tiene 32 años. Venía de Copérnico [una calle en el barrio Bella Italia] y, claro, era todo chirca, era horrible, horrible. Sucio y todo. Y bueno, y ta. Y ahí fuimos limpiando e hicimos un ranchito costanero.

Otra vecina también recordó cómo fueron sus primeros momentos:

8 Villa Farré y Paso Hondo están en proceso de regularización. El primero desde el año 2007, el segundo desde el año 2023.

Sí, me mudé enseguida. Yo lo conseguí en enero [dice respecto al terreno] y en abril más o menos ya me estaba mudando. Y no me animaba. Yo le decía a mi marido: «¿Lo haremos, no lo haremos?, ¿y si vienen y no podemos estar? Perdemos todo lo que invertimos». Entonces hicimos la piecita y un baño trasero. El baño y dos piecitas. Eran un dormitorio y una cocina comedor, y así nos mudamos, y por ahora está.

Ambos relatos dan cuenta de la incertidumbre sobre ocupar los terrenos, dado los pocos recursos materiales para la edificación de las viviendas en un sitio prácticamente baldío y la inseguridad con respecto al futuro.

Por otro lado, muchos de los vecinos que habitan en el asentamiento provienen del interior del país y la posibilidad de contar con una vivienda en Montevideo les permitía el acceso a oportunidades laborales que en sus departamentos no estaban al alcance. Uno de los vecinos que llegó al barrio alrededor de seis años después de la ocupación inicial y que actualmente integra la comisión barrial relató:

Yo soy de Tacuarembó, llegué acá [a Montevideo] en el año 96. Estuve un año en la casa de una tía, ahí tenía 27 años, después me fui a una pensión y después surgió acá esto [con respecto al terreno]. Me dijeron unos conocidos «Mirá que el asentamiento».

Pese a no comprender qué era exactamente ocupar un asentamiento, se arriesgó y «compró» el terreno a veinte mil pesos. Su testimonio permite comprender que el acceso a las distintas parcelas no fue únicamente a través de la ocupación. En su caso, se dio a través de una transacción económica, ya que lo adquirió por intermedio de la compra —informal— a su antiguo ocupante.

Otros/as vecinos/as nos contaron cómo fue su proceso de ocupación y construcción de la vivienda y los cambios de los que fueron testigos. Una vecina recuerda que se enteró de la oferta de terrenos por su hija:

Ella me dijo que acá estaban dando terrenos. Nosotros ocupamos, ella se fue y nos quedamos nosotros. Vine a pasear un domingo y ellos me mostraron el terreno. Ellos después se mudaron, anduvieron por muchos lados.

Otra vecina vino desde Melo a Montevideo cuando aún era muy pequeña. Su esposo vino desde Paysandú. Ella se crió en Montevideo, primero en el barrio Cerro y después en el kilómetro 19 de Villa García, zona en la que vivió hasta los 19 años, cuando se casó y se trasladó junto a su esposo a Nuevo España. Recuerda:

Acá era mortal, un barrial. Cuando llovía no había calle, era solo un pasaje. Había que caminar un kilómetro hasta la ruta. Enfrente era una selva, no existían esas casas. Hicimos esta parte de acá [refiere a la entrada de la casa y dos cuartos], estaba la cocina y el baño. Fuimos ampliando. Era campo abierto, un bañado lleno de totora, había de todo. La gente se fue animando, haciendo todo de a poco.

La informalidad del asentamiento también se refleja en las expectativas y realidades de sus habitantes. Al consultar sobre las expectativas que tenían cuando llegaron, un vecino nos comentó: «Imaginaba que iba a mejorar, crecer. Ahora es tranquilo. Hace años no era así».

Otro vecino recuerda: «Entraban a las casas de noche a robar». Otra agregó: «A nosotros nos robaron. Los gurises fueron al Verano Solidario y yo trabajaba; él tenía libre, pero justo salió. Cuando volvimos estaba la puerta abierta, faltaban cosas y estaba todo revuelto».

La organización en un asentamiento, tanto en las etapas de ocupación como en las posteriores, es esencial porque determina el devenir del barrio, en especial en cuanto a la organización política (Álvarez Rivadulla, 2017; Holston, 2009). En el caso de Nuevo España, al comienzo de la ocupación se hizo un loteo con terrenos de tamaños similares y espacio para calles. Se realizó con una planificación mínima que permitiera, en un futuro, regularizar la situación catastral. Entre los/as vecinos/as se organizaron para asignarse los espacios y conseguir los servicios básicos, como luz y agua. Una buena parte de quienes fueron llegando posteriormente eran familiares y amigos que se iban enterando por el boca a boca de que había una ocupación y se podía conseguir un terreno. Luego, cuando ya hubo casas, algunos de esos terrenos se vendieron de manera informal y llegaron al barrio más familias. La organización de los/as vecinos/as a lo largo del tiempo también permitió el acceso a otros servicios básicos, estar atentos/as frente a situaciones de violencia o robos e, incluso, se transformó la forma en la que el asentamiento crecía.

Distintas propuestas de regularización y acceso a servicios

A partir de las primeras ocupaciones y en el transcurso de los siguientes años se fueron llevando a cabo distintos intentos de regularización, impulsados a través de la organización de algunos vecinos que conformaron la comisión barrial. Un vecino explicó:

Hubo un proceso de regularización en los noventa [años 1998 y 1999]. Vino el equipo técnico: asistente social, arquitecto, agrimensor... Midieron todas las casas, todo el terreno y, entonces, hicieron toda la planificación. «Acá va a haber una calle, acá se va a abrir otra, esta casa tiene que voltearse para que se haga la vivienda...».

Según los distintos testimonios, el proceso de regularización se vio interrumpido por distintos factores exógenos, como cambios en la administración de los organismos gubernamentales, crisis económicas y burocracia estatal.

Durante los últimos años se han realizado varias gestiones por parte de los/as vecinos/as organizados/as, principalmente por intermedio de la comisión barrial, para retomar este proceso que se vio interrumpido un par de décadas atrás.

Llevar adelante una regularización es una tarea lenta, larga y, sobre todo, burocrática. Uno de los integrantes de la comisión relató:

Cuando empezamos, fuimos a la guerra con escarbadientes. Lo único que hacíamos eran cartas para presentar. Empezamos todo de cero, fuimos a la Intendencia a ver dónde era la oficina de asentamiento irregular y preguntamos en qué situación está la regularización del barrio Nuevo España. «Nuevo España ¿dónde está eso?» Le explicamos dónde

era y nos dicen que no tienen registro del barrio, entonces nos mandan a otra oficina. Vamos allá y nos dicen: «Ah sí, recuerdo algo sí tenía una fotocopia del mapa». ¿Y pa qué, pa qué quiero esto [el mapa]?! Dicen: «Vayan al PIAI [Programa de Integración de Asentamientos Irregulares], que es del Gobierno central, que está en la calle San José». Y arrancamos para ahí, porque estaba ahí cerquita y ahí sí ya tenían un conocimiento más que en la Intendencia. Y bueno, ahí empezamos a contactarlos [...]. Les hicimos una carta de solicitud, porque hay que dejar constancia. Les tiramos 400-500 firmas. Ningún vecino se negaba, acá en el barrio no, [...] y bueno, llegamos hasta este período anterior que hubo cambio de gobierno y desaparecimos de nuevo, no estamos en la lista. ¿Qué regularización del asentamiento?! Cero.

Los vecinos han hecho aportes y pagos, dado que fue una venta de terrenos irregular. La zona está categorizada como rural potencialmente transformable y es necesaria la firma de la Junta Departamental para transformar esta situación y hacer efectiva la regularización. Mientras esté catalogado como suelo rural, los predios no deberían ser menores a tres hectáreas en esta zona de acuerdo al Plan de Ordenamiento Territorial (1M, 1997) y a la Ley de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (Uruguay, 2008), lo que hace necesaria una habilitación de transformación de suelo para obtener regularidad jurídica.

Como parte de este largo y lento proceso de regularización, el barrio va ganando mediante el esfuerzo, la autogestión y el entretreído de múltiples redes para garantizar los servicios que otros habitantes del entramado urbano formal tienen asegurado. A modo de ejemplo, una de las vecinas relató: «Fue hace veinticuatro años cuando se puso el agua y la luz, pero la luz era solo para las casas, no para la calle. En la calle fue después, cuando entró esta comisión».

Por otro lado, la accesibilidad a la zona es más difícil que en otras partes de la ciudad, característica que comparte con muchísimos barrios populares y asentamientos en los que para llegar o irse hay que caminar muchas cuadras, a veces en condiciones muy precarias.

La instalación de la terminal de ómnibus de la línea 155 —a finales del año 2020— fue un logro que concretó una idea con más de veinte años de antigüedad, pensada ya en la primera regularización. En ese entonces había un proyecto para crear un espacio destinado a un centro educativo y una terminal de ómnibus con cinco líneas. Al respecto, un integrante de la comisión expresa:

¡Cinco ómnibus! ¡Cinco líneas! Después de veinte años logramos entrar uno apenas. ¿Que venís con cinco ómnibus?! Iba a entrar por Camino Guerra y el campo que está atrás, que es donde corta Guerra, donde termina. Iba a hacerse una calle por atrás e iba a unirse con Timón, esa es la mejor calle que tenemos en el barrio, debe tener dos cuadras. Tiene como seis metros de ancho, más dos veredas, que las veredas son como cuatro metros. La mejor calle que tenemos. Y en aquel otro terreno allá iba a ser un complejo educativo está lleno de pasto todavía. Y donde está la placita, ahí se iba a hacer un bombeo e iban a ir todas las aguas servidas porque no daba el saneamiento por la caída,

entonces, para ahí, un bombeo subía por Camino Maldonado. Ahí donde está la placita se invirtieron miles y miles de pesos a la marchanta. No quedó nada.

Antes de que el ómnibus llegase, vecinos y vecinas encontraban otras formas de transportarse. Una vecina cuenta entre risas:

Hasta Punta de Rieles son veinte cuadras y hasta la parada del 155 —antes de que se modificara el destino— eran diez cuadras. También había un señor que nos llevaba en el auto, cobraba cinco pesos. También un señor que tenía taxi y cobraba barato, pero el señor del auto le sacó el trabajo.

El principal ingreso es caminando por las calles principales: Camino Guerra, Siberia y Varsovia. La llegada del ómnibus también trajo la mejora vial en la mitad del barrio, en el sector donde transita el ómnibus y en calles aledañas. La diferencia entre ese sector y el resto es enorme. Las canalizaciones y el bitumen o balastro, en uno y otro caso, cambian no solo la fisonomía, sino también las condiciones materiales de la vida cotidiana.

Imagen 3. Calle de Nuevo España donde acaba el bitumen y comienza el balastro. Sector donde no se llevó a cabo la mejora vial



Fuente: Foto de Lucía Abbadie

Respecto a la opinión de los vecinos sobre la decisión de regularizar el barrio, una de las vecinas contó que hay heterogeneidad de visiones sobre el tema:

Algunos no, no quieren saber de nada. Son gente que no les gusta pagar, están cómodos. Venden baratas sus casas y se van para otro lado. La gente quedó contenta con las luces de la calle y todo eso, pero cuando tengan que pagar impuestos se van.

Ella ve como un hecho positivo poder regularizar el barrio: «Tener derecho a la casa, estar más tranquila... Acá estamos en el aire, estamos y no. No tenemos derecho sobre nuestra casa».

Si bien la diferencia entre los valores monetarios que se pagan en el mercado inmobiliario informal y en el formal es muy distinta, cabe tener en cuenta que la oferta y la demanda de vivienda es un patrón que también se practica en los asentamientos informales. Así, las casas se compran y venden según sus características, sus materiales, sus dimensiones y su ubicación, al igual que sucede en el mercado formal, pero a otros costos (Abbadie, 2004). Explica una vecina: «La casa de acá al lado se vendió en trescientos cincuenta mil pesos, pero pagando en cuotas. Hay casas que las venden a cuatrocientos mil. Depende de la casa y del terreno».

Un vecino reafirmó: «Hay terrenos que tienen dos casas. A veces se venden fraccionadas, una casa a un precio y la otra casa a otro precio».

Nuevo España es un asentamiento heterogéneo en materia socioeconómica, donde las más de setecientas casas están habitadas por vecinos de medianos a muy bajos o nulos ingresos. Sobre la diversidad de los residentes, una vecina dijo lo siguiente:

Hay de todo, sí. Hay changadores y gente que se mantiene a base de las ollas populares y deben buscar otros recursos. También hay muchos trabajadores [...] Hay gente que trabaja en la construcción. Acá al lado, nomás, la muchacha es empleada doméstica y el compañero es militar.

Problemáticas actuales

Una de las dificultades que deben afrontar los vecinos del barrio se relaciona con los desbordes del arroyo, que cada cierto tiempo afecta a las casas más próximas a las zonas inundables. La presencia del arroyo Manga y de una cañada afluente, que atraviesa el barrio, genera frecuentemente problemas de inundación en algunos sectores específicos. Una vecina explicó la situación:

Donde se inunda, se inunda. Se inunda casi un metro. Es un remanso. Entonces va todo, toda esta agua, desde allí, de Camino Guerra viene todo para acá, entonces es tanta agua que en dos horas destrozó todo. La última fue ahora en enero [2022], que se inundaron varias partes de Montevideo, pero acá se inundó gente que no se inundaba antes.

Otro de los problemas principales identificados por los vecinos fueron los robos y la violencia.⁹ Esto trae dificultades en la convivencia que los/as vecinos/as y, particularmente la comisión barrial, deben afrontar. Muchas veces, por ser una superficie de gran extensión, los espacios donde se enfocan las problemáticas se sectorizan. Comenta un integrante de la comisión barrial:

Tenemos problemas de convivencia entre vecinos, problemas de robos..., pero siempre está el foco ahí, Colibrí, parte de Horneros, parte de allá, cerca de la plaza, este, claro, entonces después viene la gente, viene una familia nueva que la otra le vende, obviamente no le va a decir que se inunda y que acá es brava la cosa...

La organización del asentamiento también está en tensión por la densificación de los lotes que se habían creado originalmente. Al ser grandes, es posible la construcción de más de una vivienda en un mismo predio, esto provoca un problema de espacio y de distancias entre las viviendas. En palabras de un integrante de la comisión barrial:

Es que estamos hacinados, estamos muy amontonados. Sí, sí, muy amontonados. El barrio al no tener terrenos está creciendo para adentro, entonces viene mi hijo: «¿No me dejás hacer [una edificación] en el fondo pa arriba?», «Y bueno, ta, hacé». Y palo y palo pa arriba. Estamos amontonados, amontonados, amontonados

El problema del crecimiento edilicio en los lotes también afecta la contaminación por las descargas y desbordes de las aguas residuales domiciliarias en los predios linderos, lo que genera un problema ambiental para los/as vecinos/as debido a la precariedad de los sistemas sanitarios. Respecto a esto, una vecina integrante de la comisión barrial comenta:

Tenemos problemas, por ejemplo, de alguien que te diga «¡Pah! El agua servida del vecino está yendo para mi casa, ¿cómo puedo hacer?». Y, habló con el vecino. «No, pero ya hablé y no. Me dice que sí y no hace nada». Pero, ¿qué pasa? Nosotros, como asentamiento irregular, vamos al municipio. Al principio, hace un par de años atrás, había una oficina de mediación, porque ellos no te pueden poner una multa en un padrón, entonces ta. Y bueno, a veces nosotros como comisión vamos y tratamos de mediar ahí. Nosotros, es lo que podemos hacer. Hacerlos entender que el agua esa no puede pasar para la otra casa o terreno, tiene que ir para la cuneta o a un pozo negro, pero no para el otro vecino.

Sobreviviendo a través de las redes barriales

En el año 2020, debido a la pandemia por covid-19, surgieron las ollas populares en distintos barrios de Montevideo, espacios donde se buscaba garantizar el alimento a las familias más carenciadas, pero que también funcionaron como espacios socializadores, democráticos y de intercambio de roles y afectividades (Rieiro et al., 2021; Álvarez Pedrosian, 2023). En Nuevo España funcionaban tres ollas populares en 2022: una de ellas sostenida por la comisión barrial, otra que funcionaba como merendero

9 Recientemente se observaron episodios de violencia extrema que tuvieron repercusión en prensa, situación extraordinaria para el barrio, que adquiere visibilidad, y que genera mayor preocupación.

desde que se armó el asentamiento y una tercera olla que también era sostenida por vecinos/as de la zona.

Para algunas de las 700 familias que viven allí, las ollas son una forma de garantizar una comida. Para las familias que no las necesitan son una forma de dar una mano, cocinando para otros/as o aportando algún alimento cuando pueden.

Imagen 4. Anuncio de una de las ollas populares



Fuente: Foto de Lorena Rodríguez

Además, las ollas le buscan la vuelta para encontrar donaciones e incluso recaudar fondos a través de distintas iniciativas como el acopio y venta de botellas y bidones de plástico, por ejemplo, que son clasificadas y vendidas a empresas recicladoras. Estas son estrategias, formas de buscar soluciones a una realidad que es dura, que está

signada por la heterogeneidad de situaciones que conviven en la misma manzana o cuadra, donde en algunas casas hay familias sin ingresos formales con cuatro o cinco niños/as que dependen de la comida de las escuelas, de las ollas y de los merenderos para asegurar la continuidad de la vida. Allí, en estas realidades tan duras, la solidaridad entre vecinos/as es la base que permite seguir adelante. Esa solidaridad está basada en la experiencia de años y en la capacidad de reconocer que cualquiera puede estar en esa situación si los cambios del mercado y la pérdida de trabajo tocan a la puerta.

Algunas reflexiones para abrir futuros diálogos

La historia de Nuevo España es similar a la de otros asentamientos del noreste montevideano. Su creación en un momento histórico de patrones económicos neoliberales y su expansión en períodos de crisis es una muestra de que la pobreza urbana está directamente relacionada con la estructura económica y social en la que vivimos.

Los asentamientos de la periferia son la síntesis de un proceso desigual y excluyente, que sumerge a una enorme cantidad de familias, muchas de ellas trabajadoras o que provienen del interior en búsqueda de mejores condiciones económicas, en procesos de habitación irregulares, donde la precariedad de la vivienda las pone en vilo frente a la posibilidad de perderlo todo.

Tanto en Nuevo España como en otros asentamientos, los procesos son a largo plazo y las familias —muchas que compraron el terreno o la casa de forma irregular— quedan atadas a las normativas vigentes sobre regularización de la tierra. En algunos casos se ha logrado regularizar¹⁰ o se está en proceso de hacerlo,¹¹ mientras que en otros, como en Nuevo España, el proceso es incipiente.

En este sentido, se hace esencial que la Udelar pueda aportar recursos, a los vecinos/as, que les ayuden a transitar los procesos de regularización. La importancia de trabajar sistematizando lo realizado en procesos pedagógicos vinculados a la extensión es esencial como forma de devolución para las grupalidades con las que se trabaja. Eso permite a las organizaciones sociales contar con registros de lo que se va trabajando y transformar la praxis en experiencias concretas que quedan en la memoria colectiva a través de un proceso sistematizado. A la vez, estos procesos son necesarios para construir más y mejor conocimiento en torno al mundo en el que vivimos, así como para evitar el efecto cíclico de siempre volver al mismo punto cuando trabajamos en procesos de extensión.

La historia contada por los/as protagonistas —que muchas veces se encuentra invisibilizada— juega un rol relevante en los barrios. Hay poca bibliografía al respecto y el material que se encuentra está desordenado y fragmentado. En tal sentido, el trabajo realizado en el marco de la pasantía permitió recuperar la rica historia de un área

10 Un caso de regularización son los barrios de Covipro y Nueva Esperanza en Villa García.

11 Como indicamos anteriormente, sucede con Villa Farré en Punta de Rieles, o Paso Hondo en Villa García.

específica de Montevideo. También, permitió encontrar el sentido del lugar para los vecinos de la zona, vincular aprendizajes y vivencias, rescatar luchas y conquistas. Sumado a esto, los estudiantes que participaron en la experiencia pudieron encontrarse y aprender en un proceso de diálogo de saberes.

Referencias

- ABBADIE, L. (2024). Owners and users: an approach to an informal settlement in northeast Montevideo. *CIDADES, Comunidades e Territórios*. (Autumn Special Issue) <https://doi.org/10.15847/cct.34699>
- ABBADIE, L., BENTOS, D., EVIA, V., OTERO, M., RIEIRO, A. y RUMIA, L. (2011). Praxis de incubación entre sujetos colectivos: el caso de URUVEN. En A. Cano, A. Migliaro y R. Giambruno (Comps.), *Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria* (pp. 151-182). Extensión Libros, Universidad de la República.
- ACEVES LOZANO, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). Addison Wesley Longman. Álvarez Pedrosian, E. (Coord.). (2023). Fermentarios: Bitácoras del laboratorio: Vol. 1.) *El habitar (en) la pandemia y sus territorios existenciales*. Laboratorio Transdisciplinario de Etnografía Experimental. Serie monográfica Fermentarios. Bitácoras del laboratorio. n°. 1.
- ÁLVAREZ RIVADULLA, M. J. (2017). *Squatters and the Politics of Marginality in Uruguay (Latin American Political Economy)*. Palgrave Macmillan.
- CANO, A., MIGLIARO, A. y GIAMBRUNO, R. (2011). La sistematización de experiencias desde la extensión universitaria. En A. Cano, A. Migliaro y R. Giambruno (Comps.), *Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria* (pp. 11-17). Extensión Libros, Universidad de la República.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- HALBWACHS, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. *Estudios*, (16), 163-187.
- HOLSTON, J. (2008). *Insurgent Citizenship: Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*. Princeton University Press.
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (1997). *Plan de Ordenamiento Territorial (1998-2005)*. <https://sit.mvot.gub.uy/docs/instrumentos/1137/DECRETO%20N%C2%BA%2028242-998.pdf>
- INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2024). *Observatorio de asentamientos*. <https://montevidata.montevideo.gub.uy/territorial/asentamientos>
- JARA, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, (7), 9-29. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=694>
- LEFEBVRE, H. (1972). *La revolución urbana*. Alianza.
- MEJÍA, R. (2008). Atravesando el espejo de nuestras prácticas: A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/espejo_practicas.pdf
- PARRILLA, G., CERRADA, S., MIGLIARO, A. y SCHMUKLER, M. (2023). Miradas en torno al mundo del trabajo: Dinámicas y transformaciones en el municipio F de Montevideo. En C. Cassanello, L. Folgar Ruétaro y M. Pérez Sánchez (Comps.), *Universidad y territorios interpelados: El Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años* (pp. 79-111). Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

- PORTELLI, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli, R. Fraser et al., *La historia oral* (pp. 36-51). Centro Editor de América Latina.
- RIEIRO, A., CASTRO, D., PENA, D., VEAS, R. y ZINO, C. (2021). Tramas solidarias para sostener la vida frente a la COVID-19: Ollas y merenderos populares en Uruguay. *Revista de Estudios Sociales*, (78), 56-74. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.04>
- RISLER, J. y ARES, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Ed. Tinta Limón.
- ROSSAL, M., BAZZINO, R., Castelli RODRÍGUEZ, L., GUTIÉRREZ NICOLA, G. y ZINO GARCÍA, C. (2020). *La pobreza urbana en Montevideo: Apuntes etnográficos sobre dos barrios populares*. Pomaire – Gorla.
- SALAZAR VILLAVA, C. M. (2011). Comunidad y narración: la identidad colectiva. En F. García Masip y C. Pérez Zavala (Coords.), *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales*, (34), 93-111.
- TOMMASINO, H. (2011). Sistematizar, proceso imprescindible para acceder a la praxis [Prólogo]. En A. CANO, A. Migliaro y R. Giambruno (Comps.), *Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria* (pp. 7-8). Extensión libros, Universidad de la República.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión: n.º 1*, 19-42. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
- URUGUAY. (2008, junio 30). Ley n.º 18.308. Ley de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18308-2008>

Sistematización del proyecto de extensión relativo al acceso a la tierra por parte del grupo de mujeres La Colectiva

Fiorella Fernández, Ana Clara Madeiro, Constanza Martínez, Mateo Nalerio, Néstor Sánchez Sanz, Franca Valder Cal¹

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.08>

Resumen

El presente trabajo busca plasmar las reflexiones surgidas en torno a un proyecto de extensión llevado a cabo por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo (Facultad de Ciencias Sociales, FCS, Universidad de la República) en vínculo con el grupo de mujeres rurales La Colectiva. En esta línea, se contrastan las expectativas previas a la ejecución del trabajo con su desarrollo y los aprendizajes adquiridos posteriormente, y se plasma la evolución de los objetivos y los nexos establecidos. A su vez, se identifica el desafío de sistematizar el proceso vivido, tomando en consideración su dinamismo intrínseco. En el camino recorrido, se deliberó acerca del vínculo entre los aportes del desarrollo y la temática del acceso a la tierra por parte de colectivos de jóvenes. A su vez, se reafirmaron las convicciones respecto a la importancia y necesidad de hacer extensión, tanto en beneficio de las y los futuros profesionales como de las comunidades y los grupos de la sociedad involucrados.

Palabras claves: desarrollo, extensión, sistematización, colectivo de jóvenes, acceso a la tierra

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre as reflexões surgidas em torno de um projeto de extensão realizado por um grupo de estudantes da Licenciatura em Desenvolvimento (FCS, Udelar) em colaboração com o grupo de mulheres rurais La Colectiva. Nesta linha, contrastam-se as expectativas prévias à execução do trabalho com o seu desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas posteriormente, evidenciando a evolução dos objetivos e os laços estabelecidos. Ao mesmo tempo, identifica-se o desafio de sistematizar o processo vivido, considerando seu dinamismo

1 Todos los autores pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
Correspondencia: francavalder@gmail.com

intrínseco. No percurso percorrido, discutiu-se sobre a ligação entre as contribuições do desenvolvimento e o tema do acesso à terra por grupos de jovens, ao mesmo tempo em que se reafirmaram as convicções quanto à importância e necessidade da extensão universitária, tanto para o benefício dos futuros profissionais quanto das comunidades ou grupos sociais envolvidos.

Palavras-chave: desenvolvimento, extensão, sistematização, coletivo de jovens, acesso à terra

Introducción

El propósito de la presente reseña es adentrarnos en las reflexiones, aprendizajes y desafíos surgidos durante el transcurso de nuestro proyecto, presentado a la convocatoria estudiantil Germinación de Proyectos de Extensión 2023 de la Facultad de Ciencias Sociales. En nuestra calidad de estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo de esta facultad, nos proponemos revisar las diversas potencialidades de la extensión como práctica universitaria para generar conocimientos y lazos comunitarios entre la Universidad de la República —como institución— y la sociedad en su conjunto.

El cometido común entre los y las estudiantes que dio lugar a este proyecto fue el de explorar, comprender y poner en práctica la extensión como una herramienta transformadora. Como grupo, identificamos que esta función, una de las tres principales de la Universidad de la República, no se encuentra debidamente priorizada en la formación de grado, por lo que nos propusimos postular a la convocatoria mencionada y llevar adelante una iniciativa propia.

Desde la formulación del proyecto, nos enfrentamos a una serie de interrogantes cruciales que no solo le dieron forma, sino que también le otorgaron un significado más profundo: ¿cómo se traducen las propuestas teóricas y metodológicas de la extensión universitaria en la realidad concreta?, ¿cuáles son los desafíos y las oportunidades inherentes a este proceso de cocreación, conexión e intercambio entre la academia y la comunidad?, ¿cómo trabajamos sobre las diferentes vías para hacer converger el conocimiento con la acción y la acción con la reflexión o el cuestionamiento continuo? Mediante la reseña de nuestra experiencia extensionista, tras haber desarrollado gran parte del proyecto, nos proponemos dar respuesta a estas y otras interrogantes que surgieron a lo largo del proceso de sistematización en la experiencia de La Colectiva y de nuestro trabajo con ellas.

Trabajo en conjunto con La Colectiva

Con el propósito de explorar las experiencias de acceso a la tierra por parte de grupos de jóvenes agroecológicos, así como las trabas impuestas por la institucionalidad estatal, comenzamos un recorrido grupal que decantó en la elaboración de nuestro

proyecto de extensión. El interés por la temática surgió a raíz de un cineforo basado en la película *Kiss the Ground*, en el que se debatió sobre la agricultura regenerativa y la socialización de la tierra en Uruguay.

La definición del actor social con quien trabajar implicó un proceso de aciertos y errores. En esta búsqueda, coordinamos al menos dos instancias de intercambio con referentes de colectivos y redes, entre las que destaca la Comisión Honoraria de las Juventudes Rurales (CHJR). A partir de estos encuentros, pudimos reconocer lo ambiciosos que eran los objetivos propuestos inicialmente y la necesidad de un acercamiento más concreto a la temática. Además, estos intercambios habilitaron una profunda reflexión sobre las capacidades vinculares y profesionales del equipo y sobre las potencialidades del proyecto en virtud de ello.

En este contexto, nuestro profesor orientador nos propuso trabajar con el grupo de mujeres La Colectiva, animándonos a redirigir nuestra labor hacia una experiencia concreta de acceso a un predio del Instituto Nacional de Colonización (INC), con el fin de profundizar en las oportunidades y desafíos que enfrenta este grupo en particular al habitar y trabajar la tierra. Tras identificar que esta iniciativa se alineaba con las posibilidades de aportar desde la academia y con los tiempos y recursos disponibles, la propuesta de reformulación del proyecto fue bien recibida por el equipo de estudiantes. De este modo, nos contactamos con La Colectiva —un grupo de cinco mujeres que, motivado por los principios de libertad, agroecología y soberanía alimentaria, lleva a cabo diversas actividades de producción hortícola y apícola, así como de cuidado del entorno, muchas de ellas en colaboración con otros colectivos—, para proponerles trabajar en conjunto y coconstruir la demanda, en el entendido de que el resultado de nuestro proyecto dependía tanto de sus preferencias y necesidades como de las del equipo de estudiantes.

El desarrollo de la iniciativa estuvo permeado por la preocupación de evitar caer en un rol asistencialista y en el extractivismo académico. Este enfoque hace referencia a la tendencia de abordar las problemáticas e inquietudes de las comunidades desde una perspectiva donde la universidad actúa como proveedora de soluciones, sin considerar de manera adecuada las necesidades, la capacidad de agencia y la participación activa de la comunidad. Fals Borda (Herrera Farfán y López Guzmán, 2014) critica fuertemente este enfoque, argumentando que perpetúa relaciones desiguales de poder y socava la autonomía de las personas. En su lugar, este autor aboga por una coconstrucción del conocimiento y de las soluciones, de manera tal que las personas sean agentes activos en el proceso investigativo, para promover así la democratización del conocimiento, el empoderamiento y la articulación de las capacidades locales y académicas.

La primera visita al predio de La Colectiva sirvió como instancia de presentación de ambos grupos y de intercambio sobre las bases del proyecto. En esta oportunidad, identificamos que el recorrido de las instalaciones y el apoyo con las tareas de cosecha (y abono) aportaron a forjar lazos y afinidades imprescindibles para la

continuación del trabajo. Además, en este primer encuentro presencial, surgieron preguntas acerca de nuestro rol y posible contribución: ¿cómo se relacionan los estudios del desarrollo con la lucha por la agroecología y el acceso a la tierra por parte de personas jóvenes?, ¿podríamos contribuir y generar un recurso útil desde nuestro campo de conocimiento a esta lucha?, ¿y para La Colectiva en particular?

A partir de estas interrogantes, y del diálogo entre ambos grupos, logramos establecer acuerdos e intereses en común que nos ayudaron a reflexionar y reformular parcialmente el proyecto de extensión. De esta forma, acordamos que el objetivo sería sistematizar la experiencia de La Colectiva con la finalidad de identificar los aprendizajes y desafíos vivenciados por el grupo y generar una herramienta para lograr la difusión de los primeros y la superación de los segundos.

Las razones para elegir la sistematización como metodología de trabajo fueron diversas. En primer lugar, se destaca el deseo del colectivo de mujeres de dar a conocer su experiencia como forma de visibilizar este tipo de vivencias e inspirar a otras personas o colectivos. En segundo lugar, se entiende que la reconstrucción de su historia y acontecimientos significativos habilita espacios de diálogo enriquecedores, genera instancias de reflexión conjunta sobre el camino recorrido y aporta a la proyección del grupo a futuro.

Esta metodología fue sugerida por el docente orientador, quien nos impulsó a adentrarnos en técnicas no exploradas por el grupo hasta el momento e indagar sobre formas participativas de construir conocimiento. En particular, nos ayudó a familiarizarnos con la propuesta de Jara (2022) de sistematizar la experiencia en cinco etapas. Se comienza por *Vivir la experiencia*, que comprende principalmente la recopilación de documentación del proceso, brindada de primera mano por las integrantes del colectivo. Luego, la segunda etapa consiste en *Formular un plan de sistematización*, en la que se define qué se quiere sistematizar y para qué, además de detallarse las fuentes de información, el procedimiento y los recursos necesarios. Este plan fue ideado por el equipo de trabajo tomando en cuenta el intercambio previo con La Colectiva en el momento de construir la demanda del proyecto.

La tercera etapa, titulada *Recuperar el proceso vivido*, consiste en reconstruir, ordenar y clasificar la información. Este paso se llevó a cabo en un segundo encuentro presencial en el predio de La Colectiva, bajo la sombra de los árboles y rodeados de comida casera. Allí conversamos sobre el proceso del grupo de mujeres desde su surgimiento y lo plasmamos en una línea de tiempo sobre un papelógrafo. Esto facilitó la visualización y comprensión de los eventos, actores y procesos clave experimentados, y permitió ordenar (junto con las integrantes del colectivo) los principales momentos, los hitos y las dificultades atravesadas a lo largo de su trayectoria de acceso a la tierra. En esta instancia, no solo surgió información relevante o de utilidad en concordancia con el trabajo que nos habíamos propuesto, sino que, además, se generó un espacio de confianza en el cual las integrantes del grupo pudieron reconstruir sus trayectorias individuales y narrar sus historias de vida en primera persona.

La cuarta etapa le corresponde a *Las reflexiones de fondo*, donde se analizan y se interpretan de manera crítica los momentos más importantes del proceso, no solo para entender cómo sucedieron los hechos, sino también para entender por qué los acontecimientos se desarrollaron de esa forma (Jara, 2001). Para concluir, la última etapa es el *Punto de llegada*, que consiste en «formular conclusiones y recomendaciones [en conjunto con las integrantes de La Colectiva, así como] elaborar productos de comunicación» (Jara, 2022, p. 164) que aporten al estudio y a los procesos de acceso a la tierra mediante el INC.

Por razones de tiempo, estas dos últimas etapas no se lograron realizar dentro del plazo de la convocatoria de Germinación de Proyectos de Extensión 2023. Por lo que, luego del último encuentro, el equipo de trabajo generó instancias de traducción de la información recopilada a un formato visualmente atractivo y que facilitara el análisis y la interpretación. Esto permitió retomar el proceso en el marco de un nuevo proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Udelar, que comenzó en marzo de 2024.

Si bien es nuestra intención que estas sean dos etapas de un mismo proceso, este salto temporal entre la finalización de un proyecto y el comienzo del siguiente supuso un desafío para el equipo, ya que implicó ponerlo en pausa para luego reanudar las tareas sin perder el ánimo o las ganas de participar.

Por otra parte, uno de los desafíos más grandes al que nos enfrentamos como equipo fue el de familiarizarnos con la sistematización de la experiencia, ya que es una metodología con la que no teníamos previa experiencia y tampoco se encuentra dentro de la currícula de la licenciatura. Por lo que aplicar esta técnica supuso aprender sobre la marcha y dialogar con respecto a la necesidad de meditar acerca de nuestro comportamiento para demostrar respeto frente a las personas que nos cuentan sus experiencias personales.

Otro elemento que se presentó como un desafío fue obtener los documentos para la primera etapa de la sistematización. Si bien accedimos a algunas noticias y a un video hecho por el INC, los documentos principales, como el proyecto que se elaboró para acceder al predio o a su reformulación posterior, no llegaron a manos del equipo de trabajo.

Reflexiones sobre la experiencia

Encontrándonos aún frente a un proyecto en ejecución, entendemos esta instancia como una oportunidad para detenernos a reflexionar sobre la trayectoria recorrida hasta el día de hoy e identificar algunos aprendizajes y dificultades con las que nos hemos enfrentado en torno a él.

En primer lugar, respecto al proceso de acercamiento a la extensión por parte del equipo, cabe retomar la idea de que se enmarca en la Facultad de Ciencias Sociales,

institución con una amplia trayectoria de inclusión y trabajo con la sociedad. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, se ha posicionado a la extensión en un lugar subordinado en la formación de grado respecto al rol que ocupan las funciones de investigación y enseñanza; por lo que nos encontramos frente a un área que creemos necesario atender y fortalecer. Por lo mencionado hasta aquí, este proyecto de extensión se presenta como una oportunidad clave para lograr un acercamiento al territorio y aportar desde nuestras herramientas y capacidades como estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo.

Sin embargo, la falta de interdisciplinariedad se presentó como un desafío, ya que se pretendió construir un proyecto integral entre estudiantes de una misma licenciatura, lo que despertó algunos cuestionamientos en el equipo. Si bien la Licenciatura en Desarrollo se encarga de estudiar un campo del conocimiento necesariamente interdisciplinario, entendemos que la falta de integrantes provenientes de otras disciplinas implica una mirada acotada respecto a la forma en que se puede analizar y trabajar en el proyecto. Este aspecto formó parte de las discusiones iniciales del equipo dado que, ante una novel licenciatura cuyo ámbito de acción continúa en construcción, fue necesario considerar nuestras limitaciones y plantearnos los aportes que pudiéramos generar desde nuestra formación.

En cuanto a los intereses que nos movilizaron a realizar este proyecto, estos fueron variados e incluyeron temas asociados a la soberanía alimentaria, a la construcción colectiva de los espacios, al acceso a la vivienda para las personas jóvenes, al sustento propio de estas y a la posibilidad de ampliar sus capacidades. La conjunción de estas temáticas dio origen al trabajo en torno al acceso a la tierra para grupos de jóvenes a través del INC.

Es pertinente preguntarse acerca del vínculo entre la lucha por el acceso a la tierra y el desarrollo. Sen (2000) plantea que el desarrollo humano se puede entender como «un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos» (p. 19); esto implica dar a cada persona la oportunidad de vivir la vida que considere valiosa. Sobre esta definición se basa el paradigma predominante del desarrollo humano sustentable de las Naciones Unidas, al apuntar a «la ampliación de las capacidades de las personas sin comprometer a las generaciones futuras» (Naciones Unidas, 1987, p. 41).

A su vez, resulta pertinente mencionar los planteos de Nussbaum (2012), quien afirma que la mirada de desarrollo humano tiene que integrar explícitamente las desigualdades de género. La autora plantea que la situación de desventaja histórica de las mujeres respecto a los varones debe ser considerada al momento de pensar en las políticas y el usufructo de los derechos, ya que su mera existencia no garantiza que todas las personas potencialmente beneficiarias puedan aprovecharlas. Si se lleva este abordaje al proyecto en particular, se puede observar una necesidad de adaptar las políticas de fomento del desarrollo rural y del INC al caso particular de las mujeres y a las condiciones que limitan sus oportunidades y, por lo tanto, el pleno goce de su libertad.

En especial se entiende que la división sexual del trabajo, la maternidad, el nivel económico, la exposición a riesgos y la socialización de las mujeres, en general, las posiciona en una situación de desventaja respecto a los varones en el acceso a la tierra y la producción en el ámbito rural. Es por eso que se plantea la necesidad de adaptar las políticas del INC, tradicionalmente enfocadas en la producción familiar con el varón como referente, para garantizar que las mujeres y los colectivos de mujeres hagan pleno uso de estas.

Esta visión normativa de la realidad que identifica la necesidad de ampliar las libertades de las personas para que puedan decidir sobre sus propias vidas salió a la luz en varios de los intercambios con el grupo de mujeres. Ellas señalaron que, al acceder al predio del INC para producir sus propios alimentos, buscaban gozar de la libertad de decidir sobre su propia alimentación para asegurar su subsistencia sin encontrarse en una situación de dependencia y, al mismo tiempo, disfrutar de un espacio donde lograr otras metas.

Partimos de la premisa de que el acceso a la tierra por parte de personas jóvenes se relaciona con el concepto de desarrollo humano, ya que implica no solo una oportunidad para esta franja etaria que se ve perjudicada por las pocas oportunidades tanto en el ámbito urbano como rural, sino también una contribución a la regeneración de la tierra. Además, entendemos que su distribución genera entornos más diversos, tanto en las formas de producción y protección como en una riqueza cultural y apropiación del territorio necesaria para el desarrollo endógeno territorial. Este último término se entiende, según Vázquez Barquero (2007), como «la capacidad de una comunidad local para utilizar el potencial de desarrollo existente en el territorio y dar respuesta a los desafíos que se le plantean en un momento histórico determinado» (p. 187).

A su vez, La Colectiva representa un ejemplo en otras dimensiones que nos interesa explorar desde nuestra formación. En particular, se destaca su esfuerzo disruptivo de habitar la ruralidad de manera colectiva, su intención de vivir en armonía con la naturaleza, demostrada a través de la producción agroecológica y la conservación del monte nativo, y también su proceso como un grupo íntegramente de mujeres. Todos estos aspectos implican una perspectiva de trabajo revolucionaria y antisistémica en contra de las lógicas patriarcales y capitalistas predominantes, que se acentúan en el ámbito rural.

En este sentido, la conformación de La Colectiva ha presentado un desafío desde diferentes áreas para la sociedad capitalista y patriarcal, lo que necesariamente debería ser considerado por nuestro equipo para evitar ignorar aspectos relevantes que transversalizan sus desafíos y capacidades para concretar los objetivos.

En primer lugar, es importante destacar que la producción actual del predio no permite generar excedentes suficientes para asegurar la subsistencia independiente de sus integrantes. Esta situación implica que, además del tiempo dedicado a producir

allí, deben invertir horas de trabajo remunerado en relación de dependencia. Si bien esto es algo que puede suceder en otros colectivos, se acentúa en este grupo, ya que, como indica Espino (2019), en Uruguay las mujeres poseen una carga horaria adicional referida a las tareas de cuidados que recaen sobre ellas, lo que representa una doble jornada de trabajo (trabajo remunerado y tareas de cuidados). En este caso, incluso se puede decir que las integrantes de La Colectiva tienen una triple jornada laboral: trabajo remunerado, tareas de cuidados y trabajo para el colectivo. Esto se ha acentuado debido a las licencias por maternidad de algunas de las integrantes de la agrupación, lo cual significa menos manos para realizar la misma cantidad de tareas.

En segundo lugar, como ya se mencionó, el colectivo practica una forma agroecológica de producción. Esto implica una ruptura con las formas capitalistas de producción que buscan aumentar la productividad de la tierra mediante el uso de organismos genéticamente modificados y agroquímicos, como fertilizantes o pesticidas.

Dicha manera de trabajar la tierra también ha presentado desafíos en lo que respecta a cumplir con los plazos establecidos por el INC, pues los tiempos de producción que este establece responden a las formas predominantes de producción, y no a la aplicada por el colectivo, que lleva un tiempo mayor. Considerando ambos aspectos, fue posible observar que la política del INC se basa en la caracterización de un individuo tipo que lleva a cabo formas de producción tradicionales que se contradicen con las de La Colectiva. Esto supuso la necesidad para el equipo de incorporar nuevos conceptos y nuevas perspectivas sobre las cuales apoyarnos, que facilitaron el intercambio de ideas, el establecimiento de acuerdos y la construcción de herramientas para cumplir con los objetivos pautados.

Otra clase de desafío identificado por nuestro equipo fue en relación con la coordinación y concreción de encuentros entre ambos grupos, así como la negociación de plazos y objetivos conjuntos, lo que implicó grandes esfuerzos de planificación y comunicación. Uno de los aspectos clave para solventar estos temas fue la construcción de vínculos cercanos entre ambos equipos, en los que prevaleció la solidaridad y escucha activa entre todas y todos los integrantes del proyecto. Para esto, fue necesario generar instancias presenciales que permitieran comprender la realidad desde una perspectiva más cercana y significativa, mediante el intercambio de saberes y vivencias, pero también de tareas, meriendas y charlas personales con sensibilidad, algo que resultó constructivo tanto para el proyecto como para quienes fuimos parte de él.

Esta continua búsqueda por establecer vínculos más allá de lo formal se manifestó tanto en la participación de algunas integrantes del equipo de estudiantes en el Campamento de Jóvenes por la Soberanía Alimentaria como en la colaboración con el cuidado de los hijos de las integrantes de La Colectiva mientras se realizaban actividades relacionadas al proyecto. Si bien estas acciones no estaban

particularmente vinculadas al proceso de extensión en sí mismo, contribuyeron a la integración de los grupos, al facilitar el acercamiento y el intercambio, así como la comprensión mutua.

Los lazos y afinidades alcanzadas jugaron un rol fundamental en los momentos de discontinuidad del proyecto, producto de los diferentes compromisos y agendas tanto de las integrantes de La Colectiva como del grupo estudiantil. Por diversas razones, como las fechas de evaluaciones en la facultad o situaciones cotidianas que requerían una menor dedicación al trabajo en la agrupación, ambos grupos experimentamos momentos de mayor y menor intensidad en la participación del proyecto de extensión. Sin embargo, estos vínculos, y la constante comunicación para recomendar actividades y charlas, resultaron fundamentales para facilitar momentos de encuentro y darle continuidad al proyecto a lo largo del segundo semestre de 2023.

Tomando en cuenta el entusiasmo que persiste en la temática y en el trabajo con el grupo de mujeres es que surge la iniciativa de continuar con este proyecto en la convocatoria de la CSEAM mencionada anteriormente. Sin embargo, nos encontramos con que la discontinuidad que el proyecto sufrió durante el verano se ve exacerbada por los cambios de rumbo de los integrantes de ambos colectivos y la falta de comunicación que caracterizó este período de tiempo. Es por esto que se planteó la necesidad de restablecer tanto la comunicación como la afinidad entre los equipos para poder retomar el proceso.

Conclusiones

Hacer extensión representa adentrarse en un territorio complejo y dinámico, donde cada avance nos enfrenta a nuevas realidades y desafíos. Al principio, al abandonar el aula, lo hacemos con la misma ilusión de las infancias que imaginan su futuro, con la convicción de que nuestras acciones y motivaciones pueden marcar la diferencia. Sin embargo, conforme avanzamos, descubrimos que este territorio es mucho más complejo de lo que habíamos anticipado. Nos enfrentamos a desafíos imprevistos, a obstáculos que parecen insuperables y a situaciones que nos obligan a repensar nuestro accionar, nuestras estrategias y expectativas. Esta realidad, aunque desafiante, nos permitió avanzar con consciencia y decisión, reconociendo tanto nuestras fortalezas como nuestros límites. La autocrítica se convierte en un motor fundamental que nos impulsa a evaluar de manera continua nuestros avances y a ajustar nuestro enfoque según sea necesario.

Para hacer extensión es necesario establecer relaciones dialógicas que reconozcan la comunicación como una herramienta tan importante como compleja para el intercambio de conocimientos y percepciones. Las prácticas extensionistas no pueden concebirse solo como la mera transmisión de conocimiento, sino también como un intercambio de saberes entre sujetos cognoscentes que, en el acto de pensar recíproca y constructivamente, constituyen el objeto cognoscible (Freire, 1973).

En el ejercicio de intercambiar, colaborar, construir y transmitir, emergen, de manera natural, diversos saberes, códigos y valoraciones que hacen necesaria su correcta articulación para lograr el entendimiento y consenso. En esta línea, resulta interesante cuestionarse acerca de los estudios disciplinares y cómo estos pueden generar dificultades en un mundo que, cada vez más, exige el trabajo multi- e interdisciplinario (Thompson Klein, 2015). A su vez, llevar estos programas a la práctica, incluso cuando las instituciones académicas admiten su importancia y desarrollan proyectos que incluyen este tipo de saberes desde una perspectiva teórica, resulta un desafío considerable.

Bajo este punto de vista, la sistematización de la experiencia de La Colectiva tiene como meta contribuir a esta discusión, no solo como herramienta para el grupo de mujeres, sino como una forma de inspirar a personas jóvenes interesadas en habitar y trabajar la tierra como un medio para ampliar sus capacidades o simplemente dar a conocer estas formas alternativas de producción y subsistencia. De esta manera, esperamos que la sistematización habilite un espacio de reflexión profunda que dimensione los procesos que han llevado a la construcción del colectivo y faciliten su proyección a futuro.

Un aspecto que destacamos, y que fue recurrente en el proceso de sistematización, es haber logrado entender y vivir la importancia de hacer extensión, intercambiar puntos de vista y trabajar en conjunto hacia un objetivo en común y hacia las metas particulares de cada grupo. En este sentido, descubrimos que, además de querer involucrarnos y comprometernos con una causa que consideramos importante, también teníamos como objetivo, y fin en sí mismo, hacer extensión como forma de desarrollar una herramienta útil en nuestra formación académica y, por qué no, en nuestra práctica profesional.

Entre los grandes desafíos que enfrentamos estuvo evitar caer en el extractivismo académico, que podría haber obstaculizado la generación de vías de comunicación efectivas y pertinentes para lograr entendimientos fructíferos en relación con el desarrollo del proyecto.

Finalmente, todo lo adquirido a través del intercambio de experiencias y conocimientos nos invitó a reflexionar sobre la importancia de la interdiscipliniedad y de compartir saberes. Llevar a cabo un proyecto como este habría sido muy difícil sin la incorporación de nuevos conceptos y sin comprender la coyuntura de vida de las integrantes de La Colectiva. Además, consideramos que esto también es aplicable a otros proyectos que no necesariamente tienen que involucrar la extensión.

El mundo en el que vivimos se ha complejizado a tal punto que el abordaje de algunos problemas requiere de diversas perspectivas y la colaboración de diferentes campos de conocimiento si queremos encontrar soluciones integrales y duraderas. En este sentido, aprender a trabajar en equipo, con las complejidades que representa,

se convierte en un tema de suma importancia. Desde nuestra experiencia, educarse en escuchar las necesidades y aspiraciones de la otra persona es también una herramienta para replantearse las necesidades y aspiraciones propias. En resumen, creemos firmemente que el intercambio de saberes y experiencias es la mejor vía para generar una perspectiva crítica propia, plantear problemas en conjunto y encontrar soluciones eficientes.

Referencias

- ESPINO, A. (2019). (Coord.). *Las desigualdades de género y la ciencia económica. La perspectiva de la economía feminista*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* En Paulo, F., *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (pp. 73-85). Siglo Veintiuno Editores.
- HERRERA FARFÁN, N. A. Y LÓPEZ GUZMÁN, L. (Comp.). (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología*. El Colectivo; Lanzas y Letras; Extensión Libros.
- JARA, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- JARA, O. (2022). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- NACIONES UNIDAS. (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Introducción*. En *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades* (pp. 21-51). Herder Editorial.
- THOMPSON KLEIN, J. (2015). Una taxonomía de la interdisciplinariedad. En B. Vienni, P. Cruz, L. Repetto, C. von Sanden, A. Lorieto y V. Fernández (Coords.). *Encuentros sobre interdisciplina* (pp. 115-134). Editorial Trilce.
- SEN, A. (2000). *Development as freedom*. The Knopf Doubleday Publishing Group.
- VÁZQUEZ BARQUERO, A. (2007). Desarrollo endógeno: teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales*, (11), 183-210.

Extender la teoría política: aprendizajes y desafíos del Espacio de Formación Integral

Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opresiones y Violencias

*Isabel Cedres¹, Laura Gioscia², Julián González³,
Diego Puntigliano Casulo⁴, Camila Zeballos Lereté⁵*

Recibido: 10/04/2024; Aceptado: 10/07/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.09>

Resumen

Este documento resume la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opresiones y Violencias realizado entre agosto y diciembre de 2023. Contó con la participación de docentes del Área de Teoría Política del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, del Programa Apex, de la Facultad de Información y Comunicación y de una egresada de la Licenciatura en Ciencia Política, todos ellos de la Universidad de la República. Las páginas que siguen se organizan de la siguiente manera: en la primera sección se repasa el proceso de creación y los objetivos del EFI; en la segunda, se detallan los actores participantes y los conceptos teóricos que emergieron de los encuentros e intercambios con los actores no universitarios; la tercera sección, finalmente, detalla los aprendizajes, desafíos y motivaciones que se desencadenaron a partir de esta primera y desafiante experiencia.

Palabras clave: Espacio de Formación Integral, teoría política, violencias e injusticias, reflexión situada.

1 Facultad de Ciencias Sociales y Archivo General de la Universidad de la República.
isabel.cedres@cienciassociales.edu.uy

2 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

3 Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Derecho, Universidad de la República.

4 Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.

5 Facultad de Ciencias Sociales y Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Resumo

Este documento sintetiza a experiência do Espaço de Formação Integral (EFI) «Reflexões situadas sobre injustiças, opressões e violências» realizado entre agosto e dezembro de 2023. Contou com a participação de docentes da Área de Teoria Política do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Ciências Sociais, do Programa Apex, da Faculdade de Informação e Comunicação e de um licenciado em Ciência Política, todos eles da Universidade da República.

As páginas que se seguem estão organizadas da seguinte forma: a primeira seção analisa o processo de criação e os objetivos do EFI; a segunda seção detalha os atores envolvidos e os conceitos teóricos que emergiram dos encontros e intercâmbios com atores não universitários; a terceira seção, por fim, detalha as aprendizagens, os desafios e as motivações que foram desencadeados por esta primeira e desafiante experiência.

Palavras-chave: Espaço de Formação Integral, teoria política, violência e injustiças, reflexão situada.

Proceso de creación y objetivos del EFI

El Espacio de Formación Integral (EFI) Reflexiones Situadas sobre Injusticias, Opciones y Violencias tuvo su primera edición entre agosto y diciembre de 2023. Contó con la participación de docentes del Área de Teoría Política del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales (ATP-DCP), del Programa Apex, de un docente de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), de una egresada de la Licenciatura en Ciencia Política y de estudiantes, todos de la Universidad de la República (Udelar).⁶

En esta reseña reflexionamos sobre el proceso de elaboración, funcionamiento y evaluación del EFI. La experiencia funcionó como una primera aproximación entre la teoría política y la extensión universitaria al articular tanto con actores institucionales (Apex, Udelar) como con organizaciones sociales y territoriales del Municipio A, en el oeste de Montevideo. La perspectiva desde la cual presentamos estas reflexiones pone el acento en los aprendizajes y desafíos que este EFI nos planteó como colectivo docente. Esto genera un cuestionamiento de la práctica y de la comprensión de la función docente como apegada, fundamentalmente, a tareas de investigación y enseñanza en el aula y, en particular, al abordaje de temáticas teóricas.

6 Queremos agradecer especialmente a los docentes Eduardo Alonso y Romina Hortegano, quienes participaron por el Programa Apex, y a la totalidad de estudiantes que formaron parte de esta experiencia: María Bademian, Federica Blanco, Lara Blanco, Matías Bordaberry, Fiona Colli Borloz, Manuel Cabrera Couchet, Alain García, María Victoria Giraldo, Alicia Haboba, Virginia Milán, Guillermo Pose, Felipe Silva García, Joaquina Silveira Garaza y Lucía Zunin.

Un primer aspecto a considerar es la variedad de actores universitarios que participaron tanto en la organización como en la determinación de los fines del EFI. Por una parte, el ATP-DCP desarrolla sus actividades en diversos programas y temas relacionados con la democracia, la ciudadanía y las esferas públicas. Para esto, despliega diferentes estrategias de investigación e interviene en distintas actividades de producción y difusión de estudios teóricos. De cara a la extensión y el relacionamiento con el medio, el ATP-DCP ha comenzado a impulsar el desarrollo de actividades de construcción de conocimiento con actores no académicos (sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, etc.) a partir, fundamentalmente, de la ejecución de proyectos de investigación financiados por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, actualmente en curso.

El Apex, por su parte, es un programa plataforma de la Udelar que se caracteriza por su abordaje interdisciplinario, integral y de proyección comunitaria. El Apex promueve, a través de distintas estrategias, la concurrencia integrada y coordinada de los servicios universitarios al espacio comunitario, asociando la enseñanza, asistencia, investigación y extensión. Con una trayectoria que se remonta al año 1993, el programa trabaja en la zona del Municipio A, especialmente en el barrio Cerro y sus alrededores. La participación de los docentes del Apex, así como el soporte institucional que brindaron a lo largo de todo el proceso del EFI, fue un activo imprescindible para el buen desarrollo de la experiencia. Su apoyo y orientación en términos de teoría y reflexión sobre la función de extensión y relacionamiento con el medio, además de su profundo conocimiento del territorio, sus sujetos e historias, fueron elementos sustantivos. En otras palabras, el Apex Cerro operó como soporte para construir colectivamente posibles desarrollos, dispositivos y aportes desde y hacia el territorio a través de una construcción dinámica, horizontal y abierta con los actores no universitarios y estudiantes.

El EFI tuvo por objetivo general fortalecer la comprensión e incentivar la apropiación de la teoría política en prácticas de extensión universitaria y relacionamiento con el medio. Al ser la primera experiencia, se trazaron objetivos específicos concretos: en primer lugar, promover una experiencia de extensión que incorporara una mirada específica desde la teoría política sobre situaciones de injusticias, opresiones y violencias; en segundo lugar, reforzar la participación del ATP-DCP en actividades de extensión; en tercer lugar, insertarse de manera proactiva en las acciones implementadas desde el Apex Cerro. Para esto, se invitó a estudiantes de los cuatro cursos de grado que se dictan desde el ATP-DCP⁷ a que participaran del EFI, con la posibilidad de acreditar una experiencia que contribuya a su proceso formativo, según lo dispuesto en las orientaciones institucionales de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) para la acreditación de prácticas estudiantiles de extensión, investigación y actividades en el

7 Teoría Política I; Teoría Política II; Teoría Política III, Electiva A, y Teoría Política III, Electiva B. Ver el módulo de Teoría Política dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales. https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/08/Malla-curricular_CP-2307.pdf

medio⁸ a quienes se inscribieron y cumplieran con las condiciones académicas previstas en el programa.

La creación del EFI, además de robustecer la función de extensión y relacionamiento con el medio, fortaleció el vínculo con estudiantes de los cursos del módulo de Teoría Política de la Licenciatura en Ciencia Política y con otros estudiantes de la FCS.⁹ Junto con ellos se compartieron espacios extraáulicos que enmarcaron intercambios sobre la teoría política, la función de extensión y relacionamiento con el medio y la necesidad de construir y dar continuidad a experiencias similares dentro del DCP y la FCS en general.

Este EFI se proyectó, entonces, como un espacio de aprendizaje, interacción y reflexión sobre los eventuales aportes que la teoría política puede realizar a la mirada de actores y participantes no universitarios, invitando a construir, colaborativamente y en función de las demandas y necesidades que fueron surgiendo en la propia experiencia, instancias futuras de intercambio y construcción colectiva de conocimiento. La implicancia de eso fue que, si bien se partió de una propuesta inicial reflejada en el programa del EFI, esta estuvo sujeta a modificaciones en función de las dinámicas de los actores no universitarios involucrados.

En la siguiente sección se detallan los actores participantes, los espacios de trabajo y los ejes teóricos que fueron emergiendo a lo largo de los encuentros e intercambios.

Actores participantes y ejes teóricos emergentes

Asumiendo las especificidades y dinámicas propias de cada territorio, la primera experiencia del EFI buscó promover la concurrencia conjunta de estudiantes y docentes en cada espacio comunitario y asociar las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) con el abordaje de temas complejos y problemáticas sociales como la fragmentación socioterritorial, la violencia de género y el acceso a la justicia. Los entramados territoriales implican múltiples formas de producción social del espacio. El territorio aparece como un producto social concreto más que como un espacio geográfico definido, con relaciones de poder inherentes a él (Lefebvre, 1974/2013). Sus actores son creadores de una identidad y un sentido de pertenencia singulares. En definitiva, la territorialidad expresa una relación compleja entre actores, ambientes e instituciones.

Tomando como referencia estas singularidades, el EFI procuró, en la medida de lo posible, una aproximación reflexiva a las dinámicas y prácticas de trabajo de cada espacio a partir de conceptos frecuentados por la teoría política como los de *su-
jeto, poder, emociones, espacio público, opresión, injusticia epistémica, violencias e*

8 *Propuesta de creditización de prácticas estudiantiles de extensión, investigación y actividades en el medio*, aprobada por el Consejo de la FCS en la Resolución N°1792 en octubre de 2015, expediente n.° 30020-000082-15.

9 En particular, con el Ciclo Inicial y las licenciaturas en Trabajo Social y Sociología.

interseccionalidad, entre otros. Para que esto se diera fue importante el intercambio entre estudiantes y actores no universitarios, nucleados y distribuidos entre los siguientes espacios: Consultorio Jurídico Cerro de la Udelar (tres estudiantes), Inter Comisiones Casabó (seis estudiantes), Comuna Mujer 17 (tres estudiantes) y un espacio de reciente creación denominado Migraciones (tres estudiantes), articulado por el colectivo UruVene del Municipio A.

La primera actividad, que se realizó antes del inicio del contacto de los estudiantes con cada uno de esos cuatro espacios, fue concretar el acercamiento al territorio. En este sentido, se organizó una recorrida por el Municipio A de los estudiantes acompañados por los docentes del ATP-DCP y del Apex. Estos últimos aportaron datos históricos e información situada. En esa instancia aparecieron nuevos marcos de comprensión tanto para estudiantes como para docentes del ATP-DCP, lo que permitió vivenciar directamente algunas de las problemáticas más desafiantes de este municipio.¹⁰ Así, se pudieron identificar elementos contextuales y simbólicos generadores de una identidad colectiva y de un sentido de pertenencia, como también sus respectivas fragmentaciones y tensiones internas. Posteriormente se mantuvieron intercambios entre el equipo docente y los estudiantes sobre las inquietudes e interrogantes que provocó este primer acercamiento al territorio. A partir de esto, se propuso que a lo largo del transcurso del EFI se generara un diario de campo para registrar las reflexiones, sentires y emociones suscitadas por estas vivencias.

Inter Comisiones Casabó

Debido a que Inter Comisiones Casabó fue el espacio que contó con más instancias de intercambio, este ámbito de articulación fue el que mejor se ajustó a los objetivos propuestos en el EFI. En parte, fue posible gracias a las particularidades y fortalezas organizacionales de las que ya disponía el ámbito de trabajo: Inter Comisiones Casabó es un espacio que en un inicio fue conformado y presidido por representantes de organizaciones vecinales de zonas aledañas a este barrio.¹¹ Posteriormente, extendió la invitación a otras organizaciones de la sociedad civil y a actores institucionales como el Apex, así como también a reparticiones del gobierno departamental que despliegan su trabajo en dicho territorio. Si bien esto último facilitó la comunicación y la resolución directa de problemas con algunas instituciones, nuestra lectura es que en ocasiones llevó a que se enlenteciera el cumplimiento de agendas propias de las organizaciones vecinales.

10 Por ejemplo, en uno de estos recorridos se pudo coincidir con la coordinadora de una de las polí-clínicas barriales, gestionadas por la Intendencia de Montevideo. En este encuentro se habilitaron diálogos e intercambios sobre una dimensión fundamental de la territorialidad y sus sujetos: el acceso a la salud. Emergieron allí preguntas e inquietudes por parte de los estudiantes, que fueron atendidas directamente por la coordinadora del centro de salud.

11 Entre ellas las comisiones barriales de 4 de Marzo, Ansina 2, Bajo Valencia, Estrella del Cerro, Nuevo Amanecer y Villa Celeste.

En particular, docentes y estudiantes asistimos al espacio intentando no distorsionar su dinámica habitual ni reproducir dinámicas de sofisticación y extractivismo académico ante los planteos de los actores no universitarios. A lo largo de los encuentros se recorrió un amplio espectro de temáticas y fueron problematizados algunos de los asuntos que allí emergieron como prioritarios: en primer término, la cuestión medioambiental y el tratamiento de los efluentes y residuos.¹² A su vez, se planteó el problema de cómo hacer que el sistema de saneamiento llegue «más allá de la puerta» de las casas y, además, cómo garantizar este servicio. Finalmente, se presentó un conjunto de preocupaciones vinculadas a las memorias locales y a cómo estas se fueron perdiendo, al consumo problemático de drogas, a la inseguridad y al miedo que da transitar y apropiarse del espacio público.

En particular el funcionamiento del espacio público, entendido como un ámbito de discurso horizontal compartido y accesible a todos, apareció a lo largo de todos los encuentros. Su problematización teórica y contextual en cada una de las temáticas emergentes permitió cuestionar algunas de sus limitaciones a partir de los tres ejes conceptuales transversales y orientadores del EFI (injusticias, opresiones y violencias). La experiencia de los recorridos en el territorio y los encuentros con las comisiones devino en algunas interrogantes planteadas por los y las estudiantes: ¿para qué se necesitan los espacios públicos?, ¿para qué sirve cada plaza?, ¿qué elementos simbólicos, discursivos y materiales de la comunidad se ponen en juego en esas plazas?, ¿cómo integrar a quienes violentan los espacios públicos?, ¿cómo entran en tensión la violencia y la teoría a partir de estos conflictos?

Migraciones

En relación con Migraciones, el EFI buscó articular con el colectivo UruVene, localizado en el Municipio A. Este colectivo tiene la característica de ser liderado por personas provenientes de Venezuela que habitan en el barrio Cerro de Montevideo, pero que despliega acciones para toda la comunidad migrante. Su función es clave en reconstruir el entramado social de los inmigrantes, al generar un espacio de socialización, encuentro y apoyo directo en el período de asentamiento en Uruguay.

A pesar de esto, las múltiples necesidades de los inmigrantes que llegan a Uruguay reflejan la multidimensionalidad de los conceptos de *ciudadanía e identidad nacional*. Este diagnóstico amerita que se profundice sobre esta área, en conjunto con el concepto de *interseccionalidad* (Pérez, 2021). En los últimos años los países de procedencia de inmigrantes han variado, con un aumento de Venezuela, Cuba y República Dominicana. A su vez, según los resultados preliminares del Censo de población, hogares y viviendas 2023 (INE, 2023), la mayor parte de la población extranjera que reside en Uruguay proviene del primer país. De este modo, las experiencias de vida de las personas migrantes con las que trabaja UruVene suelen imbricarse en un

12 La basura los separa y los une. Literalmente existe un río contaminado que divide dos de los barrios.

entramado complejo de opresiones, además de la identidad nacional, en relación fundamentalmente con el género y la clase social, así como la etnia, la raza y la edad.

Estas dimensiones producen ciertas desigualdades entre las personas migrantes sobre su valoración social como grupo frente a las instituciones y al mercado laboral,¹³ así como una «complejidad intracategorial de las identidades sociales» (Pérez, 2021). En ocasiones, el proceso migratorio exagera desigualdades de género en relación con los estereotipos y violencias que impone el lugar de llegada, en particular sobrecargando las tareas de cuidado. Otras violencias identificadas son la segregación territorial y la calidad de la vivienda. Si bien el *Informe de resultados de la Etnoencuesta de Inmigración Reciente en Montevideo* (Prieto Rosas et al., 2022) muestra que las personas migrantes se concentran en el área céntrica de la capital de Uruguay, resulta necesario enfocarse en estos nuevos asentamientos irregulares en la zona del Municipio A.

Consultorio Jurídico del Cerro

El Consultorio Jurídico del Cerro fue creado en 2018 y es uno de los múltiples centros de asesoramiento y práctica profesional que tiene la Facultad de Derecho (Fder).¹⁴ Este ocupa un lugar simbólico y sociocultural en el territorio del Municipio A, donde opera como centro de referencia barrial. Es un espacio interdisciplinario en el cual trabajan tanto de forma remunerada como no remunerada un conjunto de docentes, profesionales y estudiantes de la facultad. Asimismo, este consultorio frecuentemente sirve como espacio de prácticas profesionales de estudiantes de la Facultad de Psicología y del Departamento de Trabajo Social de la FCS.

El trabajo específico con este espacio se ordenó en torno a dos momentos. En primer lugar, docentes y estudiantes del EFI participamos como observadores de dos instancias de consulta en el consultorio. Los ámbitos de consulta están destinados a la recepción y atención, por parte de estudiantes y docentes de la Fder, de personas (consultantes) que llegan al espacio a fin de exponer situaciones que, eventualmente, se convierten en casos jurídicos. En un segundo momento, se plantearon dos encuentros dialógicos y horizontales entre estudiantes y docentes del Consultorio y del EFI.

Esta dinámica permitió generar un rico intercambio en el que surgieron diversas preocupaciones respecto a asuntos como el poder, el acceso a la justicia y las

13 Una de las actividades realizadas fue un taller de derechos laborales en conjunto con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Laborales de la Facultad de Derecho, Universidad de la República. En este espacio surgieron múltiples situaciones, narradas en primera persona por las y los migrantes, de falta de cumplimiento de los derechos laborales que prevé la ley uruguaya. En la mayor parte de los casos ellos identificaban una diferenciación en el trato y en el acceso a derechos laborales básicos (como el registro en el Banco de Previsión Social) exclusivamente por el hecho de no ser nacionales.

14 El Consultorio Jurídico forma parte de una de las principales políticas de extensión y relacionamiento con el medio de la Facultad de Derecho (Universidad de la República). Para más información se puede consultar la página web oficial de la facultad en <https://www.fder.edu.uy/consultorio-juridico>

limitaciones del propio lenguaje jurídico. Esos ejercicios reflexivos sirvieron para resaltar y vivenciar el contraste entre la forma del lenguaje jurídico, necesariamente orientado por la figura de un sujeto de derecho universal y abstracto, y la materialidad de las personas que llegan al consultorio, sujetos reales con una acumulación tal de vulnerabilidades que pone constantemente a prueba la ficción formalizante del derecho y la vía de acceso a la justicia que este promete. Se configura, así, una situación paradójica por la que un sujeto vulnerado en su singularidad intenta revertir de forma parcial su situación recurriendo a un lenguaje que, para funcionar y hacer justicia, requiere abstraerse de cualquier particularidad. Asimismo, esas instancias también dejaron en evidencia el desequilibrio de poder que permea el trato entre quienes recurren al consultorio y los operadores jurídicos. Estos últimos, desde una posición de saber experto, son quienes tienen la responsabilidad de dar inicio o no al expediente correspondiente y a la consecuente judicialización del caso; aun cuando dicha decisión se sustenta en criterios técnicos de viabilidad, persisten allí elementos afectivos arraigados que predisponen a una u otra alternativa.

Comuna Mujer del Centro Comunal Zonal 17

Comuna Mujer es un servicio integral, gratuito y confidencial para mujeres mayores de 15 años, sin distinción por identidad de género u orientación sexual, que viven o vivieron situaciones de violencia, brindado por la División de Asesoría para la Igualdad de Género de la Intendencia de Montevideo desde 1996. Comuna Mujer ofrece atención psicosocial y jurídica integral a mujeres en situación de violencia de género en todos los municipios de la ciudad de Montevideo, a través de equipos técnicos especializados y sensibilizados en género y derechos humanos. Una de sus finalidades es contribuir a la construcción de procesos de salida a las diversas situaciones de violencia,¹⁵ incorporando el género como una noción analítica que transversaliza el territorio y, en particular, la situación de las mujeres.

La experiencia en este espacio de trabajo consistió en el acercamiento a la Comuna Mujer 17, ubicada en el mismo predio que el Apex, para generar intercambios y diálogos con su equipo técnico, integrado por una trabajadora social, dos psicólogas, cuatro abogadas y la recepcionista, que trabajan con las mujeres que sufren violencia de género. La participación de las estudiantes en este espacio permitió la reflexión en torno a las condiciones de trabajo del equipo, sus limitaciones y fortalezas. De forma paralela, los encuentros entre las estudiantes, la referente docente y el equipo técnico permitieron que surgieran reflexiones en tres sentidos: en primer lugar, la comprensión de la complejidad de las situaciones que atraviesan las mujeres que viven en

15 Ver más información en la página gubernamental de la Intendencia de Montevideo. Recuperado el 5 de abril de 2024, de <https://montevideo.gub.uy/areas-tematicas/igualdad-de-genero/comuna-mujer>

ese territorio y que se acercan a la Comuna;¹⁶ en segundo lugar, el acercamiento y reflexión sobre el trabajo cotidiano que realizan las integrantes del equipo técnico, la incidencia en su vínculo laboral y en su vida privada; en tercer lugar, la posibilidad de visualizar de qué manera se despliega la política pública en el territorio y las relaciones con otras áreas y servicios del Estado. Asimismo, a partir de intercambios acerca de la adecuación del protocolo general que posee Comuna Mujer a las necesidades del territorio y de las mujeres que allí habitan, se desencadenaron reflexiones sobre la transversalidad de la violencia de género, la opresión y la interseccionalidad.

De modo muy general elegimos los conceptos de *injusticias*, *opresiones* y *violencias*, utilizados en textos de teoría política por diversos autores y autoras con distintas especificaciones, con el objetivo de reflexionar sobre estos en cada situación o experiencia que emergiera en los espacios. Si bien logramos debatir al respecto, cabe seguir profundizando en la articulación de conceptos y experiencias vividas porque el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo presente en nuestras interacciones epistémicas hace difícil detectar los puntos ciegos y los límites de nuestras sensibilidades epistémicas (Medina, 2013) desde cualquier perspectiva. Sin embargo, reflexionar sobre las distinciones entre conceptos y su apropiación puede llegar a ser fuente de posibles modos de resistencia que surjan tanto a nivel individual como colectivo para contrarrestar diferentes abusos de poder.

Aprendizajes, desafíos y motivaciones

En términos de aprendizajes, uno de los más claros de este EFI fue la necesidad constante de discutir críticamente el rol de la teoría política. Fue común encontrar en los intercambios y en los trabajos finales entregados por los estudiantes que este EFI les sirvió para «bajar a tierra» los conceptos abordados en los cursos de Teoría Política de la licenciatura. En este ideario, la teoría política parece transitar entre elementos abstractos que poco o nada tienen que ver con la vida real o, justamente, la tierra.

El EFI, en primer lugar, se pensó como un dispositivo que rompiera con ese preconcepto fuertemente asentado en imaginarios universitarios y, en particular, en la propia disciplina de la ciencia política. Esta experiencia mostró que la teoría política no es un elemento puramente conceptual que solo ponemos en práctica al momento de

16 Se conversó, por ejemplo, sobre la noción de *injusticia epistémica* que, como señalan Gioscia y Arias, «significa desacreditar a alguien en su capacidad de sujeto de conocimiento» (2023, p. 10). Sucintamente, «hay dos formas de injusticia epistémica. Por un lado, la injusticia testimonial, en la que se causa un mal a alguien en su capacidad de sujeto de conocimiento al desacreditar su testimonio en función de prejuicios sociales bien arraigados, tales como los estereotipos establecidos (raciales, de género, locura, entre otros). Por otro, la injusticia hermenéutica según la cual se causa un mal a alguien en su capacidad de sujeto de comprensión social por carecer de recursos interpretativos para dar cuenta de experiencias sociales de subordinación (Gioscia y Arias, 2023, p. 13)».

reflexionar, sino que despliega su potencia crítica al momento de interactuar, experimentar e interpelar las realidades.¹⁷

En segundo lugar, el EFI fue un espacio que problematizó de manera constante las nociones de *violencias e injusticias epistémicas*. Algunas de las interrogantes que acompañaron el proceso fueron cómo incidió la participación de los actores universitarios en la dinámica del espacio, cuál fue el rol de los estudiantes y docentes durante su participación, cuáles son los límites para no violentar a los sujetos epistémicos participantes y cómo evitar el extractivismo metodológico. Esos cuestionamientos ayudaron a hacer explícitos los conflictos epistemológicos, políticos e ideológicos al interior de las ciencias sociales y de la teoría política en particular.

En tercer término, el EFI habilitó aprendizajes derivados de los intercambios con los estudiantes, que permitieron fortalecer y enriquecer nuestras prácticas docentes más allá del aula. Sus reflexiones y devoluciones dan cuenta del amplio camino que queda por recorrer en materia de articulaciones entre la teoría política y la extensión universitaria y en cómo esta práctica aún se encuentra mayormente ausente en la formación de estudiantes de Ciencia Política en la Udelar. La particularidad de que el EFI haya sido propuesto transversalmente a todos los cursos del módulo de Teoría Política del actual plan de estudios habilitó a que, independientemente del momento de la trayectoria educativa de cada estudiante, este tipo de diálogos se extendiera y llevara adelante entre las diferentes cohortes de la licenciatura, fomentando espacios de diálogo entre pares.

Como parte de la evaluación y acreditación del EFI, se solicitó a los estudiantes entregar un trabajo grupal (de no más de tres integrantes) a modo de relatoría de los espacios en los que participaron. El documento debía incorporar una reflexión que retomara los contenidos abordados en los respectivos cursos de Teoría Política en articulación con las experiencias vivenciadas. Como ejemplo, compartimos fragmentos de tres de ellos:

Fragmento 1

Nos resulta interesante el esfuerzo por incorporar prácticas integrales que introduzcan conceptos como la *territorialidad*, la *interdisciplina* o la *intencionalidad transformadora* a nuestra formación como cientistas sociales. Nuestra experiencia durante el EFI nos lleva a preguntarnos de qué forma analizamos la participación ciudadana y cómo se incorporan las voces de los vecinos de Casabó en la vida política y también, por qué no, a nuestra actividad como universitarios. La universidad pensada desde esta perspectiva integral, que forma parte de sus valores más destacados, tiene una tarea fundamental en el trabajo de incorporar voces oprimidas a la construcción de conocimiento, a la democratización más profunda de nuestro país y a no contribuir a la reproducción

.....
17 Esta consideración remite a otras discusiones epistemológicas y ontológicas que, en algún sentido, el EFI contribuyó a promover, y que quedan pendientes para futuros debates en ediciones posteriores del EFI, así como en los cursos del módulo de Teoría Política.

de «los esquemas de dominación política, económica y cultural neocoloniales» de los que habla Spivak (1988/2003). Este punto representa uno de los principales desafíos que nos planteamos hacia adelante.

Fragmento 2

Haber participado en este EFI no hace más que reafirmar la convicción de que la universidad debe seguir acercándose a la realidad y a las condiciones sociales y culturales de la actualidad. Y, en tanto nuestro saber académico solo tiene sentido si realmente refleja los problemas sociales de los diferentes territorios, considero que sería relevante continuar la extensión en este espacio.

Fragmento 3

Una vez concluida la experiencia, fueron diversos los sentires y percepciones con los que nos encontramos, tanto de forma individual como colectiva. El encuentro de cierre del EFI nos llevó a comunicar sensaciones descubriendo que compartíamos varias y sumando nuevas que tal vez no habíamos identificado [...]. En mi experiencia, el EFI fue un espacio enriquecedor. Tomar contacto con el Apex era un pendiente en mi formación en Ciencias Sociales y el acercamiento, aunque breve, fue genuino y significativo. Entrar en contacto con un territorio, entendí, debe tomarse con una cuidadosa combinación entre seriedad y soltura. Los espacios con los que nos encontramos sentí que me brindaron herramientas que serán útiles a futuro, y que siembran la semilla del deseo profundo de continuar en esta dirección. Tomar contacto con la extensión es fundamental, a mi entender, para toda universitaria.

Este EFI también dejó aprendizajes vinculados al intercambio con uno de los programas plataforma de la Udelar con más trayectoria, el Apex Cerro. El apoyo y sostén de su equipo docente fue, como ya mencionamos, imprescindible para un acercamiento que evitara prácticas extractivas. En esta trayectoria de intercambio entre el ATP-DCP con la función de extensión y relacionamiento con el medio, es posible advertir el interés de los estudiantes por incorporarse y participar activamente de estas experiencias.

Diseñar y desarrollar un EFI desde la teoría política supuso tratar las nociones de *sujeto, espacio público, opresión, injusticia epistémica, violencias e interseccionalidad*. Movilizar esos conceptos fue un gran desafío. Intentar compartir que la teoría política no es un lujo (Brown, 2010) nos ayuda a cuestionarnos sobre quién es ciudadano, qué características adquiere el espacio público, cuáles son sus potencialidades en contextos marcados por la vulnerabilidad socioeconómica y la violencia, cómo afrontar la interseccionalidad de la violencia de género desde políticas públicas diseñadas e implementadas desde la sectorialidad de la política pública, quién es sujeto de derecho y cómo se accede a la justicia.

Tal como ha demostrado Gumucio (2001), en las experiencias vinculadas a la comunicación comunitaria la inclusión de los sujetos es fundamental desde la perspectiva

participativa para habilitar saberes (Correa-Urquiza, 2012; Álvarez Pedrosian, 2011) y favorecer, así, los procesos de inclusión social en la construcción del espacio público (Delgado, 2008, *apud* RebeldeMule, 2018) y una reinformación de la sociedad en su conjunto a partir de valorizar los saberes negados (Mata, 2009). En este sentido, la extensión puede formar parte de un proceso educativo transformador que tiende a deconstruir roles estereotipados sobre la función de cada uno de los actores, en búsqueda de contribuir con conocimiento crítico e innovador que articule diversos saberes (Mata, 2009; Sisto, 2008), que promueva la construcción de formas comunitarias y asociativas (Rodríguez y Tommasino, 2011) y favorezca la «producción de conocimientos con otros» (Romano, 2011, p. 91).

Entonces, los EFI pueden ser una herramienta poderosa para movilizar agendas y promover la coproducción de conocimiento de manera integral. La motivación por construir puentes con actores no universitarios tratando de sortear las prácticas extractivas asentadas en violencias epistémicas institucionalizadas es un aspecto compartido entre quienes formamos parte del diseño y desarrollo de este EFI. Si bien para algunos fue una experiencia novedosa en materia de extensión, y la incertidumbre fue compañera, enfrentamos el desafío como aquella primera vivencia de tirarse al agua, a modo de chapuzón para, juntos, aprender a nadar.

Referencias

- ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Cuadernos de extensión: n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 61-83. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/noticias/integralidad-tensiones-y-perspectivas-2/>
- BROWN, W. (2010). Political Theory Is Not a Luxury: A Response to Timothy Kaufman's "Political Theory as a Profession" [La teoría de la política no es un lujo: una respuesta a «Teoría Política como profesión» de Timothy Kaufman]. *Political Research Quarterly*, 63(3), 680-685. <https://doi.org/10.1177/1065912910369843>
- CORREA-URQUIZA, M. (2012). Salud mental: nuevos territorios de acción y escucha social: saberes profanos y estrategias posibles. En M. Desviat y A. Moreno (Eds.) *Acciones de salud mental en la comunidad* (pp. 885-905). Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- GIOSCIA, L. y ARIAS, R. (2023). Injusticia epistémica, emociones y resistencias: el caso de radio comunitaria Vilardevoz. *Otrosiglo. Revista de filosofía*, 7(2), 10-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10440117>
- GUMUCIO, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de la comunicación participativa para el cambio social*. Rockefeller Foundation.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2023). Censo 2023. Resultados preliminares. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio* (M. D. Emilio, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974).
- MATA, M. C. (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social. En C. Medvescig, E. Aguirre, G. Bergomás, G. Ramírez, G. Schneider, I. Roquel, J. Aiassa, J. Huergo, J. Isella, K. A. Minella, L. Danielli, L. Pérez Campos, L. Romero, L. Rozados, M. C. Mata, M. E.

- Carrieres, M. Morzán, M. Muscia, N. Ganduglia, ... W. Uranga. *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria* (pp. 21-34). La Crujía.
- MEDINA, J. (2013). The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice and Resistant Imaginations. Oxford University Press
- PÉREZ, M. (2021). Interseccionalidad. En S. Gamba y T. Diz (Coords.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 338-344). Biblos.
- PRIETO ROSAS, V., BENGOCHEA, J., Fernández SOTO, M., Márquez SCOTTI, C. y MONTIEL, C. (2022). *Informe de resultados de la Etnoencuesta de Inmigración Reciente en Montevideo (ENIR 1, 2018)* (Documentos de Trabajo, documento n.º 7). Programa de Población – Unidad Multidisciplinaria. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/31715/6/DT%20UM-PP%2007.pdf>
- REBELDEMULE. (2018, 6 de agosto). *Lo común y lo colectivo: el espacio público como espacio de y para la comunicación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FLOOgWv4m1Y>
- RODRÍGUEZ, N. y TOMMASINO, H. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión: n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19-42. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/noticias/integralidad-tensiones-y-perspectivas-2/>
- ROMANO, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la universidad: Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de extensión: n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*, 85-107. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/noticias/integralidad-tensiones-y-perspectivas-2/>
- SISTO, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7(1), 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- SPIVAK, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? (A. Díaz, Trad.). *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244> (Obra original publicada en 1988).

Aula abierta. Formación integral en un excentro clandestino recuperado como sitio de memoria

Gonzalo Correa¹, Martina García Correa², Carlos Marín Suárez³, Alberto de Austria Millán⁴, Eugenia Sotelo Rico⁵, Antía Arguiñarena Pereira⁶, Jesús Arguiñarena Biurrún⁷, Sebastián Delbono⁸

Recibido: 04/04/2024; Aceptado: 20/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.10>

Resumen

En el 2022, como parte del proyecto de extensión «Plataforma de formación integral en torno a la construcción del Sitio de Memoria La Tablada», se estableció la primera aula universitaria del país en un espacio represivo de la dictadura, declarado como sitio de memoria en el 2019. La Tablada, con su significativo trasfondo histórico como principal mercado ganadero del país y también como sitio de reclusión, representa una narrativa de horror, violencia y confinamiento. En esta historia sobresale el establecimiento de un centro clandestino de desaparición y tortura entre 1977 y 1984 —motivo por el cual se declara como sitio de memoria— y las sucesivas instalaciones de cárceles durante el período democrático. El artículo detalla la experiencia de la plataforma de formación integral, que incluye la creación del Aula Abierta y la organización del seminario Memoria, Territorio e Integralidad, en el que participaron estudiantes de diversas facultades de la Universidad de la República: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Arquitectura, Diseño y

- 1 Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar). Integrante del SNI de la ANII. gonzalocorreamoreira@gmail.com
- 2 Ayudante del Departamento de Antropología Social - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e integrante de la Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Becaria Conicet (Argentina).
- 3 Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República. Integrante del SNI de la ANII.
- 4 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.
- 5 Unidad de Evaluación Institucional y Prospectiva, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- 6 Estudiante de la Maestría en Antropología de la Cuenca del Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- 7 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.
- 8 Estudiante de grado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.

Urbanismo, Facultad de Psicología, Facultad de Información y Comunicación y Facultad de Artes. El Aula Abierta es concebida como un punto de encuentro entre la comunidad universitaria y las comunidades que respaldan y contribuyen al desarrollo del Sitio de Memoria La Tablada, este espacio fomenta el intercambio de conocimientos y prácticas formativas integrales. Precediendo a esta descripción, el artículo ofrece un contexto sobre la génesis del Sitio de Memoria La Tablada y resalta la labor de extensión llevada a cabo por el grupo interdisciplinario Espacialidad y Memoria en colaboración con los distintos colectivos que conforman su comisión. Concluye reflexionando sobre la relevancia del enfoque interdisciplinario y la formación integral en el abordaje de temáticas sensibles como estas, particularmente en los procesos de acompañamiento en la construcción de sitios de memoria.

Palabras clave: derechos humanos, territorio, integralidad, interdisciplina, sitios de memoria.

Resumo

Em 2022, como parte do projeto de extensão «Plataforma integral em torno da construção do Sítio de Memória La Tablada», foi estabelecida a primeira sala de aula universitária do país em um espaço repressivo da ditadura, declarado como sítio de memória no ano de 2019. La Tablada, com seu significativo contexto histórico como principal mercado de gado do país e também como local de reclusão, representa uma narrativa de horror, violência e confinamento. Nesta história sobressai o estabelecimento de um centro clandestino de desaparecimento e tortura entre 1977 e 1984, razão pela qual foi declarado Sítio de Memória, e as sucessivas instalações de prisões durante o período democrático. O artigo detalha a experiência da plataforma de formação integral que inclui a criação da Aula Aberta e a organização do Seminário Memória, Território e Integralidade, no qual participaram estudantes de diversas faculdades da Universidade da República: Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo, Faculdade de Psicologia, Faculdade de Informação e Comunicação e Faculdade de Artes. A Aula Aberta é concebida como um ponto de encontro entre a comunidade universitária e as comunidades que apoiam e contribuem para o desenvolvimento do Sítio de Memória La Tablada, promovendo a troca de conhecimentos e práticas formativas integrais. Precedendo esta descrição, o artigo oferece um contexto sobre a gênese do Sítio de Memória La Tablada e destaca o trabalho de extensão realizado pelo grupo interdisciplinar Espacialidade e Memória, em colaboração com os diferentes coletivos que compõem sua comissão. Conclui refletindo sobre a relevância do enfoque interdisciplinar e da formação integral na abordagem de temáticas sensíveis como estas, particularmente nos processos de acompanhamento na construção de sítios de memória.

Palavras-chave: direitos humanos, território, integralidade, interdisciplinaridade, sítios de memória.

Introducción

En el 2022, en el marco del proyecto de extensión «Plataforma de formación integral en torno a la construcción del Sitio de Memoria La Tablada», se instaló la primera aula universitaria del país en un espacio represivo de la dictadura declarado sitio de memoria. La Tablada es un sitio emblemático, tanto por el valor histórico que le otorga su pasado ganadero como por su pasado represivo, una historia de horror, violencia y encierro que comenzó con la instalación de un centro clandestino de desaparición y tortura (1977-1984) y que continuó con la instalación, primero, de una cárcel de menores, luego, de una de adultos y, por último, un intento fallido de volver a construir una institución de encierro para jóvenes.

Sobre las ruinas de este pasado se viene construyendo un sitio de memoria que lamentablemente no cuenta con presupuesto público. Ruinas que dan cuenta de las múltiples capas históricas y temporalidades que lo componen, pero también de su actualidad signada por la pobreza, la marginalidad y el abandono (Marín Suárez et al., 2022). Yael Navaro-Yashin (2009) propone la idea de *arruinación* para remitir a los restos materiales o artefactos de destrucción y violación, pero también a las subjetividades y afectos residuales que persisten, a lo que se les ha asignado y adscrito una cualidad abyecta. En consecuencia, con esta noción de *arruinación* la autora se refiere a la involucración íntima con lo abyecto o el material abyectificado. Es en relación con lo abyecto que se produce esta experiencia de formación integral que tiene como horizonte contribuir a convertir un lugar de horror, muerte y encierro en un lugar de apertura, de encuentro y de producción de alternativas transformadoras.

A continuación, contextualizaremos la creación del Sitio de Memoria La Tablada y el trabajo de extensión que realizamos junto con los colectivos que integran su comisión, para luego dar cuenta de la experiencia de la plataforma de formación integral y la instalación del Aula Abierta. Culminaremos este artículo con una reflexión acerca de la importancia del trabajo interdisciplinario y de la formación integral para el abordaje de temáticas como estas, en especial para los procesos de puesta en marcha de los sitios de memoria.

Creación del Sitio de Memoria La Tablada y el trabajo en Extensión

A mediados del 2018 se aprobó la Ley n.º 19.641 Declaración y Creación de Sitios de Memoria Histórica del Pasado Reciente. Esto acontece luego de un arduo proceso llevado a cabo por distintos colectivos y actores históricamente vinculados a las denuncias de la violación sistemática de los derechos humanos durante la última dictadura y las memorias sobre el pasado reciente. La aprobación de esta ley fue el comienzo de una nueva etapa en la historia de la memoria en el país, así como en las demandas por memoria, verdad y justicia (García Correa, 2023). El nuevo marco jurídico

posibilitó declarar como sitios de memoria muchos espacios que habían sido utilizados con fines represivos durante el período del terrorismo de Estado (1968-1985). Entre ellos se encuentra La Tablada, un espacio emblemático para la historia del país que condensa múltiples capas temporales y de uso que le otorgan una singularidad política, histórica y territorial.

La historia de La Tablada se retrotrae a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se construyó en aquel lugar el principal mercado de compraventa de ganado, que operó hasta su cierre definitivo en 1974. Luego, entre 1977 y 1984, funcionó allí el Centro Clandestino de Detención y Tortura (CCDYT) conocido por la jerga militar como Base Roberto —principal base secreta y centro de operaciones del Organismo Coordinador de Operaciones Antisubversivas (OCA)— (Marín Suárez y Tomasini, 2019; Marín Suárez et al., 2020). Desde el punto de vista operativo, este fue el principal instrumento de represión de la dictadura militar, ya que el OCA dirigió, orientó, participó y fue responsable de miles de secuestros, de interrogatorios mediante tortura y de desapariciones de detenidos y detenidas. Tanto su origen, las órdenes que lo crearon y su accionar a lo largo de las décadas están amparados por el ocultamiento y la ambigüedad (Blixen y Patiño, 2018). Dado el carácter clandestino de las operaciones dirigidas por el OCA, resulta difícil establecer con exactitud el número de personas secuestradas, aunque las investigaciones existentes nos permiten hablar de que la Base Roberto alojó al menos cuatrocientas en diferentes operativos masivos hasta los últimos años de la dictadura. Es también el lugar de Uruguay donde más detenidos desaparecidos fueron vistos por última vez. Todo ello nos lleva a caracterizar la Base Roberto como el principal centro clandestino de detención y cuartel general secreto de la dictadura cívico militar uruguaya (Marín Suárez et al., 2020).

Tras el retorno de la democracia en 1985, el Estado uruguayo regularizó su función como espacio de reclusión y en 1988 inauguró una cárcel de menores del Consejo del Niño⁹ que funcionó hasta entrada la década del dos mil. Luego del traslado de los menores a otros centros de detención, después de múltiples motines e intentos de fuga, se abrió en La Tablada un establecimiento de reclusión de adultos, cuyo funcionamiento se extendió hasta el 2012. Al año siguiente, comenzaron las obras para la apertura de una nueva cárcel de menores del Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA), que albergaba las promesas de un cambio en el sistema penal juvenil y en las condiciones de encierro.¹⁰ Este proyecto se vio frustrado porque, a diferencia de los períodos anteriores, la emergencia de las demandas por los sitios de

9 El Consejo del Niño fue creado en 1934, tras la aprobación del Código del Niño (ONU). En 1989, en medio de un contexto mundial de debate sobre la Convención de los Derechos del Niño, es creado el Instituto Nacional del Menor (INAME), que sustituye al antiguo Consejo del Niño. Posteriormente, con la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el 2005, cambia la concepción jurídica con respecto a la infancia y pasa a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Recuperado de <https://www.inau.gub.uy/institucional/historia>. [Consultado: 22/03/2023]

10 «El centro de rehabilitación La Tablada con capacidad para 200 menores será inaugurado en 2017». Recuperado de <https://lr21.com.uy/comunidad/1291766-centro-rehabilitacion-la-tablada-inauguracion-2017>

memoria se interpuso señalando la incongruencia que suponía abrir una nueva cárcel de menores en un antiguo CCDYT. Así, a mediados del 2017, la totalidad del predio de La Tablada fue cautelado por la justicia y señalado como espacio represivo, en el marco de la Ley de Reparación¹¹ (García Correa et al., 2021).

En el 2019, a pocos meses de sancionada la normativa que regula la declaración de sitios de memoria, La Tablada fue declarada como tal, tras la solicitud del colectivo que agrupaba sobrevivientes del CCDYT, familiares de personas detenidas desaparecidas, colectivos vecinales y nuestro equipo universitario, el grupo de investigación Espacialidad y Memoria. La declaratoria de sitio de memoria obligó a que esta alianza estratégica entre la diversa gama de actores, memorias e intereses debiera oficializarse mediante la comisión del sitio, como lo establece la ley en su artículo 14. Este fue un hecho fundamental en el proceso de recuperación¹² (Messina, 2010) de La Tablada, que se concretó con el traspaso del predio a principios del 2020.

La declaratoria de sitio de memoria incluye las 64 hectáreas de extensión del predio de La Tablada. Este conjunto patrimonial, catalogado como Monumento Histórico Nacional en 1975,¹³ incluye su edificio principal, de más de 2000 m²; las ruinas de la actividad ganadera de los siglos XIX y XX; un antiguo lavadero de camiones en desuso, y dos asentamientos irregulares en los que habitan más de cien familias en situación de vulnerabilidad sociohabitacional. Como hemos señalado en otro trabajo (García Correa et al., 2021), la diversidad de actores, de memorias y de materialidades que entran en juego nos conduce a pensar La Tablada como un territorio de memoria. Tal como lo define Ludmila Da Silva Catela (2001), la idea de territorio enfatiza en el proceso de articulación de los espacios marcados y las prácticas de todos aquellos actores que se involucran en el trabajo de producción de memorias.

Como hemos podido observar, estamos frente a un proceso de construcción de un sitio de memoria cuyas fundamentales características lo sitúan como un espacio múltiple y complejo que propone desafíos significativos de gestión política y material, algunos de los cuales mencionaremos a continuación. En primer lugar, es el primer CCDYT refuncionalizado como sitio de memoria cuya gestión se encuentra en manos de las personas que en él estuvieron secuestradas y sometidas a sistemáticas torturas. En segundo lugar, la configuración histórica y socioespacial del predio, así como su extensión y ubicación, lo transforman en un territorio múltiple y en disputa por diferentes agentes en desiguales condiciones y posibilidades de acción (Correa et al.,

11 Véase Ley n.º 18.596 de fecha 19/10/2009 Reparación a las Víctimas de la Actuación Ilegítima del Estado en el período comprendido entre el 13 de junio de 1968 y el 28 de febrero de 1985.

12 La noción de *recuperación* es una categoría nativa que llegó a institucionalizarse y que describe en ambos lenguajes los procesos de construir sitios de memoria en lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención y tortura. Esta noción alude tanto a la idea de recobrar algo que se poseía y se perdió como a la propuesta de una acción reivindicativa que abarca una diversidad de sentidos y prácticas (Messina, 2010).

13 Si bien fue declarada en 1975 durante las celebraciones del Año de la Orientalidad impulsadas por la dictadura cívico-militar, La Tablada fue descatalogada en 1979 por un decreto dictatorial y nuevamente catalogada en 1986, tras la recuperación democrática.

2021; García Correa, 2022). En tercer lugar, este sitio, pese a la declaratoria oficial, no cuenta con financiación estatal directa, hecho que le hace requerir apoyos de particulares, de organizaciones sociales y, eventualmente, de instituciones nacionales e internacionales a través de la presentación de proyectos. Por último, es el único sitio que, desde sus comienzos, cuenta con el apoyo de un equipo universitario interdisciplinario que financia su participación a través de proyectos concursables internos de la Universidad de la República.

Respecto al trabajo de la universidad, desde el 2017, integrantes de nuestro equipo de investigación y extensión comenzaron a trabajar con el colectivo de memoria integrado por sobrevivientes, familiares de personas desaparecidas en La Tablada y colectivos vecinales. Ese primer contacto fue sostenido a partir de un proyecto de extensión denominado Memorias Barriales (2017-2018), que centró su trabajo en varios barrios aledaños a los CCDYT Base Roberto y Los Vagones, en Canelones. El encuadre teórico, metodológico y epistemológico buscaba una nueva mirada anclada en una perspectiva espacial y territorial que integrase las memorias del afuera de estos CCDYT, incorporando un análisis multiescalar de los espacios represivos de la dictadura, es decir, su rol metropolitano y sus consecuencias en la vida cotidiana de estos barrios. La transformación de estos lugares abyectos en lugares de memoria (Marín Suárez et al., 2019) constituía el telón de fondo de este proyecto. La vorágine de estos procesos obligó a priorizar el acompañamiento de las demandas de los colectivos y las solicitudes de sitio de memoria, sin por ello desatender la importancia que para estos procesos estaban teniendo los hallazgos en materia de investigación. El trabajo realizado a lo largo del proyecto contribuyó de forma significativa a la producción de nuevos conocimientos a partir de la vinculación crítica del saber académico con el saber popular (Tommasino y Cano, 2016) y fue clave para la producción de las propias narrativas de los colectivos (de Austria y Argüñarena, 2022).

Después le siguieron sucesivos proyectos¹⁴ de investigación y extensión centrados exclusivamente en La Tablada, todos ellos en estrecha vinculación con las dinámicas y temporalidades que presentaba el proceso de recuperación, activación patrimonial y gestión del sitio de memoria. Al mismo tiempo, generaron agendas de investigación articuladas con el trabajo de extensión. Es relevante señalar que la conformación interdisciplinaria del equipo de trabajo es fundamental para un abordaje holístico que integra las diferentes dimensiones de la problemática de construcción de un sitio

14 «Memorias de La Tablada Nacional como espacio represivo de la dictadura: análisis cualitativos y cuantitativos» (convocatoria 2019 al «Programa de fortalecimiento de grupos interdisciplinarios del Espacio Interdisciplinario», Udelar); «La Tablada es un barrio. Hacia la construcción colectiva de un sitio de memoria» (convocatoria de la CSEAM al Fortalecimiento de trayectorias integrales, edición 2019-2021); «Territorio y memoria. La Tablada Nacional como sitio de conflicto urbano» (convocatoria interna FADU n.º 18/20 a proyectos de extensión y actividades en el medio, edición 2021), y «Plataforma de formación integral en torno a la construcción del Sitio de Memoria La Tablada Nacional» (convocatoria CSEAM a «Proyectos para el fortalecimiento de trayectorias integrales 2022-2023»).

de memoria con estas características, desde un inicio estuvo presente la perspectiva de integralidad de funciones (Viñar, 2015).

Desde los comienzos de nuestra praxis extensionista e investigadora en torno a La Tablada se realizaron prácticas de enseñanza —en particular de las facultades de Psicología y Arquitectura, Diseño y Urbanismo— que acompañaron aspectos parciales de las iniciativas mencionadas. En estas prácticas se fueron ensayando diferentes formas de vinculación de los y las estudiantes con el sitio de memoria, su historia, su configuración socioterritorial y el contexto de emergencia del fenómeno. Estas primeras experiencias de integralidad nos permitieron visualizar el potencial que los sitios de memoria poseen como espacios fértiles para el desarrollo de prácticas integrales, en las que la enseñanza abre posibilidades a lo contingente y desconocido, lo que dio lugar a preguntas novedosas que surgen del trabajo de extensión e investigación (Tommasino y Cano, 2016).

Una plataforma y un Aula Abierta: una apuesta a la integralidad situada

En el marco de trabajo de nuestro equipo de investigación y extensión Espacialidad y Memoria con dichos colectivos, podemos reseñar una serie de acciones conjuntas desarrolladas en el correr de los dos primeros años de gestión de la comisión del sitio que nos permitirán comprender el contexto de surgimiento del Aula Abierta:

1. El diseño de la plaza inclusiva Las Cometas dentro del predio de La Tablada, cuyo objetivo es generar un vínculo directo entre el barrio y el sitio de memoria, condujo acciones dirigidas a la comunidad (financiado con el Presupuesto Participativo 2021, Intendencia de Montevideo).
2. La readecuación de las instalaciones del Club Atlético 4 Esquinas para la construcción de la escuelita de fútbol Padre José como activación del componente sociocomunitario del sitio (Fondos concursables para sitios de memoria 2021, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo).
3. La construcción de la fotogalería a cielo abierto Historias de La Tablada. Las capas de la memoria, en torno a las memorias que componen la historia de La Tablada —memoria de la represión durante la dictadura cívico-militar, de la tropería durante el período del mercado de ganado, de la represión estatal durante los dos períodos que fue cárcel de menores y de adultos, respectivamente, y la barrial como dimensión transversal de todas las memorias mencionadas— (Fondos concursables para sitios de memoria 2021, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo).

Es importante señalar que las iniciativas mencionadas fueron demandas que los colectivos expresaron en los primeros mapeos que realizamos en el marco del proyecto La Tablada es un Barrio. En estos se comenzaron a plasmar espacialmente los intereses e imaginarios proyectados sobre el conjunto de La Tablada Nacional, que fueron esbozados insumos para la elaboración de un plan maestro (García Correa, 2023; de Austria y Arguiñarena, 2022).

Imagen 1. Primera visita guiada al predio del Sitio de Memoria La Tablada, en el marco de la primera edición del seminario Memoria, Territorio e Integralidad. Fecha: agosto del 2022



Fuente: Archivo del equipo docente

Una plataforma para la acción

Todo lo hecho hasta entonces desencadenó en la necesidad de pensar un dispositivo de trabajo que permitiera potenciar y articular las acciones colectivas con miras a facilitar el acompañamiento del proceso de construcción del sitio de memoria. La complejidad del proceso requería abordar a la vez distintas dimensiones, tales como el mantenimiento y desarrollo de las infraestructuras, el modo en que se expresa la conflictividad urbana en la zona, la construcción de los relatos a partir de la disputa de las múltiples memorias, el proyecto museológico, entre otras (García

Correa et al., 2021). Todas estas aristas, cada una de ellas de por sí complejas, requerían un abordaje integral, pero a su vez un tratamiento específico. A comienzos del 2021, en una reunión de la comisión del sitio, se replanteó el modo de trabajo a partir de la propuesta de nuestro equipo de trabajar en torno a tres subcomisiones: una que atendiera la trama barrial y comunitaria; otra que se dedicara a pensar el uso del espacio y el mantenimiento de sus infraestructuras, más centrada en aspectos de gestión, y, por último, una que buscara la manera de dar lugar a las distintas memorias que componen La Tablada en el relato museológico a desarrollar (de Austria et al., 2022).

Si bien el trabajo de estas subcomisiones fue dispar y en general no se pudo sostener a lo largo del tiempo, permitió clarificar una serie de acciones para llevar a cabo, lo que configuró así un plan de acción para el desarrollo del sitio. Tomando este modelo de organización fue que se pensó en la incorporación de estudiantes de grado de distintos servicios universitarios en mesas análogas que permitieran potenciar el trabajo que en estas se realizaban. Así nació la idea de desarrollar una plataforma de formación integral que acompañara el proceso de construcción del sitio de memoria sostenida sobre dos líneas: una formativa, desde la integralidad y la acción, y otra constructiva, el acompañamiento del proceso del sitio. La plataforma fue concebida como un espacio de aterrizaje y despegue, como un punto de encuentro capaz de generar alianzas parciales, algunas de ellas momentáneas, pero comprometidas con el proceso de consolidación del sitio, a partir de la promoción de proyectos de investigación y extensión de estudiantes de grado y posgrado y de la instalación de un aula universitaria. Esta propuesta fue presentada a la convocatoria Fortalecimiento de las trayectorias integrales 2022-2023 de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y resultó seleccionada. Entre sus objetivos, la plataforma de formación integral plantea una inversión material en el sitio con la creación de un Aula Abierta, la primera experiencia de un aula universitaria dentro de un espacio represivo de la dictadura recuperado como sitio de memoria.

La apertura del aula

La Ley n.º 19.641 otorga, indirectamente, a la Universidad de la República un papel clave para el devenir de los sitios. Si bien no cuenta con financiación —aspecto sobre el que volveremos más adelante— establece algunas coordenadas básicas para proyectar la relación entre las prácticas universitarias y los enclaves y tramas comunitarias que sostienen los sitios de memoria. Esto supone establecer un vínculo de puertas abiertas apoyándose en la experiencia que tiene la universidad en el trabajo en territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Aula Abierta del sitio de memoria fue inaugurada en el segundo semestre del 2022 para el desarrollo de la primera edición del seminario Memoria, Territorio e Integralidad (más adelante comentaremos acerca

de esta experiencia formativa). Fue concebida como un espacio de encuentro entre la comunidad universitaria y las comunidades que sostienen y desarrollan el sitio de memoria, un espacio abierto al encuentro de distintas modalidades de saberes y acciones, un ámbito para el despliegue de prácticas formativas integrales. Se trata de la primera aula universitaria dentro de un sitio de memoria declarado como tal por su uso como CCDYT durante la dictadura, esto fue un hito fundamental para la consolidación del vínculo entre la universidad y este tipo de espacios. Ubicada dentro del perímetro de la ex cárcel La Tablada, el sitio equipado como aula se distribuye entre el primer piso y el subsuelo de una construcción relativamente reciente destinada a la guardia policial de las cárceles del período democrático. El aula se sitúa a escasos metros del edificio central donde funcionaron el CCDYT y las cárceles, en un espacio que, en el proyecto de centro de rehabilitación del INISA, iba a ser destinado como estadía transitoria para jóvenes infractores y en su primera planta como edificio de mantenimiento de la guardia. En la actualidad, este espacio mantiene buena parte de la fisonomía del encierro que se proyectaba, ya que en su interior siguen estando las rejas, chuchetas metálicas amuradas al suelo y celdas. En este escenario represivo convivimos estudiantes y docentes a lo largo del seminario. La ubicación del aula en dicho espacio le otorga a la experiencia de enseñanza un componente afectivo singular que refuerza el carácter situado de la práctica formativa que ahí se despliega.

La apertura del aula es múltiple. Por un lado, esta apertura territorial de la que venimos hablando, los temas que se enseñan, se piensan y discuten transcurren en el mismo sitio donde se producen; la universidad se desplaza, de forma parcial, al territorio donde están ocurriendo los procesos que se quieren pensar. Se trata de un gesto de apertura de la universidad hacia situaciones singulares que requieren un acercamiento, no solo conceptual y afectivo, sino también geográfico, como condición para generar un vínculo situado con una temática de por sí compleja. Por otro lado, también es una apertura epistémica a múltiples disciplinas y campos de saberes. Por el aula circulan distintos saberes articulados a través de las problemáticas que hacen al sitio. Este tipo de apertura permite el despliegue de una enseñanza interdisciplinaria centrada en problemas que promueve el diálogo de tradiciones y puntos de vista epistemológicos por lo general incomunicados; es la posibilidad de construir una zona de apertura que facilite la creación de una ciencia bastarda y de un lenguaje de frontera. La apertura, además, se expresa en la participación en el aula de actores comunitarios que se suman a algunas de las instancias de acuerdo a su pertinencia, así como de actores universitarios que no forman parte del equipo docente, pero cuyos aportes se entienden importantes para fortalecer y apuntalar los procesos formativos que se emprenden. Pero, sobre todo, y he aquí una de sus aperturas más importantes, el aula se instala en un lugar que fue destinado históricamente al encierro (de animales, de militantes de izquierda, de adolescentes y adultos judicializados); así se presenta como un espacio frontera que, situado en una arquitectura de encierro, busca producir un intersticio que posibilite abrir ese

espacio que tiende a encerrarse. Una apertura que invita a habitar un lugar que fue de encierro, de violencia y dolor de un modo distinto, constructivamente distinto, para convertirlo en otro, uno lleno de proyectos, de encuentro y de posibilidad de transformar su mundo circundante.

El espacio del aula fue equipado con algunos materiales básicos (proyector, pantalla retráctil, armario, sillas y mesas) para garantizar la puesta en marcha de procesos de enseñanza y aprendizaje, pensando no solo en el uso por parte de nuestro equipo, sino también de los actores comunitarios, de otros equipos universitarios y de equipos docentes de otros niveles educativos que quieran desplegar en el sitio propuestas formativas.

Imagen 2. Última clase de la tercera edición del seminario Memoria, Territorio e Integralidad, a la que asistieron integrantes de la Comisión de Sitio de Memoria La Tablada y estudiantes de ediciones anteriores. Fecha: diciembre del 2023



Fuente: Archivo del equipo docente

El seminario Memoria, Territorio e Integralidad

El seminario Memoria, Territorio e Integralidad fue el resultado de un proceso de articulación del equipo de trabajo con diferentes servicios universitarios: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), Facultad de Psicología (FPSICO), Facultad de Información y Comunicación (FIC) y Facultad de Artes (FARTES). Con la aprobación de las comisiones de carrera de las diferentes licenciaturas, el seminario estuvo dirigido a estudiantes de Artes, Arquitectura, Antropología, Educación, Historia, Comunicación, Bibliotecología, Archivología y Psicología. En el marco del proyecto «Plataforma de formación integral en torno a la construcción del Sitio de Memoria La Tablada», el seminario tuvo tres ediciones: segundo semestre del 2022 y ambos semestres del 2023.

A lo largo de sus tres ediciones el seminario albergó a 73 estudiantes que culminaron el proceso de cursada y entregaron el trabajo final. Durante el seminario, el trabajo en el aula se estructuró en clases teóricas y prácticas, en donde las primeras funcionaron como argamasa conceptual de las segundas. Lo que se buscó con esto fue acercar a los y las estudiantes al abordaje de los procesos de construcción de los sitios de memoria desde un posicionamiento teórico-metodológico y epistemológico que reúne aportes de diferentes disciplinas sociales y escalas de análisis. A su vez, se pretendía que esta instancia de formación interdisciplinaria e intersaberes dialogase con las preocupaciones de la Comisión de Sitio de Memoria La Tablada en el marco de su gestión.

Durante la primera edición, en el semestre par del 2022, las clases teóricas se dictaron cada tres semanas en la Facultad de Psicología y el resto de los encuentros fueron en el Aula Abierta del sitio de memoria. En una de las instancias de evaluación colectiva, sobre el final de la primera edición, buena parte de las y los estudiantes esgrimieron su disconformidad con este modelo de cursada. En cambio, defendían la idea de que las clases debían ser solo en el sitio de memoria, ya que dejar de cursar en el Aula Abierta suponía un corte con el proceso de aprendizaje situado que estaban experimentando. Esto fue recibido con sorpresa por el equipo docente, quienes, de manera errónea, creían que el traslado a La Tablada suponía un esfuerzo por momentos desmotivante para algunos y algunas estudiantes.¹⁵

A partir de la incorporación de la evaluación crítica de los y las estudiantes, para la segunda y tercera edición, las clases teóricas se distribuyeron a lo largo del semestre y así, en cada encuentro se combinaron ambas instancias (una hora de clase teórica y dos de trabajo práctico), siempre dictadas en el Aula Abierta. La incorporación de los elementos que emergieron en las evaluaciones colectivas no solo permitió ajustar mecanismos didácticos y de relacionamiento entre docentes, estudiantes y actores sociales vinculados al sitio de memoria, sino que también nos permitieron observar la importancia que tenía para ellos y ellas el habitar el Aula Abierta.

15 El Sitio de Memoria La Tablada se encuentra en la periferia de Montevideo, al noroeste del departamento. Por allí pasan dos líneas de ómnibus con baja frecuencia y el traslado insume una hora para llegar desde la zona sur de la ciudad (donde se encuentran las facultades involucradas).

El diseño de las instancias prácticas se configuró de acuerdo a la organización de subcomisiones que había adoptado la comisión del sitio, en torno a las cuales se priorizaron acciones dirigidas al desarrollo del sitio y tres grandes áreas de trabajo que, sin perder autonomía, se encontraban interrelacionadas: 1) gestión y proyección del sitio de memoria, 2) construcción y socialización de las memorias y 3) conflictividad urbana. Esta organización se tradujo en la generación de tres mesas de trabajo: Gestión, Memorias y Barrios. Cada una de estas se conformó por un grupo de estudiantes provenientes de distintas disciplinas y un equipo docente compuesto por tres integrantes del equipo, en ambos casos se cuidó equilibrar la integración interdisciplinaria.

Al comienzo del seminario, luego de realizarse las visitas guiadas por el edificio y el predio del sitio de memoria, y haberse dado algunos pasos en su presentación histórica, política y material, los y las estudiantes se integraron a las mesas de trabajo. Uno de los aspectos de mayor análisis grupal e intercambio fue el momento de la elección de las mesas y la incorporación a un engranaje que, como enfatizamos en cada edición, no empieza ni termina en su participación. Esta fue una idea clave a la hora de presentar el curso, la modalidad de cursada y de trabajo, ya que en muchas ocasiones los primeros contactos con el lugar, su gente y los desafíos despertaban en los y las estudiantes la actitud del descubridor. Esto hace alusión a la actitud de entusiasmo con el que muchas de las personas se acercan y comienzan a conocer el lugar y, producto de este sentimiento, a proyectar ideas, soluciones y conclusiones como si antes de su llegada ninguna otra cosa se hubiera ensayado.

En contraposición a esta actitud, pero con el cuidado de no acallar ese entusiasmo, desde el equipo se trabajó la idea de *engranaje* —que no es más que la utilización de una metáfora para hablar de ensamblaje, articulación o acople— y de vincular estos sentidos con la imagen de un mecanismo que transmite el movimiento. De esta forma, lo que se buscaba era problematizar la incorporación y participación individual y colectiva como parte de un proceso de largo alcance y no como una intervención puntual (Tommasino y Cano, 2016). Esto significaba situar la práctica en una trama más amplia de personas, cosas, conocimientos y prácticas, en la que sus aportes no solo eran relevantes para la construcción del sitio de memoria, sino que, para serlo, debían dialogar con lo existente y dejar trazas a futuro. Para ello fue importante la articulación con las discusiones, resultados y productos de ediciones anteriores y también con el equipo universitario y la comisión del sitio. En este sentido, tanto los informes finales de los grupos de estudiantes como los informes técnicos producidos en el marco del proyecto fueron excelentes dispositivos de comunicación. En estos documentos cada grupo pudo plasmar el proceso de producción que antecedió al resultado final o al producto entregado a la comisión. Allí se incorporan las orientaciones teóricas que sustentan las decisiones tomadas, las reflexiones y análisis sobre el funcionamiento de los colectivos que integran la comisión del sitio, entre otros asuntos. De manera que, además de las clases teóricas y el material bibliográfico seleccionado, en la segunda y la tercera edición cada grupo trabajó sobre la base de lo hecho hasta el momento por otros y otras estudiantes. Este encare permitió superar,

al menos en parte, la contradicción que se presenta en el desarrollo de los trabajos de extensión a la universidad: el desarrollo prolongado en el tiempo de estos frente a la limitación de los tiempos curriculares.

Asimismo, en el marco de apertura del seminario (en la segunda y tercera edición) la presentación del trabajo en mesas, sus dinámicas y las temáticas abordadas quedaron a cargo de estudiantes de ediciones anteriores. Así, fueron ellos y ellas quienes transmitieron desde sus experiencias el pasaje por el seminario, la forma de trabajo, los desafíos y los aportes a su formación. Esto nos permitió constatar que las experiencias situadas y en contacto directo con la realidad abordada producen «un sentido de pertinencia del aprendizaje que habilita planos de motivación, felicidad, completitud y solidaridad adscriptos al acto de estudiar que mejoran notablemente el involucramiento en los procesos» (Tommasino, 2009, p. 7).

Imagen 3. Primera clase de la segunda edición del seminario Memoria, Territorio e Integralidad en la Facultad de Psicología, a la que asistieron estudiantes de la primera edición para narrar su experiencia a los y las estudiantes de la edición siguiente. Fecha: marzo del 2023



Fuente: Archivo del equipo docente

Breve presentación del trabajo de las mesas

Para finalizar el relato de nuestra experiencia nos gustaría dar cuenta, aunque de manera breve y concisa, del trabajo realizado por las mesas Memorias, Gestión y Barrios en cada una de las ediciones del seminario (segundo semestre del 2022 y primer y segundo semestre del 2023).

En la primera edición, la mesa Memorias trabajó en dos líneas, por un lado, una propuesta de bases para la musealización y, por otro, la construcción de un plan de visitas guiadas. Respecto a lo primero, se trabajó en criterios para la valoración patrimonial clasificando áreas del edificio principal en cuatro niveles: grado de protección alto, medio, básico y escaso. Para ello se tomó como insumo un taller que se realizó previamente con personas sobrevivientes y familiares de personas desaparecidas, así como el diálogo, sobre todo, con integrantes de la comisión. Ligado a lo anterior se trabajó en una propuesta de zonificación, teniendo en cuenta las memorias del cautiverio y de las cárceles de mayores y menores, señalando áreas de represión y resistencia. En relación con el plan de visitas guiadas se trabajó en cómo abordar las visitas dirigidas a adolescentes, sistematizando no solo documentos históricos y experiencias de la región, sino también las visitas previas llevadas a cabo por las propias sobrevivientes. Tomando en cuenta esos insumos se propuso además un recorrido particular ajustado al guion elaborado que tomó como dirección de la visita el trayecto realizado por las personas cautivas durante sus secuestros.

En la segunda edición del seminario (primer semestre 2023), el equipo de estudiantes de la mesa trabajó sobre una propuesta de visitas guiadas orientadas a través de códigos QR. Su sentido fue ofrecer una alternativa que permitiera a quien visite el sitio recorrerlo autónomamente apoyado por una audioguía. Esto implicó la identificación de puntos clave dentro del edificio, así como la construcción de un modelo basado en la selección de uno de esos puntos, la elaboración de un texto (revisado junto con las sobrevivientes), su grabación e instalación del código en una de las paredes del edificio.

En la última edición del seminario, la mesa Memoria se encargó de la organización y posterior sistematización del Encuentro Sitios de Memoria en Uruguay, organizado por nuestro equipo en conjunto con la Red Nacional de Sitios de Memoria y llevado a cabo en el edificio principal de La Tablada. Además de trabajar en la publicación de las actas del encuentro, sus integrantes tuvieron el desafío de producir uno de los capítulos de ese volumen, en el que reflexionaron sobre la participación juvenil en los sitios de memoria en el contexto de la práctica de la extensión universitaria.

En la primera edición del seminario, la mesa Gestión trabajó sobre dos asuntos: las bases para el diseño de una política de comunicación y la señalización del sitio de memoria. Con respecto a lo primero, se hizo hincapié en una serie de criterios que permitieran definir los públicos objetivos del sitio de memoria, así como en algunas pautas que habilitaran pensar un logotipo institucional tomando como referencia los logos e inscripciones gráficas de todos los colectivos que participan en la comisión.

Para la segunda edición se trabajó en la gestión con base en tres escalas: edilicia, predio y urbana. En la escala edilicia se elaboró una propuesta de señalización interna marcando puntos de acceso, vías de circulación y espacios por los que no se debe pasar, todo esto en sintonía con las definiciones previas que se fueron elaborando y en diálogo con el trabajo de la mesa Memoria. En la escala predio, se elaboró una propuesta de relevamiento de actores colectivos locales y su relación con el territorio. Como ejemplo, se hizo hincapié en reconocer la relación pasada y presente de un padrón que formó parte del predio de La Tablada Nacional y que en la década del noventa fue separado del resto para cederlo a una empresa agroforestal llamada Chipper S. A. Respecto a la escala urbana, se presentó una propuesta de marcación de las paradas de los ómnibus que conducen al sitio. Esto incluía la generación de una propuesta interactiva que permitiera a quienes circulan por ese sector conectarse a sus teléfonos móviles para conocer más de la historia y la actualidad del sitio de memoria. En la última edición, la mesa Gestión se dedicó a construir una propuesta de contenido y su organización para el diseño de la página web del sitio de memoria y las redes sociales. En esa dirección se sistematizó toda la información relevante para ser publicada, se tomaron en cuenta los criterios de comunicabilidad definidos con anterioridad y se construyó un borrador de página en un gestor de páginas web. Este prototipo fue presentado a la comisión con el propósito de mejorar la propuesta con sus aportes.¹⁶

Durante la primera edición, la mesa Barrio centró su trabajo en la puesta en marcha de un proceso de diseño colectivo de la Plaza de Las Cometas, a construirse con fondos del presupuesto participativo 2021 de la Intendencia de Montevideo en el predio del sitio de memoria, sobre la calle Antonio Rubio. Esta plaza fue impulsada por la comisión a propuesta de los colectivos barriales. Su nombre se debe al acrónimo de la Comisión de Sitio de Memoria La Tablada (COMETA), inicialmente utilizado para referirse al Colectivo de Memoria La Tablada (integrado por sobrevivientes y familiares de desaparecidos) y, a posteriori, a toda la comisión (García Correa et al., 2021). El proceso supuso la realización de dos talleres donde participaron vecinas y vecinos, representantes del municipio G, integrantes de los colectivos que forman parte de la comisión, así como estudiantes universitarios¹⁷ y el equipo de extensión. En el primero se trabajó sobre los acuerdos básicos y las bases conceptuales para el diseño de la futura plaza. Por su parte, el segundo taller se centró en propuestas concretas y su ubicación dentro del espacio delimitado. En la segunda edición del seminario, primer semestre 2023, los y las estudiantes se dedicaron a sistematizar experiencias comunitarias de gestión de espacios abiertos, lo que supuso entrevistarse con distintos colectivos muy próximos al sitio que desarrollan experiencias de autogestión o cogestión (Monte de la Francesa, Parque de los Fogones, Parque Punta Yeguas y Almacén Cultural Macanudos).

Después, se hizo un taller con la comisión del sitio abierta a vecinos y vecinas para trabajar estas experiencias como ejemplos de modelos de gestión posibles para

16 Véase <https://sitiodememorialatablada.wordpress.com/>

17 No solo del seminario Memoria, Territorio e Integralidad, sino también del Laboratorio de Proyecto Participativo y Proyecto Urbano Avanzado del Taller Artcardi de la FADU.

pensar la manera de gestionar colectivamente la futura plaza. En la última edición del seminario, durante el segundo semestre del 2023, dado que las obras de la plaza aún no habían comenzado, se trabajó sobre la construcción de acuerdos con los vecinos y vecinas del asentamiento La Vía (ubicado dentro del predio del sitio de memoria, sobre las antiguas vías de la estación de trenes de La Tablada) para la elaboración de un relevamiento barrial. Esto supuso trabajar sobre la construcción de criterios ético-políticos y metodológicos junto con referentes barriales. Este trabajo será continuado en 2024 a través de la realización de un Espacio de Formación Integral (EFI) en colaboración con el Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Udelar.

Imagen 4. Segunda jornada de diseño colectivo de la Plaza Inclusiva Las Cometas, en la que participaron estudiantes del seminario Memoria, Territorio e Integralidad, integrantes de la Comisión de Sitio de Memoria La Tablada, vecinos y vecinas del barrio La Vía y trabajadoras del municipio. Fecha: diciembre del 2022



Fuente: Archivo del equipo docente

Discusión

Algunos de los trabajos producidos en torno a la vinculación entre extensión y enseñanza universitaria afirman que los procesos de extensión concebidos desde una perspectiva integral pueden enriquecer y transformar los procesos educativos universitarios y abrir nuevas potencialidades para la investigación (Cano y Castro,

2016; Tommasino et al., 2010). Con base en esto, la extensión y la investigación deben adquirir una relevancia mayor en los espacios de la formación de estudiantes y del trabajo docente. A partir de estas premisas y como una primera evaluación de la experiencia, consideramos que el seminario Memoria, Territorio e Integralidad dictado en el Aula Abierta del Sitio de Memoria La Tablada resultó una instancia formativa enriquecedora tanto para estudiantes y el equipo docente como para la comunidad del sitio de memoria.

Las tres ediciones del seminario significaron un salto cualitativo en el desarrollo de las prácticas de extensión que este equipo venía desarrollando. Si bien, como señalamos antes, desde los primeros momentos se llevaron a cabo prácticas de enseñanza vinculadas a diversos servicios, esta fue una experiencia singularmente transformadora. La incorporación de un número considerable de estudiantes al proceso de construcción del sitio de memoria, con miradas y aportes disciplinares y personales muy diversos, abrió debates y preguntas novedosas. Esto nos permitió enfatizar aún más en la integración de funciones, así como construir de forma colectiva una mirada integral y novedosa, alimentada por múltiples enfoques provenientes de disciplinas distintas, para pensar los sitios de memoria.

Esto se vio reflejado tanto a nivel epistemológico, vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como a nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos). A su vez, esta incorporación dinamizó iniciativas y procesos que parecían inmovilizados, ya sea por la falta de recursos o, en ocasiones, por lógicas del propio funcionamiento de la comisión del sitio. Es decir, la participación de estudiantes produjo movimientos hacia el interior del grupo de colectivos y personas implicadas en la construcción del sitio de memoria (sistematización de los contenidos de las visitas guiadas, puesta en marcha de redes sociales y página web, intensificación del trabajo con el barrio, entre otros). De este modo, su participación y sus interacciones fueron reconocidas como transformadoras, sobre el entendido de que fueron actores sociales implicados en un proceso social y político, complejo y acumulativo.

El seminario fue una experiencia muy desafiante para nuestro equipo, ya que nos empujó a buscar de manera constante el equilibrio y la articulación entre las tareas de orientación docente en las mesas, las clases teóricas, el vínculo y la comunicación con la comisión del sitio, las demandas de los actores sociales implicados, las tareas de investigación, así como la resolución material práctica de lo cotidiano en un espacio adaptado como aula. Tal como señalan Tommasino y Rodríguez (2011), la idea de *integralidad* no se reduce a la integración y articulación de funciones, sino que debe ser pensada como la articulación de actores sociales y universitarios. Para nuestro caso, esto implicó la construcción y abordaje de una mirada interdisciplinaria, multiescalar y multidimensional (enfaticando la dimensión espacial y material) del fenómeno de la violencia estatal. A su vez, en paralelo, supuso el sostenimiento y apertura de

formas de articulación e integralidad de actores universitarios y no universitarios (vecinos, vecinas, trabajadores municipales, sobrevivientes del CCDYT, familiares de personas detenidas desaparecidas, entre otros). Las diferentes temporalidades que presentan las variadas tramas de relaciones y prácticas que se produjeron (las académicas, las emergencias barriales, las de la comisión) exigieron un constante ejercicio de reflexión sobre las tareas para realizar y las actividades para programar.

Por otro lado, la apertura del aula fue un hito en el proceso de recuperación y gestión del sitio de memoria. Sin antecedentes previos en el país, para la gran mayoría de estudiantes el estar allí significó la materialización del compromiso con su proceso de aprendizaje. A lo largo de los tres semestres, en las instancias de evaluación, en los viajes hacia el sitio de memoria o en los recesos, los y las estudiantes resaltaban que, a pesar del esfuerzo de trasladarse hasta allí, ir a La Tablada les generaba mucha motivación. Por supuesto, no fue de un día para otro, los primeros contactos produjeron emociones que debieron ser problematizadas y abordadas individual y colectivamente. Tomando los aportes de Yael Navaro-Yashin (2009), el afecto exudado por la materialidad producida por el encierro y el horror, así como los paisajes de la exclusión sociohabitacional y la pobreza, permanecen de manera inquietante en los espacios y objetos. Todo esto afectó el tránsito de los y las estudiantes y requirió por momentos la explicitación de esas afecciones. Para buena parte de ellos y ellas habitar el sitio de memoria significó enfrentarse a la reutilización y apropiación de espacios y objetos abyectos, cuyos efectos persisten y producen emocionalidades que no entran en las palabras. La apertura del Aula Abierta en el sitio de memoria nos permitió retomar y poner en valor a la experiencia como forma de conocimiento y como creadora de espacios educativos alternativos.

Referencias

- BLIXEN, S. y PATIÑO, N. (2018). *Un modelo de guerra sucia: el rol operativo del OCOA en la represión*. Facultad de Información y Comunicación.
- CANO, A. y CASTRO, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Revista Andamios*, 13(31), 313-337. <http://www.redalyc.org/pdf/628/62846700015.pdf>
- CORREA, G., GARCÍA CORREA, M., MARÍN SUÁREZ, C., ARGUÑARENA PEREIRA, A., DE AUSTRIA MILLÁN, A., ARGUÑARENA BIURRUN, J., AMPUDIA DE HARO, I. y TOMÉ, S. (2021, junio y setiembre). *La Tablada Nacional (Montevideo, Uruguay): territorio de confluencia y contradicción de políticas públicas, normativas y resoluciones judiciales durante el período de gobierno frenteamplista*. Trabajo presentado en el 12.º Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/133030>
- DA SILVA CATELA, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado: reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. Al Margen.
- DE AUSTRIA MILLÁN, A. y ARGUÑARENA, J. (2022). Los interrogantes de la extensión en La Tablada Nacional. En *In Extenso: herramientas y propuestas para el desarrollo de prácticas integrales desde la extensión crítica* (pp. 116-125). Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

- DE AUSTRIA MILLÁN, A., FERNÁNDEZ, A., MOREIRA, M. F., ARGUÑARENA, J., CONTENTI, L., LAPROVÍTERA, R. y SEGOVIA, S. (2022). Plataforma de formación integral en el taller de arquitectura. En *In Extenso: herramientas y propuestas para el desarrollo de prácticas integrales desde la extensión crítica* (pp. 216-218). Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
- GARCÍA CORREA, M. (2022). Construir una memoria posible y transformadora. La Tablada, un sitio de memoria en la periferia montevideana. *Folia Histórica del Nordeste*, 45, 199-228. <https://doi.org/10.30972/fhn.0456305>
- GARCÍA CORREA, M. (2023). *Del centro clandestino de detención y tortura al Sitio de Memoria. Una etnografía sobre el proceso de construcción de un sitio de memoria en La Tablada Nacional* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37191>
- GARCÍA CORREA, M., MARÍN SUÁREZ, C., DE AUSTRIA MILLÁN, A., ARGUÑARENA PEREIRA, A., CORREA MOREIRA, G., AMPUDIA DE HARO, I., ARGUÑARENA BIURRUN, J. y TOMÉ SÁNCHEZ, S. (2021). Todos somos cometa. Conflictividad, legitimidad y porvenir en torno a la confluencia de múltiples memorias en un centro clandestino de la dictadura uruguaya. *Revista Cuadernos del INAPL*, 30(2), 41-66. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5745768>
- MARÍN SUÁREZ, C., AMPUDIA DE HARO, I., ARGUÑARENA BIURRUN, J., DE AUSTRIA MILLÁN, A., GUILLÉN RUIZ, A., MACÉ, J. y MÁRQUEZ BERTERRECHE, M. (2019). Los paisajes represivos de la última dictadura uruguaya: memorias del adentro y memorias del afuera de los centros clandestinos de detención en Montevideo y Canelones. *Revista Encuentros Uruguayos*, 12(1), 104-129.
- MARÍN SUÁREZ, C., DE AUSTRIA MILLÁN, A., AMPUDIA DE HARO, I., MÁRQUEZ BERTERRECHE, M., ARGUÑARENA BIURRUN, J. y GUILLÉN RUIZ, A. (2020). Análisis multiescalar del Centro Clandestino de Detención, Tortura y Desaparición de Personas «Base Roberto» (La Tablada Nacional, Montevideo). En B. Rosignoli, C. Marín Suárez y C. Tejerizo García (Eds.), *Arqueología de la dictadura en Latinoamérica y Europa* (pp. 139-155). BAR Publishing.
- MARÍN SUÁREZ, C. y TOMASINI, M. (2019). La Tablada Nacional. Historia de un edificio de las afueras de Montevideo al servicio del Estado. En V. Ataliva, A. Gerónimo y R. Zurita (Eds.), *Arqueología forense y procesos de memorias. Saberes y reflexiones desde las prácticas* (pp. 187-213). Universidad Nacional de Tucumán.
- MESSINA, L. (2010). *Políticas de la memoria y construcción de memoria social. Acontecimientos, actores y marcas de lugar. El caso del excentro clandestino de detención «Olimpo»* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- NAVARO-YASHIN, Y. (2009). Affective spaces, melancholic objects: ruination and the production of anthropological knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 15(1), 1-18.
- TOMMASINO, H. (2009). Las prácticas integrales en la Universidad. En *Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional del Litoral.
- 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.
- TOMMASINO, H., CANO, A., CASTRO, D., SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En H. Tommasino (Coord.), *Hacia la reforma universitaria: n.º 10. La extensión en la transformación de la enseñanza: los espacios de formación integral* (pp. 25-32). Universidad de la República.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión: n.º 1. Integralidad, tensiones y perspectivas*. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- VIÑAR, M. E. (Ed.). (2015). *Cuadernos de Extensión: n.º 4. Formulación de proyectos de extensión universitaria*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_4.pdf

Salir al campo: apuntes sobre prácticas integrales en contextos de ruralidad

Paola Mascheroni¹, Alberto Riella², Jessica Ramírez³

Recibido: 08/04/2024; Aceptado: 30/07/2024

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.11>

Resumen

En este trabajo se realiza una sistematización de las experiencias y aprendizajes en el marco del proyecto de acciones integrales Ruralidad, Cuidados y Desigualdades Sociales en Contexto de Pandemia (2021-2022) llevado adelante por el Grupo de Estudios en Sociología Rural, Territorio y Desarrollo, del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). En primer lugar, se describen los objetivos del proyecto, los ejes de trabajo en los que se estructuraron las acciones desarrolladas, y los actores involucrados, para, en segundo término, reflexionar sobre los aprendizajes y significados a partir de las voces de los y las estudiantes que transitaron esta práctica integral.

Palabras clave: integralidad, ruralidades, desigualdades sociales.

Resumo

Neste trabalho é feita uma sistematização das experiências e aprendizagens alcançadas a partir do projeto de ação integral Ruralidade, Cuidado e Desigualdades Sociais no Contexto de uma Pandemia (2021-2022) realizado pelo Grupo de Estudos em Sociologia Rural, Território e Desenvolvimento, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da República (Uruguay). Primeiramente são descritos os objetivos do projeto, os eixos de trabalho nos quais foram estruturadas as ações desenvolvidas e os atores envolvidos, para, em segundo lugar, refletir sobre os significados de aprendizagem a partir das próprias vozes dos alunos que fizeram parte desta prática integral.

Palavras-chave: integralidade, ruralidades, desigualdades sociais.

1 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. paola.mascheroni@cienciassociales.edu.uy

2 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. alberto.riella@cienciassociales.edu.uy

3 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. jessica.ramirez@cienciassociales.edu.uy

Introducción

[...] quedan mil charlas e imágenes en la memoria de las que no nos podemos olvidar, discursos y cercanías que se lograron entablar desde la práctica con el rol de universitarios (E19)

El presente artículo se propone compartir la experiencia de una práctica integradora en el marco del proyecto Ruralidad, Cuidados y Desigualdades Sociales en Contexto de Pandemia (2021-2022), financiado por la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) en el marco de la convocatoria a Acciones Integrales 2021-2022. Este llamado estuvo orientado a promover prácticas integrales centradas en los impactos desiguales de la emergencia sanitaria por covid-19 en la sociedad, de manera situada y en articulación con actores sociales e institucionales, que brindaran un espacio para pensar colectivamente respuestas a las problemáticas identificadas.

Imagen 1. Jornada en Villa Arejo



Fuente: Archivo del equipo docente

La propuesta fue llevada adelante por el Grupo de Estudios en Sociología Rural, Territorio y Desarrollo, del Departamento de Sociología de la FCS, durante los años 2021-2022, en las localidades de Villa Arejo y San Antonio del departamento de Canelones. Desde hace varios años el grupo ha impulsado el desarrollo de prácticas integradoras de las funciones universitarias que tienden a la construcción de conocimiento para la comprensión de problemáticas clave de las sociedades rurales, en

diálogo con las poblaciones involucradas, para dar respuesta a distintas demandas sociales provenientes de diversos actores (sindicatos agrarios, organizaciones sociales, grupos productivos, grupos de mujeres rurales) y territorios, y pensar de forma colectiva acciones para mitigar las desigualdades sociales presentes.⁴

Se entiende la integralidad como el modo de pensar el vínculo entre las funciones sustantivas de la Universidad (enseñanza, extensión e investigación), delimitando la especificidad de cada una de ellas en el marco de un sistema de relaciones (Zabaleta, 2018). La articulación de funciones supone una perspectiva interdisciplinaria, diálogo de saberes, la intencionalidad transformadora de las acciones (concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas), la concepción integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un enfoque territorial e interseccional en las intervenciones (Tommasino y Rodríguez, 2013).

En el presente texto, en primer lugar se contextualiza la práctica integral, sus objetivos y acciones, los actores involucrados y territorios de referencia. Luego se desarrollan las percepciones y opiniones de los y las estudiantes que transitaron por la integralidad en el marco de este proyecto. Por último, se presentan algunas reflexiones a partir de la valoración de la experiencia para el equipo docente, el estudiantado y la comunidad.

Proyecto Ruralidad, Cuidados y Desigualdades Sociales en Contexto de Pandemia (2021-2022)

La propuesta tuvo como objetivo general contribuir a comprender los efectos que la pandemia por covid-19 tuvo en la esfera de los cuidados y la interseccionalidad (clase, género, generaciones, territorio) con que se expresa en los territorios rurales,⁵ en el entendido de que esta es una de las dimensiones de la vida social donde las manifestaciones de las desigualdades se vuelven más evidentes.

Los objetivos específicos fueron: a) analizar las estrategias de cuidado y trabajo en localidades rurales, desde una perspectiva de género y derechos, para contribuir a crear servicios de cuidados y atender las problemáticas del empleo transitorio, en diálogo con la comunidad; b) fortalecer la acción colectiva dirigida a mitigar algunos de los efectos e inequidades generados por la pandemia en San Antonio y Villa Arejo; c) realizar una práctica específica de investigación y relacionamiento con el medio aplicando los conocimientos sobre el proceso de investigación y, en particular, la preparación de instrumentos metodológicos en la investigación social.

4 El primer Espacio de Formación Integral desarrollado por el grupo fue en el año 2011, y se titulaba «Ruralidad y desarrollo: articulación con los actores locales y Mesas de Desarrollo Rural en Salto y San José» (FCS, Udelar).

5 Se toma una definición amplia de rural, entendido como un medio geográfico particular con una baja densidad poblacional (menos de 5000 habitantes), cuyo proceso histórico de construcción social se sustenta principalmente en los bienes naturales y su vínculo con la actividad agraria (aunque no de manera exclusiva).

El proyecto surge como respuesta a la demanda de los actores sociales de los territorios de Villa Arejo y San Antonio, y da continuidad a las actividades de investigación y extensión que el equipo docente venía desarrollando en la zona. En particular, se trabaja con el grupo Mujeres Rurales San Antonio «Con los pies y las manos en la tierra»; el grupo Mujeres Unidas de San Antonio (MUSA); la Sociedad de Fomento Rural de San Antonio; la Comisión de Desarrollo Humano del Municipio de Canelones; el colectivo de vecinos de Villa Arejo.

Ambas localidades se ubican en el departamento de Canelones, en el área metropolitana de Montevideo, donde se encuentra una de las principales zonas de producción hortícola del país. Villa Arejo es un asentamiento rural en el que viven aproximadamente seiscientas personas. Se ha conformado sobre todo a partir de ocupaciones de hecho y ventas irregulares, y la construcción de viviendas precarias. La producción hortícola organiza gran parte de la actividad laboral de su población: casi la mitad de las personas ocupadas se dedica a este rubro, en empleos mayoritariamente zafrales que se caracterizan por su informalidad y bajos ingresos, lo que no permite satisfacer de forma adecuada las necesidades básicas de los hogares (Riella et al., 2023). San Antonio tiene una población aproximada de tres mil quinientas personas, de las cuales poco más de la mitad reside en áreas rurales dispersas. La principal actividad productiva de la zona se vincula a la producción agropecuaria, en especial a la horticultura y la lechería.

Para la definición de los objetivos, actividades y posterior seguimiento se realizaron encuentros periódicos en San Antonio y Villa Arejo que a través de técnicas participativas habilitaron el intercambio y la construcción de conocimientos. Asimismo, en el proceso de definición del proyecto de acciones integrales se participó en instancias comunitarias (feria Paseo del Encuentro, Ruta por la Horticultura, merendero, jornadas de castración de perros y gatos, reuniones vecinales) que permitieron entablar vínculos de confianza con los vecinos/as de la zona, sentar las bases para el desarrollo del proyecto, el involucramiento de la comunidad y la participación del estudiantado.

Las acciones propuestas tuvieron cuatro ejes principales.

- Primero: la sensibilización sobre cuidados en la comunidad a través de instancias de encuentro, de naturaleza lúdica, en las que participó el colectivo La Mancha.
- Segundo: entrevistas en profundidad a referentes de las localidades para identificar las principales problemáticas de la zona.
- Tercero: la realización de un censo a la población de Villa Arejo y a la población que reside en el complejo de viviendas de MEVIR⁶ de San Antonio.

6 Movimiento para la Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural. Es un organismo público no estatal que brinda acceso a la vivienda a la población rural.

Los relevamientos cuantitativo⁷ y cualitativo⁸ buscaron aproximarse a las dimensiones vinculadas a la composición del hogar, fuentes de ingreso, acceso y condiciones de vivienda, redes sociales y comunitarias de apoyo, inserción laboral y condiciones de empleo, uso del tiempo y articulación entre trabajo remunerado y no remunerado, seguridad alimentaria, acceso a servicios públicos, tenencia de mascotas.

- Cuarto: la comunicación y presentación de resultados hacia y con la comunidad donde se realizaron informes en función de diferentes requerimientos, y la promoción de una apropiación crítica del conocimiento generado.

Imagen 2. Jornada en Villa Arejo



Fuente: Archivo del equipo docente

- 7 Se llevó a cabo un censo de población en Villa Arejo y otro en el mevir de San Antonio. El cuestionario fue elaborado y aplicado por el estudiantado, con la orientación y coordinación del equipo docente. El relevamiento se desarrolló durante una jornada en cada localidad, en octubre de 2022, y posteriormente el equipo docente revisó los hogares que no habían podido ser censados por ausencia de sus ocupantes.
- 8 Durante el año 2022, se realizaron veinte entrevistas a vecinos/as, referentes educativos y de salud, alcalde, integrantes de la Comisión de Desarrollo Humano del Municipio de Canelones, productoras familiares, asalariados/as agrarios.

Como señalan Ziegler et al. (2020), las prácticas docentes integrales requieren la sincronización de objetivos desde la extensión y la investigación para mejorar la docencia y contribuir a una agenda de investigación acorde a las necesidades de la sociedad de la cual forma parte la universidad. En tal sentido, en el área de investigación del proyecto confluyen dos líneas del Grupo de Estudios en Sociología Rural, Territorio y Desarrollo. Una está vinculada al estudio de forma situada de las condiciones de trabajo y vida de los asalariados y asalariadas que viven la transitoriedad de forma «permanente» en sus empleos en la horticultura. Otra refiere a la distribución social de los cuidados en contextos de ruralidad, desde una perspectiva de género y derechos. En ambos territorios hay una fuerte presencia de trabajadores transitorios de la horticultura, por lo cual el proyecto permitió poner foco en las interseccionalidades de las desigualdades (género, clase, edad, territorio) a las que están sujetos quienes trabajan en el agro y sus hogares, dados los múltiples entrelazamientos entre la transitoriedad en el empleo, la vulnerabilidad social y un hábitat fragilizado que limita el acceso a sus derechos en un contexto de pospandemia.

En el área de extensión permitió atender una demanda específica de la sociedad civil vinculada a la necesidad de generar conocimiento sobre la población que allí reside para poder instrumentar acciones comunitarias y políticas institucionales específicas. En Villa Arejo una de las principales problemáticas identificadas por la comunidad se asocia a la ausencia de espacios de cuidados, particularmente para las infancias, que garanticen cuidados de calidad y que a la vez permitan liberar tiempo para que las madres (responsables del cuidado no remunerado) puedan tener un proyecto propio laboral o educativo. En ese momento la comunidad se encontraba demandando un CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la Familia) y requería tener censados a los niños y niñas menores de tres años. Asimismo, estaban haciendo gestiones para la instalación de una policlínica en el paraje, para lo cual también fue importante contar con información sociodemográfica de la población. A su vez, la estimación y caracterización de la población fue información sustantiva para la gestión de un proyecto de construcción en el espacio público de un salón de usos múltiples en el marco de acciones de responsabilidad social de la empresa que tiene a su cargo la obra del ferrocarril central. Una cuarta preocupación —vinculada a acciones para la tenencia responsable de animales del Municipio de Canelones— se relacionaba con la cantidad y condición de las mascotas en la zona, por lo cual solicitaron incorporar el relevamiento de perros y gatos. En San Antonio, y en particular en mevir, donde se concentró buena parte de las acciones del proyecto, la comunidad expresó también la necesidad de espacios de cuidados para las diferentes poblaciones en situación de dependencia, y en ese momento se estaba solicitando la creación de un CAIF.

En cuanto a la docencia, esta propuesta se articuló con la cátedra de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta unidad curricular es obligatoria para todos quienes transitan la facultad y se desarrolla en el segundo semestre del primer año del Ciclo Inicial. Se convocó a quienes estuvieran cursando la asignatura a participar en las actividades del proyecto y realizar una práctica específica de

investigación y relacionamiento con el medio, a aplicar los conocimientos sobre el proceso de investigación y, particularmente, a preparar instrumentos metodológicos en la investigación social que se desarrollan en la unidad curricular. Participaron sesenta estudiantes. En la medida en que se concibe la extensión como una práctica pedagógica y transformadora de la realidad social (Tommasino y Cano, 2016; Zavaro Pérez, 2022), a lo largo de la experiencia se generaron espacios de reflexión e intercambio que permitieron fomentar una mirada crítica sobre la propia práctica, el rol de estudiantes, docentes y comunidad, las acciones en el territorio y su potencial para mitigar problemáticas socioeconómicas críticas identificadas. La propuesta docente se llevó a cabo en una modalidad teórico-práctica, combinando encuentros en el aula, intercambio con la comunidad y trabajo de campo. En los encuentros se reflexionó sobre la integralidad, se presentaron debates conceptuales sobre empleo y cuidados en contextos de ruralidad, y se trabajaron aspectos específicos del proceso de investigación y extensión a desarrollar (formulación de un problema de investigación en el tema, abordaje metodológico, construcción de instrumentos para la recolección de evidencia empírica, preparación del trabajo de campo). El trabajo de campo se desarrolló en dos jornadas, una en Villa Arejo y otra en San Antonio. Una vez culminado el proyecto, el estudiantado participó en instancias de difusión de los resultados y en la presentación de la experiencia en las Jornadas sobre Desafíos de la Extensión y la Integralidad en FCS. De esta forma se logró articular los contenidos desarrollados en Metodología de la Investigación, un proyecto de investigación concreto y la actividad de extensión universitaria.

Lo que dejó la experiencia según las voces del estudiantado

Esta práctica integral estuvo dirigida a estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias Sociales, que en la mayoría de los casos inician su trayectoria universitaria. Por ende, fue una primera experiencia de extensión y de participación en una investigación real, al tiempo que supuso un aprendizaje en la construcción de un espacio de interacción entre pares, docentes y actores sociales. En este apartado se pone foco en cómo transitaron los y las estudiantes esta experiencia de integralidad y cómo percibieron la repercusión en su proceso formativo, a partir de las reflexiones que volcaron en las evaluaciones cualitativas que realizaron al finalizar el proyecto.

«Bajar a tierra» lo aprendido

Participar en una práctica integral brinda una oportunidad de aprendizaje significativo, promueve un pensamiento crítico sobre la sociedad en la que se vive y una actitud activa del estudiantado en la construcción de conocimiento y en la reflexión sobre el

9 Cobertura de la jornada en: Municipio de Canelones. (26 de octubre de 2022). Villa Arejo Censo social Municipio de Canelones. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sym8oj8C1xM>

proceso de aprendizaje. La enseñanza activa posibilita niveles más altos de motivación respecto al modelo áulico, al permitir una relación dialógica con los sujetos de la comunidad y resolver problemas concretos y reales de las personas (Tommasino y Rodríguez, 2013).

Siguiendo a Kaplún, la integralidad

puede contribuir mucho a la recuperación del sentido del aprender, porque promueve situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, no didactizados pero con sentido para quienes los viven. El deseo es el principal motor de los aprendizajes: deseo de saber y conocer, de comprender y transformar. (2014, p. 41)

Uno de los aportes que coincide en señalar el estudiantado es la posibilidad que les brindó la práctica integral de articular concepciones abordadas en el curso de Metodología con una experiencia concreta de investigación. La integralidad les permitió vincular cuestiones que en otros espacios aparecen de forma fragmentada (Rexach et al., 2023). En este sentido, en los testimonios se menciona que la articulación de procesos de enseñanza, extensión e investigación les facilitó la apropiación de diversos contenidos conceptuales vistos en paralelo en Metodología —y en otros cursos del Ciclo Inicial—, aplicar los distintos conceptos vistos en clase, estudiar y preparar mejor los parciales de la asignatura.

Fue una forma interesante y dinámica de poder ejemplificar en la realidad todo lo que implicaba el proceso de investigación y todo lo que implica la realización de este. Permitiendo entonces también identificar con facilidad las cosas que se daban en las clases, con lo que realizábamos en el efi, tanto en la preparación como en el viaje mismo. Lo previamente mencionado también se vio con las técnicas de recolección de datos, lo que a mi opinión fue hasta una facilidad y ayuda para la preparación del parcial final de la materia. (E1)

Este tipo de trabajo nos ayudó a poner en práctica, dimensionar y explorar sobre los temas estudiados en la materia. Mejorando la comprensión de cómo ir desde lo macro a lo micro, desarrollar el problema de investigación, tema a abordar, objetivos y búsqueda de las respuestas a través del método científico elegido. (E2)

También les posibilitó aprehender el proceso de investigación en ciencias sociales y reflexionar sobre las complejidades que implican las diferentes decisiones que deben ser tomadas en cada etapa, desde el planteamiento del problema de investigación, el diseño de esta, la elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de evidencia empírica para responder a las preguntas de investigación y la preparación del trabajo de campo, como se ilustra en los fragmentos a continuación.

Para los estudiantes fue un proceso enriquecedor, pues contó con varias instancias presenciales en donde pusimos en práctica conocimientos adquiridos en el curso Metodología de la Investigación (como la operacionalización de conceptos), trabajamos en profundidad con el cuestionario y fuimos preparados para enfrentarnos a la tarea de ser encuestadores. Así pudimos, efectivamente, integrar teoría y metodología a la hora de pensar. (E3)

Como conclusión personal, creo que esta experiencia fue de mucho aporte para mi formación académica debido a que el trabajo de campo aporta una visibilidad más amplia que, más allá del teórico visto en el aula, es algo más real y necesario para realizar un intercambio con personas que tienen una realidad distinta, en otro contexto y en otro lugar; esto sirve como muestra y/o preparación para las prácticas preprofesionales donde en mi caso (trabajo social) las diversas problemáticas deben estar asociadas con algunos de los conflictos de la población en cuestión. (E5)

El proyecto permitió a los y las estudiantes incorporar conocimientos y habilidades que serán desarrollados más adelante en su trayectoria curricular, por lo cual esta experiencia les brinda una introducción a su práctica profesional futura. Como se refleja en el siguiente relato, para el estudiantado poder realizar esta actividad al inicio de su carrera universitaria tiene además un valor agregado que le permite delinear posibles áreas de interés y «bajar a tierra» el quehacer profesional de las diferentes disciplinas que se imparten en la facultad.

Como primer punto me interesaría destacar que el hecho de incluir una actividad de campo que vincule investigación y extensión en los primeros semestres de la carrera me parece una experiencia muy positiva y motivadora. Tener un acercamiento a un proyecto de investigación en curso, entender los procesos, las dinámicas de acercamiento a los territorios, la puesta en práctica de los conceptos y herramientas trabajados en clase y poder visualizar las limitaciones y dificultades asociadas, creo que aporta mucho al curso curricular. (E4)

Otra forma de relacionarse entre pares y docentes

Para el estudiantado, el vínculo con docentes y pares es otro de los puntos relevantes de su pasaje por la integralidad. Como destacan, participar en esta experiencia les permitió tener contacto más cercano con docentes e investigadores de la facultad y con otros/as estudiantes de su generación, cosa que muchas veces es difícil en el marco de los cursos masificados del Ciclo Inicial.

La realización de actividades fuera del aula propició un espacio de acercamiento entre quienes participaron en la integralidad, compartiendo otros espacios de intercambio, no solo de aprendizaje —por ejemplo, durante el tiempo de transporte y almuerzo—. La práctica integral propició así un espacio de socialización que permitió construir puentes y lazos con otros estudiantes, acercar y vincular personas con intereses e inquietudes similares y aprender en proximidad y en confianza (Rexach et al., 2023), además de una mayor cercanía y acompañamiento por parte de los docentes. Este espacio de socialización, la relación con otros/as, es rescatado por el estudiantado como parte importante del proceso de aprendizaje. Dialogar, preguntar, opinar, reflexionar, intercambiar, cuestionar, en un marco de confianza y horizontalidad (entre docentes, estudiantes y comunidad), promovió, a su vez, una mayor motivación y compromiso por parte del estudiantado con la propuesta, las tareas y las posibilidades de transformación en la comunidad a partir de la práctica integral.

Para comenzar cabe destacar que es mi primer año en la Facultad de Ciencias Sociales, por lo cual, hasta el momento, nunca había tenido la oportunidad de inscribirme en una actividad de extensión. Por un momento llegué a sentirme muy nerviosa de solo pensar en que podía fallar; aun así, en todo momento el equipo docente nos acompañó constantemente, resolviendo cada pequeña duda y a su vez guiándonos a medida que íbamos realizando [la actividad]. Se sintió un ambiente rodeado de compañerismo en donde aprendimos uno del otro. (E6)

Fue una experiencia linda e inolvidable compartir con tantas personas fuera de lo que es un centro educativo y con los profesores, a su vez fue agotador al estar toda la mañana y tarde bajo el sol caminando, pero también agradecemos a los vecinos que nos brindaron su amabilidad y su terreno para poder acomodarnos, y por hacer de nuestra pequeña estadía algo lindo. (E7)

Además el estudiantado pudo participar de manera directa en la realización del proyecto de forma conjunta con el equipo docente. (E8)

Imagen 3. Jornada en Villa Arejo



Fuente: Archivo del equipo docente

Conocer la realidad

La posibilidad de entrar en contacto con una realidad social, cultural y económica particular que les resulta distante por su historia personal, así como la oportunidad de realizar la práctica en territorios y sociedades rurales para quienes en general viven en ciudades, son otros aspectos muy destacados por el estudiantado. Como señalan Crosa et al. (2022), ello les permite ir más allá del conocimiento de una realidad particular al posibilitarles una apropiación de los fenómenos sociales trabajados que pueden extrapolar e identificar en otros lugares y contextos, de manera de prepararse para enfrentar desafíos profesionales. En este sentido, estas realidades sociales se convierten en el principal instrumento didáctico para orientar la formación de los estudiantes que transitan por la integralidad (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Acerca de esta temática en el ámbito rural, nos pareció oportuna e interesante por lo menos para nosotras ya que ambas somos de la ciudad de Montevideo y a su vez las desigualdades en el campo quizá no están tan expuestas en cuanto a su visibilidad. Aportando así para nosotras una nueva perspectiva. (E9)

Pudimos conocer otras realidades, acerca de cómo viven los habitantes de esa zona puntual con la particularidad que tienen en su mayoría, que es el trabajo transitorio en la tierra y todo lo que implica. Esto también nos acerca a una primera experiencia de trabajo social, de tener contacto con el objeto de estudio y que no todo quede en el plano de lo teórico. (E2)

Los y las estudiantes rescatan la importancia de partir de una problemática social situada y salir del aula para generar procesos de aprendizaje. En su pasaje por la práctica integral pudieron vivenciar en la realidad, en un contexto específico, los conceptos teóricos que habían sido desarrollados (desigualdades sociales, desigualdades de género, transitoriedad en el empleo, vulnerabilidad social, inseguridad alimentaria, estrategias de articulación trabajo remunerado-cuidados, entre otros). Ello les permitió ir configurando aprendizajes en el territorio a través de la retroalimentación entre lo práctico y lo teórico (Ziegler et al., 2020), como refiere el estudiantado en sus relatos.

Por otra parte, destacamos la relevancia de comprender el contexto de territorios rurales que no forman parte de nuestra realidad cotidiana y que plasman varias dimensiones de desigualdad que son importantes de atender. (E10)

El hecho de tomar contacto con todas aquellas problemáticas que vimos en el curso de Metodología de la Investigación, tanto como en otras asignaturas, poner en práctica todo lo aprendido, tomar contacto y escuchar cada una de esas experiencias familiares, cuando algunas eran tan alejadas a mi realidad y me chocaban fuertemente. (E6)

Para concluir, sin dudas esta experiencia me ayudó a entender la pertinencia de estudiar los fenómenos de la ruralidad, ya que se dan relaciones y formas de vida particulares y con sus propias dificultades y virtudes. (E11)

Tener la oportunidad de censar en estas localidades nos brindó una nueva mirada sobre la materia y el trabajo que implica llevar a cabo un proyecto de investigación. Interactuar con nuestros profesores y compañeros fue altamente gratificante. La

inseguridad alimentaria, el trabajo de las personas y los cuidados que realizan son temas que pudimos explorar con aquellos que censamos, entendiendo, ahora como encuestadoras, lo que significan sus testimonios. (E₃)

El proyecto se sustentó en una concepción ampliada del proceso de enseñanza-aprendizaje, que, como plantean Etchebehere et al. (2022, p. 39), implica trascender el espacio del aula tradicional y promover procesos educativos que, partiendo de la realidad y actuando sobre ella, enriquecen a la totalidad de sujetos involucrados. El estudiantado que aprende en contacto con la realidad, y no solo desde la mediación áulica, aprende de otro modo, aprende mejor y con sentido ético (Tommasino y Stevenazzi, 2016; Zabaleta, 2018; Basurto et al., 2023). Ello se ve reflejado en la voz de los y las estudiantes que fueron parte de esta experiencia concreta, como muestran los fragmentos presentados a lo largo del texto. En ellos se destaca que traspasar las puertas de la facultad fue «un proceso enriquecedor», «una experiencia positiva y motivadora», en la medida en que trabajar a partir de una problemática social concreta en el territorio y con actores sociales fue una manera novedosa y didáctica que contribuyó no solo a fortalecer sus aprendizajes universitarios, sino que también aportó a la formación del trabajo en equipo, a su sensibilización con el entorno social y a la posibilidad de conocer otras realidades, a nuevas miradas sobre el proceso de construcción de conocimiento en ciencias sociales y su potencial transformador.

En este sentido, me pareció por sobre todas las cosas enriquecedor el hecho de poder ser parte de un proceso de este tipo, pero por sobre todas las cosas encontrar a la universidad en territorio, compartir con compañeros y docentes en espacios totalmente distintos a los cotidianos, aprendiendo en otro contexto, y desde nuestro rol de estudiantes con la población. Además, salir de la clase, del edificio, alejarnos de la teoría que es con lo que más nos familiarizamos en la facultad, me ayudó a imaginar cómo pueden llegar a ser algún día mis prácticas como profesional. (E₁₂)

Desde que nos enteramos de la propuesta de esta [práctica] extracurricular nos encantó la idea de poder participar; más allá de los créditos que nos da, nos pareció sumamente productiva la idea de poner en práctica lo aprendido en Metodología de la Investigación, además de sumarle el trato con la gente, ver otras realidades, conocer pueblos y estudiar sobre ellos. Las materias que hemos cursado han sido en su totalidad dentro del aula, tener la posibilidad de pasar lo teórico a la práctica es muy nutritivo además de ser motivador. (E₁₃)

¿Y ahora qué?

Los y las estudiantes que participaron en esta práctica integral se vieron muy sensibilizados por las realidades y problemáticas de los territorios con los que trabajaron, principalmente ante la situación de vulnerabilidad social de la población de Villa Arejo. Durante el trayecto de retorno hacia Montevideo en ómnibus, el intercambio se centró en las diferentes situaciones que habían vivido y las emociones que ello les había despertado. Junto al agradecimiento por el recibimiento de la

población, el desconcierto ante las pocas personas que no les atendían —enviaban a sus hijos/as a decir que no estaban, miraban detrás de una cortina sin salir—, los y las estudiantes relataban, muchas veces con angustia, situaciones que les habían conmocionado, asociadas con haber escuchado que alguien pasaba hambre, que hacía tiempo que no tenía trabajo y por tanto carecía de medios de subsistencia, situaciones de violencia, de consumo de drogas, de infancias desprotegidas, embarazo adolescente, entre otras.

Creo que muchos de nosotros escuchamos datos sobre la falta de alimentos en la sociedad uruguaya, e incluso hablamos sobre ello, pero no es lo mismo un dato que ver la realidad cara a cara. Impacta sentir desde cerca la realidad que se vive y que no todos conocen. (E14)

El hecho de ponerles cara y nombre a las cifras de inseguridad alimentaria me resultó particularmente difícil, en especial por la distancia requerida por la técnica utilizada. (E4)

Finalmente, como fue el caso de un señor, que también dijo sentir hambre, [y] se encuentra lisiado por haber sufrido un accidente laboral, vive solo y a muchos kilómetros de la hija, su única familia, así también la realidad de las demás familias que no menciono en este escrito y habitan esta Villa; a quienes nos correspondió encuestar, colocaron un obstáculo a esta estudiante, respecto a intentar buscar la objetividad; porque se hace difícil cuando estos seres humanos no solo abrieron sus puertas para el censo, que lo sintieron como un día festivo e importante, sino que nos confiaron un pedacito de su historia cargada de hospitalidad y con mucha esperanza. (E15)

Participar en esta experiencia hizo que los y las estudiantes se sintieran interpelados por las realidades de las localidades rurales en las que se desarrolló la práctica integral, en particular por las marcadas carencias y problemáticas sociales de Villa Arejo. Por una parte, les hizo cuestionar sus propios prejuicios, opiniones, miradas e ideas previas, las que se debieron explicitar y someter a la interpelación de la realidad (Crosa et al., 2022; Zavaró Pérez, 2022).

Este trabajo ayudó a ver desde otra perspectiva las cosas, muestra esa realidad que muchas veces no conocemos o ignoramos. (E16)

Por otra parte, el conocer realidades distintas a la mía me resultó valioso en el sentido de que logré empatizar con las personas con las que interactué, lo cual sirve a mi parecer como motor para proponer y traducir las inquietudes reales, más allá de lo teórico, de aquellos que se encuentran insertos en contextos vulnerables. (E11)

Por otro lado, el trabajo los llevó a cuestionar el rol que como universitarios deben tener en la construcción de una sociedad más justa. En consecuencia, se generó un proceso de reflexión sobre para qué sirve la práctica integral desarrollada y, más en general, la labor de los y las científicos sociales en los procesos de transformación de la sociedad, cómo se puede aportar desde la universidad a solucionar las problemáticas de estas comunidades, y el vínculo con actores sociales en la construcción de conocimiento (Zavaró Pérez, 2022).

Me interesaron en general todos los temas abordados, pero sin dudas me interpeló mucho la inseguridad alimentaria que vi en Villa Arejo y la necesidad de al menos haber podido sumar para que el día de mañana las cosas mejoren allí. (E17)

Lograr relacionarnos con el medio, poder aplicar los conocimientos aprendidos sobre investigación y llevar a cabo la preparación de instrumentos metodológicos, es decir, las encuestas, fue un proceso un tanto difícil al comienzo; si bien nos entusiasmaba la idea de encuestar [a] esta población, se asomaban distintos miedos e incógnitas, como por ejemplo, ¿con qué nos vamos a encontrar?, ¿seremos bien recibidos por la población?, ¿nos afectarán de manera negativa algunas situaciones?, ¿servirá de algo encuestar este pueblo? (E13)

Aunque la reflexión más latente de la experiencia fue el contacto con los vecinos de la localidad e ir entendiendo sus necesidades. A pesar de que aún no se procesaron los datos, y esto ya no forma parte de nuestro trabajo, para nosotras es un granito de arena que pudimos aportar, primeramente, a la comunidad ya que este trabajo de investigación puede ayudar a mejorar las condiciones de vida y a saber qué decisiones deben tomar los gobernantes. La importancia de la extensión universitaria y la relevancia que tiene para los estudiantes el producir conocimiento y extender esto a la sociedad. (E2)

Desde lo personal, la experiencia nos encantó ya que fue la primera aproximación que tuvimos con nuestra carrera. Nos motivó a seguir adelante y nos reafirmó que elegimos la carrera correcta. A su vez, fue muy movilizador, nos encontramos con importantes niveles de pobreza y desigualdad. Nos angustió saber que no muchos saben de la existencia de Villa Arejo y de su contexto. Pero el saber que la información que recolectamos va a servir para ayudar a esta comunidad es esperanzador y no podemos esperar para ver qué se logra a futuro. (E18)

En la medida en que era importante para el estudiantado visibilizar los resultados de las acciones en el bienestar de las comunidades, se mantuvo el contacto con el equipo docente y los actores sociales para mostrar y comentar los distintos avances logrados, por ejemplo, en el fortalecimiento de las acciones del colectivo de vecinos de Villa Arejo, enfocadas en abordar algunas de las necesidades de la comunidad, y a su vez, a partir del intercambio y reflexión sobre los resultados sistematizados alcanzados y sobre las formas en que los productos obtenidos serían utilizados por los distintos actores sociales. Esto llevó, además, a presentar un nuevo proyecto de acciones integrales para los próximos años que permitía dar continuidad a las prácticas desarrolladas y los vínculos comunitarios.

Reflexiones finales

La integralidad en el marco del proyecto Ruralidad, Cuidados y Desigualdades Sociales en Contexto de Pandemia (2020-2022) permitió la construcción de conocimiento situado y socialmente útil para la co-construcción de soluciones a las consecuencias sociales de la pandemia en las comunidades de Villa Arejo y San Antonio. En este sentido, permitió atender las demandas de actores sociales de territorios rurales del país con los que se tiene vinculación previa y contemplar procesos de

aprendizaje de estudiantes que inician su pasaje por la universidad, en articulación con la agenda de investigación del grupo.

Para el estudiantado la participación en esta práctica integral deja un conjunto de aprendizajes académicos y profesionales, a partir de la aplicación de los contenidos conceptuales vinculados al proceso de investigación social en una problemática concreta y real que se encuentra en el medio. Salir hacia afuera de las puertas de la facultad y el contacto con las realidades de las comunidades con las que se trabajó fueron elementos movilizadores y los llevaron a involucrarse de forma seria y responsable con las actividades, incluso más allá de la finalización del proyecto. En este sentido, esta experiencia contribuyó a fomentar el espíritu crítico de los estudiantes sobre su rol como universitarios y científicos sociales y estimuló su compromiso ético con la sociedad.

imagen 4. Jornada en San Antonio



Fuente: Archivo del equipo docente

Para el equipo docente la integralidad fue una situación desafiante y enriquecedora de enseñanza-aprendizaje (De Camilloni, 2020). Nos interpeló para enseñar y aprender desde otro lugar, estimular procesos de autonomía en el aprendizaje, entender de una forma diferente el vínculo con el estudiantado y la relevancia de este en su proceso formativo, dedicando, a lo largo del proyecto, tiempo para una mirada reflexiva

sobre lo que se hizo y lo que se hará, y la construcción de confianza y la motivación para la participación. En palabras de Basurto et al., transitar la integralidad «nos desafía a vincularnos, acceder y generar conocimiento de otro modo, siendo conscientes de este proceso y buscando potenciar las funciones universitarias» (2023, p. 8).

El trabajo desde esta perspectiva integrada también tiene efectos en los actores sociales y comunidades involucradas. En este sentido, el proyecto facilitó el fortalecimiento de la acción comunitaria en Villa Arejo y ayudó a generar una estructura de acción colectiva, de exigibilidad de derechos, de vinculación con la política y de articulación entre los actores sociales e institucionales de la zona (salud, educación, municipio). En San Antonio, el proyecto contribuyó a la visualización de los temas de género y cuidados, y fortaleció la acción de los colectivos que participaron. En ambos territorios la acción de la Universidad produjo una sinergia con los vecinos, vecinas y colectivos, que permitió potenciar y proyectar las actividades que venían llevando adelante.

Para finalizar, cabe señalar la importancia de la sostenibilidad de las acciones en el territorio. El trabajo de extensión en la comunidad no parte de cero, fue imprescindible la trayectoria del Grupo de Estudios en Sociología Rural, Territorio y Desarrollo y su presencia previa en el territorio para identificar los nudos críticos sobre los cuales actuar, el desarrollo de los objetivos del proyecto, la aplicación de sus resultados, y el involucramiento y la apropiación del proyecto por parte de la comunidad durante todas las etapas. Por tanto, el desafío que quedó planteado fue sostener esta presencia en el territorio y articular las demandas de la comunidad con las diferentes acciones universitarias que se desarrollaron. En consecuencia, se continuó con la vinculación con los actores sociales involucrados y se trabajó con ellos para elaborar y desarrollar una nueva propuesta de acciones integrales que permitiera dar continuidad al proceso anterior.

Referencias

- BASURTO, M. I., MAJIC, S., INTILANGELO, A. y COLAUTTI, M. A. (2023). Experiencia de prácticas integrales en la carrera de Farmacia de la Universidad Nacional de Rosario. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13 (19), e0014. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic>
- CROSA, S., DÍAZ MARTÍNEZ, A., GIMÉNEZ, L., LACAVA, E., MARTÍNEZ, M., ORTEGA, E., SUÁREZ, Z., SIMONCELLI, M. (2022). Interprofesionalidad y salud en el primer nivel de atención. La experiencia en Barrio Penino, San José 2020. En C. Etchebehere, F. Ferrigno, L. Zapata (coords.). *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate. Volumen 3.* (pp. 67-86). Universidad de la República.
- DE CAMILLONI, A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 13-29. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/275/203>
- ETCHEBEHERE, C., FERRIGNO, F. y ZAPATA, L. (2022). La Universidad comprometida: aportes y desafíos de la Extensión en contexto de emergencia sanitaria, la experiencia de la FCS. En C. Etchebehere, F.

- Ferrigno, y L. Zapata (coords.) *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate. Volumen 3.* (pp. 18-43). 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. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11/8>
- REXACH, P., REISIN, G. M. y VALERO, C. (2023). Aprendizajes y desafíos de la extensión universitaria: sistematización de una experiencia en el Profesorado Universitario de Educación Física (UNLU). *Extensión en Red*, (14), eo36. <https://doi.org/10.24215/18529569eo36>
- RIELLA, A., MASCHERONI, P., RAMÍREZ, J. y BLANCO, R. (2023). Trabajo agrario, transitoriedad y vulnerabilidad: el caso de los asalariados de la horticultura en un asentamiento rural de Uruguay. En Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. *El Uruguay desde la Sociología 20* (pp. 315-331). Doble clic Editoras.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian y A. Romano (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19-39). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- TOMMASINO, H. y CANO MENONI, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- TOMMASINO, H. y STEVENAZZI, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 120-129. <https://doi.org/10.14409/extension.vii6.6320>
- ZABALETA, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 12-25. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7710>
- ZAVARO PÉREZ, C. (2022). Sujetos y subjetividades en la práctica extensionista. *Extensión en Red*, (12), eo26. <https://doi.org/10.24215/18529569eo26>

