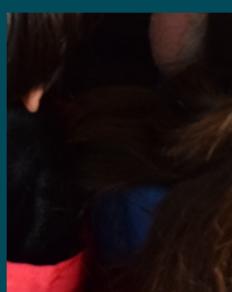
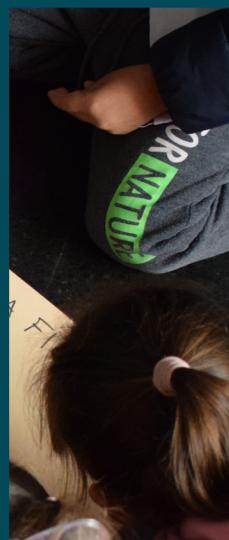
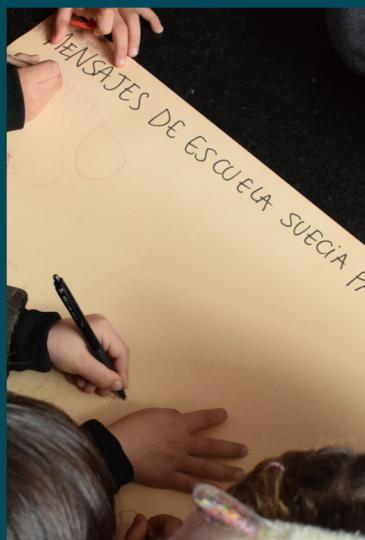


Integralidad 11 sobre ruedas



Vol. 11, n.º 1
Montevideo,
noviembre-diciembre 2025
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villamarzo 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

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 122 de este número. Artículo «Un día de labor en la Escuela Suecia: una experiencia integral de recuperación de la 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

Dr. 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

Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial Sharealike 4.0.



Contenido

- 5** Prólogo
Eugenio Villamarzo
- 9** Más allá de las aulas convencionales: debates, reflexiones y desafíos acerca de un proceso de Tutorías entre Pares en Punta de Rieles
Francisco Vázquez Guerra
- 23** Experiencias de interacción con actores del ámbito musical académico:
varias respuestas para un mismo planteo
Alice Elizabeth González, Carolina Ramírez García, Beatriz Lozano Barra y Ulrich Schrader
- 41** Extensión universitaria y sujetos en territorio. Una aproximación a las características de las organizaciones afrodescendientes en las ciudades de Artigas y de Rivera
Milva Panizza Etcheverry, José Luis Protti Rey y Lucio González
- 58** Investigación-acción y su articulación con las prácticas integrales: aprendizajes en relación con una investigación de posgrado en el barrio Flor de Maroñas, Montevideo
Gabriel Soto Cortés
- 77** Entre la tutela y la autogestión: dispositivos teórico-metodológicos para la extensión universitaria a partir de una experiencia con un colectivo de personas en situación de calle
Natalia Montealegre Alegria, Dulcinea Cardozo Carrero, Cecilia Etchebehere y Gerardo Sarachu
- 98** Reseña: Espacio de Formación Integral Formación de Deportistas:
desigualdades deportivas frente a la teoría de los dos deportes
Liber Benítez, Andrea Quiroga, Diego Alsina, Inés Falchi Machín, Gonzalo Pesce, Paula Eastman y Carla Faruelo
- 116** Reseña: Un día de labor en la Escuela Suecia: una experiencia integral de recuperación de la memoria
Romina Verrua, Victoria Cuadrado, Ángel Sequeira
- 127** Reseña: Memorias y proyecto educativo-comunitario en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina
Andrea Graciela Martino, Marisa Muchiut, María Luz Gómez, Daniela Moreno y Nicolás Altamirano Rosas
- 140** Reseña: La extensión universitaria como espacio transformador
Martina Ariana Lopez
- 152** Reseña: El estilo de los textos juveniles. La corrección de *Pilla, la Revista del ITS*
Mariela Oreggioni y Mattias Rivero
- 161** Reseña: Las colecciones arqueológicas como ámbitos participativos para sembrar memorias. Acciones colectivas en el Museo Antropológico de Vergara, Treinta y Tres
Carla Bica, Leticia Chiglino, Óscar Marozzi, Ángela Aguilar, Damaris Amaro y Patricia Díaz

Prólogo

Eugenio Villamarzo¹

La revista *Integralidad sobre Ruedas* presenta su volumen número 11 que demuestra la permanencia e importancia de esta para la comunidad universitaria como plataforma para dar a conocer las experiencias de extensión, integrales e interdisciplinarias. La presentación de estas reflexiones y descripciones permite también el reconocimiento académico a la labor extensionista, que en muchos casos como se puede ver a través de los diferentes artículos, tiene muchos años de trabajo junto a las organizaciones y los territorios.

Nuestra revista cuenta con cuatro secciones: artículos, reseñas, entrevistas y misceláneos. En esta oportunidad publicamos cinco artículos libres y seis reseñas de proyectos de extensión. El número da cuenta de una potente producción en torno a la extensión y la integralidad tanto en Uruguay como en Argentina. En él publicamos experiencias de estudiantes universitarios de grado y de posgrado que transitaron por espacios de extensión universitaria, trabajos sobre cinco proyectos de extensión interdisciplinarios y de cuatro Espacios de Formación Integral (EFI) un dispositivo pedagógico diseñado por la Universidad de la República (Udelar) para la curricularización de la extensión y la integralidad.

El primer artículo se denomina «Más allá de las aulas convencionales: debates, reflexiones y desafíos acerca de un proceso de Tutorías entre Pares en Punta de Rieles». En este Francisco Vázquez Guerra escribe sobre su experiencia como estudiante universitario con estudiantes privados de libertad. En el artículo se repasa el contexto de la educación en contextos de encierro, se hace una historización de las tutorías pares y su definición teórica. Se destaca del escrito el desarrollo teórico sobre la educación universitaria en cárceles y el rol de las tutorías. El autor logra desde su experiencia personal narrar el progresivo desarrollo de autonomía estudiantil que se gesta en particular a través de estas prácticas en cárceles.

En «Experiencias de interacción con actores del ámbito musical académico: varias respuestas para un mismo planteo» Alice Elizabeth González, Carolina Ramírez García, Beatriz Lozano Barra y Ulrich Schrader nos cuentan y problematizan el acto comunicativo a partir de una experiencia desarrollada en conjunto entre artes, medicina e ingeniería en el marco del trabajo del Núcleo Interdisciplinario Salud Auditiva, Vocal y Ergonomía en Músicos Académicos (Espacio Interdisciplinario, Udelar). Analizan las instancias de presentación del proyecto, los actos comunicacionales involucrados y las posibles fallas. Estas últimas, así como algunos aciertos les llevan

¹ Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. eugenio.villamarzo@fhce.edu.uy

a reflexionar sobre el necesario equilibrio entre lo vincular y el contenido técnico a la hora de presentar propuestas de extensión a los actores no universitarios.

Desde el Centro Universitario Regional Noreste de la Udelar se presenta «Extensión universitaria y sujetos en territorio. Una aproximación a las características de las organizaciones afrodescendientes en las ciudades de Artigas y de Rivera». En el artículo, Milva Panizza Etcheverry, José Luis Protti Rey y Lucio González narran las actividades y estrategias metodológicas a partir de un EFI llevado a cabo con organizaciones que trabajan en pro de los derechos de la población afrodescendiente. Las estrategias tanto de trabajo con los colectivos como a posterior de presentación de resultados por parte de los y las estudiantes permitieron una apropiación de conocimiento sobre las propias trayectorias, su sistematización, así como la posibilidad de intercambio horizontal entre las personas participantes.

Gabriel Soto Cortés presenta el artículo «Investigación-acción y su articulación con las prácticas integrales: aprendizajes en relación con una investigación de posgrado en el barrio Flor de Maroñas, Montevideo». En este, el autor reflexiona a partir de su participación en un EFI y del desarrollo de su investigación de maestría sobre la investigación-acción (IA) y las prácticas integrales, y el desafío que conllevó el interés en su articulación. Explica cómo a partir de la IA pudo abordar las prácticas de seguridad comunitaria, con la implicación que este tema merece.

Por último, en «Entre la tutela y la autogestión: dispositivos teórico-metodológicos para la extensión universitaria a partir de una experiencia con un colectivo de personas en situación de calle», Natalia Montealegre Alegría, Dulcinea Cardozo Carrero, Cecilia Etchebehere y Gerardo Sarachu dan cuenta del trabajo desarrollado durante la pandemia con la organización Ni Todo Está Perdido (Nitep), el proceso de construcción de la demanda, los dispositivos desarrollados y de intervenciones puntuales que hacen parte de las articulaciones entre situación de calle y organización social. En el artículo se van hilando distintas reflexiones sobre lo hecho y sentido; las tensiones de la práctica extensionista con los modelos tutelares que predominan en las políticas públicas estatales; las del propio equipo en el hacer de la extensión y la evaluación académica de la labor docente; el propio papel de las unidades académicas centrales de la universidad y su relación con los servicios; entre otros, que necesariamente suponen una disposición a aprender junto con otros y otras y a activar conexiones y complementariedades.

En la segunda sección de este número se narran seis experiencias de extensión: «Espacio de Formación Integral Formación de Deportistas: desigualdades deportivas frente a la teoría de los dos deportes»; «Un día de labor en la Escuela Suecia: Una experiencia integral de recuperación de la memoria»; «Memorias y proyecto educativo-comunitario en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina»; «La Extensión Universitaria como espacio transformador. Una experiencia en el marco del proyecto de extensión “Abordaje psicojurídico ante situaciones que entraman violencias”»; «El estilo de los textos juveniles. La corrección de Pilla, la revista del ITS»; y

«Las colecciones arqueológicas como ámbitos participativos para sembrar memorias. Acciones colectivas en el Museo Antropológico de Vergara, Treinta y Tres».

La primera reseña presenta un EFI que se desarrolló a través de distintos proyectos territoriales, cada uno con sus propias particularidades (distintos territorios deportivos) y en torno a tres deportes (handbol, fútbol y básquetbol). En segundo lugar, la siguiente reseña trata también sobre un EFI, en este caso desarrollado en una escuela del barrio Palermo en Montevideo, en el que se trabajó sobre memoria e historia institucional a partir de un audiovisual de 1941. La tercera reseña también trata de una experiencia en una escuela con eje en la memoria, pero, en este caso en Córdoba, Argentina. La siguiente reseña narra un proyecto llevado a cabo en una escuela también de ese país (provincia de San Luis), pero, en este caso de secundaria, en torno al tema de la prevención de adicciones. El quinto texto es una reseña sobre la experiencia de un EFI de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo de la Udelar en un instituto de enseñanza media. Para finalizar, se presenta un proyecto de Actividades en el Medio en el que se trabajó de forma participativa en patrimonio y materialidades de un museo local.

Invitamos a lectoras y lectores a recorrer este volumen como un espacio de encuentro entre saberes, prácticas y preguntas que emergen de los múltiples territorios en los que se despliega la extensión universitaria. Cada contribución aquí reunida, a su manera, abre una posibilidad de reflexión que pone en valor la integralidad como principio orientador. Esperamos que esta lectura convoque e impulse el desarrollo de nuevas experiencias, proyectos y colaboraciones.

Más allá de las aulas convencionales: debates, reflexiones y desafíos acerca de un proceso de Tutorías entre Pares en Punta de Rieles

Francisco Vázquez Guerra¹

Recibido: 30/03/2024; Aceptado: 19/07/2024
doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.01>

Resumen

Este artículo hace un recorrido por mi experiencia en el curso Tutorías entre Pares con estudiantes privados de libertad durante el año 2023 en la unidad penitenciaria n.º 6 Punta de Rieles.

Mediante este trabajo pretendo avanzar hacia una problematización de la educación superior como un derecho humano fundamental. Es interesante analizarlo en los contextos de privación de libertad, debido a que toma otro enfoque por la situación que vive nuestro país en cuanto al constante aumento de la tasa de prisiónización.

Por otro lado, me interesa plantear ciertas consideraciones acerca de lo específico de mi experiencia para cuestionar y debatir sobre la complejidad del rol del tutor y los beneficios que puede generar tanto para tutores como tutorados.

Me propongo, desde la articulación de la teoría con mi experiencia de práctica, dar cuenta de los principales debates, reflexiones y desafíos que experimenté como participante del programa y que atraviesan las distintas trayectorias educativas que se dan en espacios no convencionales de educación superior.

Palabras clave: privación de libertad, derechos humanos, trayectorias educativas, tutorías entre pares.

Resumo

Este artigo é um percurso pela minha experiência no curso de Tutoria por Pares com alunos privados de liberdade durante o ano de 2023 na unidade penitenciária n.º 6 Punta de Rieles.

¹ Estudiante de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y estudiante de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República. franchuvazz22@gmail.com

Com este trabalho pretendo avançar para uma problematização do ensino superior como um direito humano fundamental. Para além disso, é interessante analisá-lo em contextos de privação de liberdade, porque tem outra abordagem graças ao contexto em que o nosso país está a viver um aumento constante da taxa de encarceramento.

Por outro lado, gostaria de levantar algumas considerações sobre os aspectos concretos da minha experiência, a fim de questionar e debater a complexidade do papel do tutor e todos os benefícios que ele pode gerar tanto para os tutores como para os tutelados.

Assim, pretendo, a partir da articulação da teoria com a minha experiência prática, dar conta dos principais debates, reflexões e desafios que vivenciei no momento em que participei do programa e que entendo serem transversais às diferentes trajectórias educativas que ocorrem em espaços «não convencionais» de ensino superior.

Palavras-chave: privação de liberdade, direito humano, trajectórias educativas, tutela por pares.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un proceso de reflexión crítico, articulado con distintos componentes teóricos, acerca del proceso de prácticas realizadas en la unidad n.º 6 Punta de Rieles en el curso Tutorías entre Pares con estudiantes privados de libertad (TEP) y dictado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Universidad de la República (Udelar). El curso constó de un semestre teórico (marzo-junio de 2023) y un trimestre de prácticas (setiembre-noviembre de 2023).

Tomo como base para la realización de este artículo lo elaborado para la consigna pautada por el equipo docente como evaluación final del curso, donde se nos solicitó, desde nuestro propio recorrido en las prácticas, reflexionar sobre los principales aprendizajes de la experiencia en la unidad como tutores de estudiantes en privación de libertad.

A modo de definir una guía que estructure el trabajo, se plantea realizar una trayectoria por los siguientes puntos: primero se busca explicar el funcionamiento del curso Tutorías entre Pares, luego se brindan ciertos datos de interés acerca del estado actual de la relación entre educación y sistema penitenciario en nuestro país. Lo siguiente, para contextualizar, es un breve recorrido por la historia de las tutorías entre pares hasta llegar a hoy. Más adelante se detalla el marco teórico con conceptos útiles para el análisis y una definición concreta de *tutorías*. Para comenzar así a relatar las actividades realizadas y las reflexiones finales en diálogo con los desafíos a futuro.

Contexto de realización de la actividad

Como mencioné, este artículo surge de mi propia experiencia como estudiante en el curso Tutorías entre Pares que se organizó con un primer semestre teórico principalmente orientado a problematizar la educación terciaria como derecho humano. Además, se buscó reconocer la existencia de las distintas trayectorias estudiantiles dentro de la universidad, esto implica poner en común desde lo colectivo nuestras propias vivencias. Durante el curso también se buscó entender qué significa ser tutor entre pares y cómo se logró llegar al punto actual, en el cual la experiencia se encuentra curricularizada y las tutorías respaldadas por convenios institucionales. Otro punto fundamental fue brindarnos ciertas herramientas metodológicas, tanto desde la teoría como desde la práctica, de cara a tener un mejor y diverso abordaje hacia el trabajo como tutores en la unidad penitenciaria.

En el segundo semestre se realizaron las prácticas semanales en distintas unidades del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) pertenecientes al circuito universitario y, en paralelo, se desarrollaron los espacios teóricos en el campus universitario Luisi Janicki, denominados *covisión* (al inicio por semana y, a medida que avanzó el semestre, de manera quincenal), donde se buscaba que los estudiantes pudiéramos poner en común nuestras experiencias en las distintas unidades y solucionar las dificultades que surgían en el proceso.

Educación y sistema penitenciario

A la hora de abordar la educación en contextos de privación de libertad es necesario repensar qué concepción se tiene de ella y desde qué marco normativo se posiciona. Es de destacar la aprobación de la Ley General de Educación n.º 18.437 en el año 2009 como un hito, en cuyo primer artículo enuncia a «la educación como derecho humano fundamental» (Uruguay, 2009, art. 1) donde se genera un compromiso de parte del Estado como garante de una educación de calidad para todos los habitantes. A nivel internacional se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la cual también enuncia en su artículo número 26 que la educación es un derecho humano fundamental al que todas las personas debemos tener acceso de manera igualitaria (Asamblea General de la ONU, 1948).

En cuanto a la educación en contextos de encierro tenemos las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, mejor conocidas como *Reglas Mandela*, donde se destaca la importancia de que las unidades penitenciarias brinden una educación de calidad con el fin de lograr el objetivo de las medidas punitivas que es mejorar la reinserción y disminuir la reincidencia (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2015).

Una ley importante para el contexto carcelario en nuestro país es la n.º 17.897, denominada Ley de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad

provisional y anticipada (2005). A propósito de su contenido, me gustaría detenerme en el artículo 13, donde se habla de la posibilidad de redención de pena mediante estudio o trabajo. Establece que se abona un día de reclusión cada dos de estudio. Se contabiliza como un día de estudio la dedicación de seis horas semanales a la actividad, sin superar las seis horas diarias.

Respecto a la unidad específica donde realicé las prácticas, me resulta pertinente mencionar ciertas características específicas de acuerdo con lo planteado en el informe final del Comisionado Parlamentario Penitenciario del año 2022. Uno de los datos más significativos es que la unidad n.º 6 Punta de Rieles tiene un 86 % de sus plazas habilitadas ocupadas, lo que significa que no se encuentra en situación de hacinamiento, a diferencia, por ejemplo, de la unidad n.º 5 de mujeres, que tiene un 235 % de población para sus plazas habilitadas.

Otro dato interesante es que se trata de una de las unidades donde el 100 % de los reclusos tienen una hora diaria de patio al aire libre y es mencionada entre las que tienen «oportunidades de integración social» (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2022, p. 120). En cuanto a la educación en la unidad, el 41,7 % realiza alguna actividad de educación formal, lo que asciende a 48,2 % si incluimos las actividades de educación no formal.

Breve recorrido de las tutorías entre pares y la educación universitaria en cárceles

Las circunstancias del surgimiento de las Tutorías entre Pares en la Udelar fueron en Facultad de Química en 1983 en un primer intento de tutores pares. En el año 2007 con la segunda reforma universitaria se promueven de forma más activa las TEP en respuesta al constante aumento de la matrícula. Aunque es recién en el año 2013 que Progresa avanza hacia la creditización de la experiencia y así representan un proceso de aprendizaje para ambas partes involucradas (Cabrera et al., 2018).

Lo anterior es de suma importancia en este contexto debido a que el avance en la realización de prácticas de enseñanza curricularizadas demuestra el fuerte compromiso de la universidad con la sociedad y reafirma la importancia del conocimiento popular como parte fundamental de las trayectorias educativas.

En cuanto al contexto institucional de la educación universitaria en cárceles y el rol de las tutorías, Alvarez et al. (2021) destacan distintos hechos que favorecieron su desarrollo, tales como la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación, la garantización, mediante la ya mencionada ley n.º 18.437, de la educación como un derecho humano fundamental y el acceso tanto a la educación pública como a la universidad en sí; en este último punto se destaca el convenio del año 2016 que busca afirmar la mutua cooperación e intercambio entre las instituciones. Los autores también señalan la importancia del avance de la academia en fundamentar con una perspectiva

teórica la democratización de la educación universitaria en cárceles, además resaltan el rol fundamental que tuvo en el desarrollo la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.

Acerca del sistema penitenciario, consideran que el INR surge en respuesta a la poca articulación que se daba entre los distintos establecimientos carcelarios a nivel departamental, además de la creciente problemática, persistente hasta hoy, de sobre población en las cárceles. También me parece necesario destacar el importante aumento que tuvo Uruguay en la tasa de prisionización (408 por 100.000 habitantes), lo que nos coloca en el décimo lugar a nivel mundial (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2022).

Acerca del derecho a la educación, se destaca que en paralelo al período de la promulgación de la Ley General de Educación se daba el proceso Segunda Reforma Universitaria, caracterizado por la búsqueda de avanzar en la democratización de la enseñanza y en la de soluciones al creciente aumento en la matrícula. Puntualmente, en cuanto al acceso a la educación universitaria, mencionan cómo algunos reclusos aprovechaban sus salidas transitorias para avanzar en sus estudios terciarios. Aunque se señala, también, el progreso de la educación secundaria en cárceles, lo que derivó en un notorio aumento de los egresos y tuvo como consecuencia a los primeros estudiantes inscriptos en la universidad en 2010 que avanzaban en sus estudios mediante exámenes libres (Alvarez et al., 2021).

En 2016 se da, con el convenio firmado por la Udelar y el INR, un proceso por el cual la universidad comienza a buscar formas de adaptarse para facilitar el acceso de los estudiantes en privación de libertad y mejorar así sus trayectorias educativas. Lo que también implicó un desafío para la institución, ya que generó la necesidad de repensar ciertos aspectos burocráticos. Dentro de las estrategias que debió incorporar se ubican las tutorías entre pares, valoradas por lo que generan en los procesos de los estudiantes tanto dentro como fuera de la unidad.

Otra política que me parece importante destacar en relación con el convenio es la consolidación del circuito universitario que generó, en el INR, la obligación de que los estudiantes fueran trasladados allí para favorecer su trayecto (Alvarez et al., 2021). Con ciertos cambios frente al comienzo, hoy en día está integrado por las unidades: n.º 3 (Penal de Libertad), n.º 4 (Santiago Vázquez), n.º 5 (Cárcel de mujeres), n.º 6 (Punta de Rieles) y la reciente incorporación de la n.º 20 (Salto) (Portal de la Universidad de la República, 2023).

Finalmente, resulta pertinente mencionar ciertos debates sobre las concepciones de la educación universitaria en cárceles. En esta línea Bové (2016) plantea cómo se ha dado un avance de los proyectos educativos en cárceles desde una perspectiva de rehabilitación. En contraposición, en el presente se visualiza la pérdida de este eje como orientador y la victoria de idearios punitivistas, lo cual fomenta un desplazamiento de lo educativo hacia una perspectiva dirigida al disciplinamiento, alejándose así de pensar a la educación como un derecho humano fundamental.

Marco teórico

Para comenzar, un concepto que me resulta necesario problematizar es el de *trayectorias educativas*. Terigi (2009) habla de cómo se ha perdido una mirada individual del tema y se avanza hacia una búsqueda estructural de las causas del problema y de los factores que interfieren en el desempeño educativo. La autora señala que las instituciones han generado trayectorias educativas teóricas, las cuales «expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar» (p. 12).

Con relación a este tema, la autora plantea la existencia de distintas trayectorias que tienen un carácter más «real», referido a experiencias escolares que son transitadas de forma diversa a lo estipulado por los sistemas educativos, a estas las denomina *trayectorias no encauzadas*.

Para pensar en trayectorias educativas es significativo entender la postura de Casco (2007), quien plantea desde su análisis la importancia que tiene el factor de la comunicación en los procesos de ingreso a la universidad. La autora analiza que gran parte de las dificultades se dan por un choque entre distintas formas de comunicación, lo que genera en los ingresantes un obstáculo por no conocer tanto lo referido a las normas institucionales como al mismo trabajo académico.

Por otro lado, resulta oportuno traer ciertas cuestiones teóricas sobre los procesos de afiliación de los estudiantes. Es necesario vincular a esto los planteos de Coulon (1995) citado en Casco (2007), donde se busca caracterizar la entrada a la universidad como un pasaje orientado y dirigido a aprender el «oficio del estudiante».

Dentro de este recorrido se destacan tres etapas: la alineación, marcada por el primer contacto con la universidad, con todos los choques y las contradicciones personales que esto implica; el aprendizaje, que se relaciona con una adaptación progresiva y la comprensión de los códigos que operan en este nuevo espacio, y, por último, la etapa de la afiliación, que es lo deseado, cuando el estudiante ya tiene cierto manejo de las normas y dinámicas que en algún momento le parecieron ajenas.

Es interesante incorporar las ideas proyectadas por Antonio Carlos Gomes en *Pedagogía de la presencia*, donde menciona la importancia de la presencia en las acciones educativas con adolescentes en situaciones de contexto. Aunque en nuestro caso no son adolescentes, se pueden establecer nexos estrechos con sus planteos. El autor refiere al valor de la presencia en los programas socioeducativos: «ningún dispositivo político institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador ante el educando» (Gomes, 1991/2004, p. 29). El autor menciona la importancia de la reciprocidad en las relaciones educador-educando, como forma de garantizar el éxito en los procesos. Además, plantea la reciprocidad con uno mismo, donde el educando encuentra la posibilidad de superarse en cuanto a sus propios procesos y de avanzar desde el esfuerzo y su propia experiencia.

A continuación, es importante destacar desde qué concepción teórica me posiciono sobre lo carcelario. Garibaldi (2024) destaca cómo desde la investigación en cárceles podemos avanzar en la comprensión de distintas aristas de nuestra sociedad. Al pensar en el sistema, menciona también la presencia del Estado en todas sus facetas y enfatiza el carácter contradictorio, por un lado, del ejercicio de las posibles formas de violencia, pero, a la vez, de la posibilidad de garantizar una mejora en ciertos ámbitos de la calidad de vida de las personas.

A modo de conclusión de este apartado, me resulta necesario traer una definición acerca de las tutorías entre pares:

Estrategia colaborativa de aprendizaje activo, adaptativo y participativo, encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por los estudiantes mediante acuerdos.

Esta estrategia se encuentra definida por la relación que se establece allí entre los estudiantes, la cual ostenta dos condiciones, que pueden verse como contradictorias pero que consideramos complementarias: la paridad y la asimetría (Alvarez, 2018, p. 66).

Menéndez (2010) en Alvarez (2018) destaca cuatro puntos en particular para que se ejecuten las tutorías:

1. Un objetivo académico de la propuesta, en sentido amplio
2. mayor experiencia de los tutores en comparación con los tutorados;
3. además, esa experiencia debe ser considerada como un aporte para todos
4. todos los estudiantes deben reconocerse en su condición de tales (Alvarez, 2018, p. 69).

Construcción del perfil del universitario en privación de libertad

En este apartado me parece relevante presentar ciertos datos planteados en el proyecto llamado Trayectorias Educativas de Estudiantes de Udelar en Privación de Libertad, ejecutado a partir del año 2021 por el equipo de coordinación para el trabajo con estudiantes privados de libertad de Progresa, que se encuentra dentro de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

El proyecto tiene como objetivo investigar los sentidos y las experiencias de las trayectorias de los estudiantes en privación de libertad, para que sirva como aporte al desarrollo del programa institucional de la universidad en contextos de encierro (Alvarez et al., 2023).

Uno de los puntos más interesantes en los que me gustaría detenerme es en la construcción de un perfil sociodemográfico del estudiante de la Udelar en privación de libertad. Se ubica en 36 años la edad promedio y en 35 la mediana, lo que podemos comparar con los estudiantes de la universidad que se encuentran en libertad: 27

años es la edad promedio y 24 la mediana. En relación con la edad, y pensando en tramos, encontramos que en privación de libertad hay 0 % de estudiantes menores de 20 años, mientras en libertad este tramo corresponde a un 14,9 %. Como resultado, afirman que los estudiantes en privación de libertad son mayores que los estudiantes regulares de la Udelar.

Otro dato recabado es acerca de la ascendencia étnico-racial, donde en contextos de privación de libertad la población que se identifica como afro o negra llega a un 22 %, un 12 % mayor al porcentaje de estudiantes por fuera de las unidades. Además, detallan la cantidad de hijos: en la población estudiada un 57,6 % no tiene hijos, mientras en el resto de la Udelar este valor es de 85,3 % (Alvarez et al., 2023).

En cuanto al perfil de sus trayectorias educativas, se destaca que el 75 % son la primera generación de estudiantes universitarios de su familia, lo que supera por un 25 % la misma categoría para el resto de la Udelar. Además, un 80 % de ellos realizaron su inscripción a la Udelar en privación de libertad, aunque la mayoría sintieron que la orientación que recibieron era insuficiente. Se ubicaron como principales dificultades los problemas de lectoescritura, el mal manejo de las herramientas digitales y la carencia de estrategias de estudio.

En el proyecto se plantean ciertos hitos en las trayectorias que me parece importante mencionar: un primer examen aprobado, la primera salida transitoria para ir a la universidad y el hecho de comenzar a experimentar cambios en el lenguaje, que los acerca a una mejor comprensión de los contenidos y las dinámicas institucionales. Los estudiantes resaltan que encontraron una mejora en su pensamiento crítico además de una mejor capacidad de organización (Alvarez et al., 2023).

Finalmente, y en relación con la temática planteada en el artículo, un 80 % de los estudiantes que participaron en el trabajo recibieron tutorías entre pares. Acerca de sus valoraciones podemos destacar que un 37,7 % está muy de acuerdo con que las tutorías los ayudaron a obtener nuevas formas de comunicarse; la misma cantidad refirió a que las TEP le aportaron motivación en el desarrollo de su carrera. Otras de las afirmaciones más compartidas por los estudiantes partícipes fueron que encontraron en los tutores compañeros o amigos y un aporte a nivel de conocimiento de la carrera.

Actividades realizadas

En el presente apartado busco hacer un recorrido por las actividades realizadas en los meses de práctica y relacionarlas con algunas cuestiones teóricas planteadas con anterioridad. La asistencia al centro se realizó de forma semanal desde el mes de septiembre hasta noviembre en el centro universitario de la unidad n.º 6 del INR. Durante los meses de tutorías se desarrollaron diversas actividades e instancias, más orientadas a lo directamente académico y motivacional.

Por lo general, para trabajar en la unidad nos dividíamos en tres equipos basados en las distintas carreras o áreas de los tutores y de los tutorados. Un equipo que trabajaba dentro de lo social (FCS, FIC), un equipo de la Licenciatura en Psicología y otro de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU). Aunque de igual manera tuvimos espacios en conjunto, como fueron la presentación y el cierre de la experiencia.

La dinámica se organizó mediante la realización de encuentros en el centro universitario de la unidad, donde comenzamos con dinámicas de presentación para después dividirnos y establecer con los estudiantes un plan de trabajo sobre las carreras en las que estaban inscriptos y las materias que preferían preparar en conjunto. Continuamos así cada grupo de tutores, con un trabajo basado en las necesidades que tenían los estudiantes (dudas, parciales, entregas).

Retomo la definición de tutorías entre pares y lo ya planteado para señalar en el proceso de práctica la importancia que toma lo colaborativo al identificar lo que aportó el trabajo en equipo, ya sea entre tutores o con los tutorados. Principalmente, por el desafío que significa trabajar en un equipo desde la interdisciplina, porque implica repensar muchas de las ideas previas que trae uno arraigadas, pero sin duda es en ese intercambio de conceptos y posturas que se generan las mejores ideas de trabajo. En la línea de la importancia de lo colaborativo, destaco que pocas veces se trabajaba mano a mano tutor-tutorado, la mayoría de las instancias fue en grupos, lo que a mi entender generaba debates sumamente enriquecedores donde desde lo colectivo se avanzó hacia una mejor comprensión de los contenidos.

Otro punto de la definición antes planteada que me interesa relacionar con la experiencia de práctica es el carácter adaptativo. Veo esta característica de la tutoría como algo de suma importancia debido a que no se trabaja en contextos normales de estudio. Además de que sería irreal plantearnos, como tutores, que los tutorados siempre tengan la máxima disposición para estudiar, debido a que ningún estudiante puede afirmar el hecho de tener todos los días un buen nivel motivacional para lo académico.

En mi proceso de tutoría resalto cómo a nivel de tutores siempre buscamos darle, también, el espacio a la distensión y no solo a lo estrictamente académico, y valorar la importancia y el diálogo de ambas instancias. Se lograba, así, un necesario clima de confianza que permitía acordar en conjunto un abordaje de las instancias de tutorías.

A partir de esta experiencia quiero mencionar una de las jornadas de tutorías, donde de forma espontánea vimos que se comenzó primero con un tono humorístico a leer y hablar de poemas que conocíamos. Entonces, como tutores, en el momento planteamos la idea de buscar poemas para turnarnos la lectura en voz alta y compartir entre todos los diversos pensamientos que nos podían interpelar a raíz de las lecturas. De esta manera, se presentó un ambiente distinto al que estábamos acostumbrados, que sirvió además para mejorar el clima del grupo. A partir de este ejemplo retomamos los conceptos de Gomes en *Pedagogía de la presencia*, que se relacionan

con la actividad y reflejan la importancia de que nosotros fuéramos partícipes desde la presencia. Quienes éramos tutores participamos tanto de la lectura como del compartir sentimientos, lo que fomentó una relación cercana y horizontal, basada en la proximidad y la afectividad.

Otra actividad que se puede relacionar con la presencia y lo adaptativo fue la realizada como cierre de la experiencia. En ese caso se desarrolló un taller de construcción identitaria donde nos propusimos reflexionar en conjunto respecto a lo que implicaba para ellos ser estudiantes universitarios en Punta de Rieles. Tras esa actividad se propuso realizar una intervención artística que sintetizara todas las emociones.

Entonces, debido a las características del proceso nos pareció importante que nosotros también pudiéramos ser participantes a través de nuestros aportes de acuerdo con lo que representó la tutoría en nuestras propias trayectorias como estudiantes.

Es interesante problematizar sobre la base de estas experiencias, que el proceso de tutorías entre pares no sería tan efectivo si no se tuviera en cuenta el factor de la presencia, esa disposición que lo transforma en algo que va más allá de ser, para la universidad, solo una estricta política institucional y lo convierte en un proceso, tanto personal como colectivo, extremadamente significativo y beneficioso para ambas partes involucradas.

Otra cuestión clave en la que me gustaría detenerme sobre la conceptualización de las tutorías, y que menciona Alvarez (2018), es caracterizar la relación específica que se genera entre tutor y tutorados y cómo se la puede diferenciar de, por ejemplo, una relación educativa estereotípica entre alumno y docente.

Uno de los conceptos que caracteriza la relación es la paridad que presentan ya que, al fin y al cabo, ambos comparten la categoría de *estudiante universitario*. Se destaca que esta paridad es la que permite que se genere desde otra perspectiva una relación de cercanía y confianza, lo que habilita que puedan plantearse dudas o cuestionamientos que a lo mejor en una relación estudiante-docente no se plantearían por vergüenza o miedo a ser juzgado.

La otra característica de la relación es la asimetría, ya que los estudiantes que se encuentran en el rol de tutores tienen un mayor trayecto educativo recorrido, lo que les brinda herramientas relacionadas a su experiencia concreta que pueden ser muy beneficiosas para los que transitan sus primeras etapas de contacto con la vida universitaria.

Es de enorme valor problematizar con la experiencia de la práctica el desarrollo teórico de esta relación, porque a pesar de que se menciona que estas dos características son complementarias entiendo que es difícil llegar a ese equilibrio y puede que sin intención se den choques en función de estos roles.

Según mi experiencia personal, se daban a veces situaciones donde se desplazaba la tutoría demasiado hacia lo académico y hacía que los tutorados se refirieran al espacio de la tutoría como *clase* y a los tutores como *profes*. Esto puede parecer irrelevante

a primera vista, pero demuestra cómo los tutorados pueden asociar las tutorías a un contexto de aula, lo cual no es la idea, ya que las TEP buscan ser un espacio que construye conocimiento desde otro sentido y mediante relaciones menos jerárquicas.

Aunque, por otro lado, también se puede identificar el otro polo de esta problemática y es que se genere tanta cercanía y horizontalidad entre tutores y tutorados que se pierda el foco y objetivo de trabajar lo académico, ya sea más lo curricular o lo motivacional. Esto se podía ver a veces en algunas instancias de práctica donde gran parte del tiempo se hablaba de temáticas ajenas a las pertinentes.

Finalmente, me parece enriquecedor retomar ciertas ideas planteadas por Casco (2007) para hablar acerca de la importancia que tienen las tutorías entre pares en los procesos de afiliación de los estudiantes que ingresan a la universidad y, en este caso, de los que se encuentran en privación de libertad.

Una cuestión a destacar, que es presentada por la autora y que tiene relación con nuestros planteos, es la redefinición de la figura del estudiante. Casco plantea cómo, en paralelo a las transformaciones de la sociedad, no se ha avanzado en una nueva comprensión del estudiante universitario. Además, los estudiantes no solo han cambiado, sino que cada vez se puede encontrar una mayor diversidad en cuanto a puntos de ingreso a la universidad.

Si bien aún queda mucho por mejorar en ese sentido, señalo las tutorías como herramientas fundamentales en ese rol porque buscan, desde la institución, acercar aquello de carácter institucional hacia diversos perfiles de estudiantes universitarios que no se encuentran dentro del espectro del estudiante definido por los parámetros de lo que se puede considerar normal.

Entonces, Casco hace énfasis en el rol que tienen las prácticas comunicativas como parte fundamental para aprender el oficio del estudiante y marca que las principales dificultades generadas entre ingresantes y la universidad se dan por choques comunicacionales. Al ser así, considero destacable el rol central que tiene la tutoría, ya que permite que los estudiantes con cierto grado de avance puedan «acercarles» a los que ingresan cuestiones claves para adaptarse al manejo de lo académico, donde se busca reducir los posibles choques comunicacionales que puedan generar problemas en la afiliación estudiantil y, en consecuencia, en su permanencia.

Reflexiones finales

Es importante, también, incluir en estas reflexiones los aprendizajes que esta experiencia implicó para mí, en la que desempeñé el rol de tutor par. En primer lugar, identifico una gran variedad de nociones teóricas sobre lo que implica el proceso de ingreso y permanencia en la universidad, que por lo general puede estar dado o no por sentado. Al incorporar ciertas nociones teóricas nos acercamos a tener una postura crítica e integral de este fenómeno.

Asimismo, destaco la posibilidad, como estudiante, de tener este primer «choque» que me generó la necesidad de materializar muchas cuestiones teóricas en el desarrollo de las prácticas con los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Debido a que a veces parece que al leer acerca de un tema todo es sumamente estructurado y cuando se va a ejecutar lo leído se pueden dar situaciones que no estaban en la planificación original y desde la autonomía debemos saber avanzar.

En relación con lo anterior, y desde el planteo de Arón y Llanos (2004) en «Cuidar a los que cuidan», destaco la oportunidad de empezar a conocer las distintas posibilidades para evitar que, en un futuro, al desarrollarme como profesional en contextos críticos, me vea afectado y desbordado por las situaciones que me planteen.

En la práctica, muchas veces, tras irme de la unidad me sentí interpelado por una gran cantidad de emociones, positivas y negativas. Esta experiencia me permitió buscar las distintas alternativas para cuidarme en este ámbito, entre las que destaco, por una parte, poner en palabras la vivencia y los sentimientos en el cuaderno de campo, a modo de organizar los pensamientos y, por otra parte, el necesario apoyo en los vínculos externos a la temática.

Me gustaría retomar lo planteado antes por Alvarez (2018), y es que uno de los puntos necesarios para que se ejecuten las tutorías es que todos los estudiantes deben reconocerse como tales, lo cual me resonó, ya que durante el trayecto de la tutoría me cuestioné mucho acerca de la idea de *sentirse parte* de la universidad y de cómo cada persona, desde su rol de privilegio, puede sentirlo como algo natural y de manera orgánica desde el día en que uno se inscribe. Sin embargo, al acercarse a trayectorias diferentes a las tradicionalmente concebidas como «normales», puede darse cuenta de las implicancias que se presentan a la hora de tener ese sentimiento, tan necesario, de pertenencia a la universidad.

A modo de ejemplo, en la unidad reiteradas veces escuché de parte de los estudiantes en privación de libertad que no se reconocían a sí mismos como parte de la universidad y a algunos de los que estaban más cercanos al ingreso les costaba hacerse llamar *universitarios*.

Otro punto importante es la autonomía, para el cual me gustaría retomar a Casco (2007). La autora afirma que en la actualidad una de las cosas que más les exige la universidad a los estudiantes es que aprendan a ser autónomos y a gestionarse por sí solos. Sin embargo, la autonomía entra en contradicción con la realidad de los estudiantes en privación de libertad, debido a varias condiciones y dificultades, como, por ejemplo, la falta de horas en el centro universitario para poder estudiar en condiciones dignas o la ausencia de materiales que les permita realizar las tareas.

Desde mi construcción personal por fuera de lo profesional, siento que fue una experiencia que logró interpelarme en mi vida cotidiana. Después de ser tutor de estudiantes privados de libertad, lo referido a las problemáticas de la violencia, las críticas al sistema carcelario, las medidas punitivistas y la defensa de la educación

superior como derecho humano fundamental tomaron una dimensión central en mi trayectoria educativa y personal. Un ejemplo de esto es mi intención de difundir la experiencia lo más posible, ya sea fomentando futuros tutores o mediante la divulgación de lo que aprendí, tanto a mis vínculos personales como en los ámbitos de activismo social.

La experiencia de las tutorías entre pares dejó en mí la posibilidad de repensarme como una persona empática, además de deslindarme de prejuicios acerca del trabajo en centros penitenciarios que tiene la sociedad y tenemos incorporados. Sin transitar este tipo de espacios que aportan a la reflexión no nos damos cuenta de las distintas experiencias de vida que existen. Como posibles desafíos para el futuro del programa puedo referirme a las inasistencias en la unidad, en relación con los planteos de la *pedagogía de la presencia*. En lo personal, sentí grandes dificultades para seguir una trayectoria fuerte y un hilo con la unidad y con los estudiantes debido a las veces que tuvimos que ausentarnos por motivos de fuerza mayor, por ejemplo, los inconvenientes con el transporte o los feriados. Considero que, si hubiéramos mantenido una continuidad en la asistencia, nos habría dado una imagen más positiva con los estudiantes, y habría generado, así, la posibilidad de tener mejores resultados en el trabajo de tutores y tutorados.

Otro posible desafío que le encuentro al programa refiere a las características del estudiantado que comienza a incorporarse a la Udelar. Rinesi (2015) plantea que las universidades empiezan a encontrarse con un nuevo desafío al momento de pensar su vinculación con el medio, y es que ahora ingresan estudiantes que antes no lograban el acceso.

A pesar de que el autor realiza este planteo para referirse a los sectores más populares, toma aún más sentido si pensamos a la universidad en contextos de encierro. Nos referimos a la parte de la Udelar que se vincula con uno de los sectores más estigmatizados por la sociedad, la cárcel, y esa vinculación la hace al incluir alumnos. Esto representa un desafío mayor, que implica poner en tensión muchas lógicas institucionales para garantizar de verdad la educación superior como un derecho humano para todas las personas.

Para cerrar, quisiera hacer una pequeña reflexión sobre el orgullo de ser parte de esta experiencia. Escucho vivencias de años anteriores o compañeros y al comparar con la mía veo cómo el hecho de haber sido tutor se nombra y se experimenta con orgullo, se valora ser parte de una estrategia que va más allá de tan solo interesarse por mejorar resultados académicos de la universidad. La elección de ser tutor supone un posicionamiento ético-político ante un sistema desigual, entender la educación superior como un derecho y estar dispuestos y presentes para que todas las personas interesadas, sin importar condiciones de origen o experiencias de vida, puedan lograrlo de la mejor manera posible.

Referencias

- ALVAREZ, A. (2018). Descifrar las tutorías entre pares: concepto, aportes y desafíos. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp. 63-77). Programa de Respaldo al Aprendizaje. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutorias-entre-pares-TEP-Progresa-Imprenta.pdf>
- ALVAREZ, A., BRAIDA, E., GARIBALDI, C., BRÜCKNER, V., MÁRQUEZ, K. y PASTURINO, G. (2021). Enseñanza universitaria en cárceles: breve historia del proceso de construcción de la política (2016-2020). *Fermentario*, 15(2), 8-27.
- ALVAREZ, A., GARIBALDI, C., PASTURINO, G. y VIGNA, A. (2023, 24 de octubre). *Resultados del I+D Trayectorias educativas de estudiantes de la Udelar en privación de libertad* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7y1lWj4je_I&t=4s
- ARÓN, A. M. y LLANOS, M. T. (2004). Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. *Sistemas Familiares*, 20(1-2), 5-15.
- ASAMBLEA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- BOVÉ, M. E. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y la garantización de derechos. *Fermentario* 1(10).
- CABRERA, L., COUCHET, M. M. y DE LEÓN, F. (2018). Surgimiento de las tutorías entre pares y su proceso de creditización. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp. 103-108). Programa de Respaldo al Aprendizaje. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutorias-entre-pares-TEP-Progresa-Imprenta.pdf>
- CASCO, M. (2007). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- COMISIONADO PARLAMENTARIO PENITENCIARIO. (2022). *Informe anual: situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Informe_2022_Comisionado_VF_web.pdf
- GARIBALDI, C. (2024). ¿Qué nos preguntamos sobre nuestras cárceles? Aportes al campo antropológico a partir de investigaciones en Uruguay. En M. A. Mansilla y J. C. Slootweg (Comp.), *Antropologías carcelarias: las políticas de racialidad, clase, juventud y microtráfico como factores del encierro*. Ril Editores.
- GOMES DA COSTA, A. C. (2004). *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Editorial Losada. (Obra original publicada en 1991).
- OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL DELITO. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-S-ebook.pdf
- PORTAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2023). En 2023 la unidad n.º 20 de Salto se incorpora al circuito universitario. <https://Udelar.edu.uy/portal/2023/01/en-2023-la-unidad-n-20-de-salto-se-incorpora-al-circuito-universitario/>
- RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Instituto de Estudios y Capacitación. Universidad Nacional de General Sarmiento, Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- URUGUAY. (2005, setiembre 19). Ley n.º 17.897: Ley de humanización y modernización del sistema carcelario. Libertad provisional y anticipada. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
- URUGUAY. (2009, enero 16). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Experiencias de interacción con actores del ámbito musical académico: varias respuestas para un mismo planteo

Alice Elizabeth González¹, Carolina Ramírez García², Beatriz Lozano Barra³, Ulrich Schrader⁴

Recibido: 14/04/2024; Aceptado: 30/07/2024
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.02>

Resumen

La comunicación entre las personas es mucho más que el intercambio de palabras que, deseablemente, tienen un mismo significado para las partes involucradas: hay un sinfín de aspectos no verbales en juego. Ese complejo campo no es fácil de dominar. Muchas veces, el intercambio con actores en el contexto de la extensión universitaria pone a prueba las habilidades comunicacionales; hasta puede resultar inesperado que un mismo mensaje pueda generar respuestas tan diferentes. En este trabajo se analiza un caso de comunicación con actores extrauniversitarios a quienes se invitó a sumarse —sin costo— a un proyecto que en principio evaluamos que debería interesarles. Se obtuvieron cinco respuestas disjuntas que llevaron al equipo de trabajo a reflexionar sobre el acto comunicativo. Se muestran falencias que tuvo nuestro equipo en cada caso, cuyo reconocimiento puede ayudar a preparar mejor ciertas instancias para maximizar las posibilidades de éxito.

Palabras clave: comunicación, neuronas espejo, empatía, assertividad.

Resumo

A comunicação entre as pessoas é muito mais do que a troca de palavras que, desejavelmente, tenham o mesmo significado para as partes envolvidas: são inúmeros os aspectos não-verbais que estão em jogo. Este campo complexo não é fácil de dominar. Muitas vezes, o intercâmbio com atores com quem há relacionamento nas instâncias de Extensão Universitária testa habilidades de comunicação; pode até ser inesperado que a mesma mensagem possa gerar respostas tão diferentes. Este trabalho analisa

¹ Facultad de Ingeniería, Universidad de la República. elizabet@fing.edu.uy

² Facultad de Ingeniería, Universidad de la República. crgarcia@fing.edu.uy

³ Facultad de Artes, Universidad de la República. beatrizlozanobarra@hotmail.com

⁴ Facultad de Artes, Universidad de la República. u.schrader@gmx.net

um caso de comunicação com atores não universitários que foram convidados a aderir –a custo zero– a um projeto que em princípio lhes deveria interessar. Foram obtidas cinco respostas disjuntas que levaram a equipe de trabalho a refletir sobre o ato comunicativo. São mostradas as deficiências que nossa equipe teve em cada caso, cujo reconhecimento pode ajudar a preparar melhor determinadas instâncias para maximizar as chances de sucesso.

Palavras-chave: comunicação, neurônios-espelho, empatia, assertividade.

Introducción

En este artículo se presenta una experiencia de extensión universitaria realizada en el marco de un proyecto interdisciplinario financiado por el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República: el Núcleo Interdisciplinario Salud Auditiva, Vocal y Ergonomía en Músicos Académicos (NI-SAVEM). El proyecto fue llevado adelante por un equipo integrado por docentes de la Facultad de Medicina (Departamento de Salud Ocupacional), la Facultad de Artes (Instituto de Música, Cátedra de Canto), la Facultad de Ingeniería (Instituto de Mecánica de los Fluidos y de Ingeniería Ambiental [IMFIA], Departamento de Ingeniería Ambiental) y la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (Licenciatura en Fonoaudiología). También participaron, en algunos períodos, una psicóloga laboral y una abogada.

En el marco del proyecto, se interactuó con las principales agrupaciones de músicos académicos de Uruguay: la Orquesta Sinfónica del Sodre, la Orquesta Filarmónica de Montevideo, la Orquesta Juvenil del Sodre, la Banda Sinfónica Municipal de Montevideo y el Coro Nacional del Sodre. Las respuestas de las cinco agrupaciones fueron diferentes, y eso redundó en un aprendizaje para quienes llevaron adelante la propuesta.

En la siguiente sección se presenta un marco referencial sobre aspectos comunicacionales. Luego, se exponen las experiencias con cada una de las agrupaciones citadas y se discuten aspectos comunicacionales, relaciones e incluso legales, que pueden haber incidido en la forma de trabajo que efectivamente tuvo lugar en cada grupo. Por último, se incluye un conjunto de reflexiones finales, a modo de lecciones aprendidas para próximas instancias de extensión universitaria, que aborden los integrantes del SAVEM y que, tal vez, puedan ser de utilidad a otros equipos universitarios en sus experiencias de interacción con actores no universitarios.

Desarrollo

Marco teórico referencial

La comunicación humana

El estudio de la comunicación humana comienza su auge a fines de la década de 1960. Schulz von Thun (1982) refiere a los estudios de Watzlawick, quien postuló en 1969: «No se puede no comunicar» (p. 42) y «toda comunicación tiene una parte de contenido y otra de relacionamiento» (Watzlawick et al., p. 33).

Con una mirada un poco más detallada, Schulz von Thun (1982) afirma que cualquier noticia tiene cuatro aspectos que pesan por igual y que hacen a la comunicación interpersonal: el contenido objetivo, la relación, la autoexposición y la influencia. El primer elemento puede ser correctamente transmitido si se apuesta a su comprensibilidad. El aspecto relacional se manifiesta en la forma en la que uno se dirige a su interlocutor, y allí permea su valoración o no hacia esa persona. La autoexposición se refiere a que toda noticia o contenido que se enuncia tiene algo de la posición y personalidad del hablante. Se puede vivir en un personaje totalmente ascético, impersonal y no involucrado (lo que Schulz von Thun llama *una vida de fachada*), pero es conocido que esto tiene un alto costo para la salud mental y la capacidad de las personas de entenderse entre sí. La influencia se refiere al objetivo buscado, el móvil, lo que se desea obtener a partir de ese acto comunicativo.

Este modelo de cuatro aspectos deja en claro que todos ellos inciden en la comprensión correcta del mensaje, a la vez que evidencia la complejidad del acto comunicacional y la pluralidad de aristas que pueden emerger al analizar esas cuatro dimensiones. Aunque el contenido «desnudo» de la noticia, como es de esperar, será entendido por las partes si hay una mínima sintonía y comprensión del lenguaje común, en el mensaje hay también una gran cantidad de información implícita; por ejemplo, en la forma de decir hay una autoexposición que expresa la postura del emisor a propósito del enunciado que está comunicando; el receptor, por su parte, tiene una respuesta relacional motivada por cómo se siente tratado a partir del contenido y el tono del enunciado. Además, hay un mensaje implícito de influencia que sugiere hacia dónde se quiere llegar a través del tema enunciado, qué se busca persuadir en el receptor y qué respuesta se desea motivar, sea o no la que se logre.

La comunicación verbal

La comunicación es una competencia o habilidad social. Según Mondini (2020):

La interacción comunicativa es un proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante el lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca. La

interacción es la trama discursiva que permite la socialización del sujeto por medio de sus actos dinámicos, en tanto que imbrican sentidos en su experiencia de ser sujetos del lenguaje (p. 75).

Fajardo Pascagaza et al. (2020) la describen como sigue:

Cuando se hace referencia a la competencia comunicativa [expresión acuñada y definida por Hymes], se está haciendo referencia al empleo eficaz de los sistemas complejos tanto de los lenguajes como de los códigos desde su perspectiva de interdependencia permitiendo que los individuos estén en continua relación de cercanía desde la multiplicidad de los lenguajes orales y escritos con sus correspondientes referentes significativos y de señales (p. 146).

Coherente con lo anterior, Hymes (como se cita en Fajardo Pascagaza et al., 2020) proporciona la definición de una persona con buena competencia en el uso del lenguaje:

Una persona competente en el uso del lenguaje es aquella que lo emplea para integrar a los otros, entendiendo y haciéndose entender. Este individuo conoce cuando sí o cuando no es oportuno enviar un mensaje, aplica estrategias lingüísticas y extralingüísticas sobre el qué, cómo, con quién y dónde generar un acto de habla. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (p. 145).

Pero las comunicaciones humanas constituyen un objeto de estudio complejo, que amerita ser abordado interdisciplinariamente; y, además, involucran dos aspectos (comunicación verbal y no verbal) que tienen, a su vez, diversas dimensiones.

La comunicación no verbal

Plachot González (s. f.) recoge a Ferrero y Martín (2013) y Mehrabian (1971) e indica que la comunicación no verbal representa el 93 % de la información comunicada. En efecto, Rincón Aponte menciona también a Mehrabian y sostiene que

tan solo un 7 % de la comunicación entre dos personas se realiza mediante palabras. Un 38 % se comunica mediante la voz y todos sus componentes (volumen, entonación, etc.) y el 55 % restante se lleva a cabo a través de lenguaje corporal (gestos, posturas, mirada) (Mehrabian, 1981, como se cita en Rincón Aponte, 2010, p. 115).

Poyatos (2003) define la comunicación no verbal como «las emisiones de signos activos o pasivos, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua estructuración» (p. 68). Reconoce la interdisciplinariedad del acto comunicacional, que requiere, para su análisis, la confluencia de diferentes miradas que contribuyan desde sus saberes a decodificar el complejo enunciado de un mensaje multidimensional. Es decir, en todo momento hay un mensaje inevitable que va desde lo ambiental hasta lo paralingüístico, que se activa de forma permanente en las relaciones interpersonales

y media entre el mensaje emitido y recibido. Entre las cuestiones relacionadas con el emisor, el rostro es uno de los que tiene mayor incidencia, no solo en cuanto tal, sino también por sus expresiones faciales, las características y cadencias de la voz, que pueden llegar a suscitar una huella más profunda que los contenidos de una conversación.

Los silencios son partes importantes en un intercambio comunicativo. Pueden ser simplemente pausas verbales, o bien cumplir una función de reafirmación de lo ya dicho; también realzan sonidos menores, que no se percibirían si hubiera palabras, o bien crean el espacio para escuchar sonidos que, de otro modo, no formarían parte del «paisaje» del lugar.

Goroskieta Solano (2008) indica que, si bien el lenguaje verbal puede ser muy preciso, los componentes paralingüísticos agregan información al expresar diferentes emociones y significados sin modificar las palabras empleadas. Entre los atributos paralingüísticos de interés cabe mencionar los siguientes: volumen, claridad, tono, timbre y entonación de la voz, la velocidad al hablar, el uso de muletillas, pausas y silencios, la fluidez del habla. Dentro de los componentes de la comunicación no verbal se incluye la mirada («el mirar a otra persona a o entre los ojos o, más generalmente, en la mitad superior de la cara» [p. 114]), la expresión facial, la sonrisa (permite generar un ambiente más amigable para la comunicación), los gestos y ademanes realizados (en especial con las manos), la apariencia personal, la postura corporal y los movimientos de la cabeza.

La autora integra los aspectos verbales y no verbales en su definición de comunicación: «El proceso interpersonal en el que los participantes expresan algo de sí mismos a través de los signos verbales y no verbales, con la intención de influir de algún modo en la conducta del otro» (p. 109). Señala a su vez: «Lo verdadero en la comunicación no es lo que dice A si no lo que entiende B» (p. 110). De este modo, anticipa que puede haber distorsiones, errores y malentendidos en el acto comunicacional.

Albaladejo (2008) pone en valor la importancia de la comunicación no verbal de una manera muy sencilla y directa: «Cuando nos relacionamos con alguien, basamos nuestras respuestas emocionales no en lo que la otra persona dice, sino en cómo lo dice» (p. 12).

La comunicación no verbal influye en el mensaje que se transmite, y esto abarca desde la forma de vestirse, la postura, los gestos, hasta la mirada. Así, en una actitud que demuestra confianza y seguridad hay un mensaje implícito de «sé lo que hago» o «sé qué les propongo y sé que funciona y es útil». El mensaje se reafirma a través de hablar con ritmo pausado, usar un tono de voz convincente, evitando silencios que puedan interpretarse como duda, y dirigir la mirada a los interlocutores.

Las neuronas espejo y la empatía

En cuanto a la comunicación no verbal, Goroskieta Solano (2008) indica que «La mayor parte de las comunicaciones no verbales desencadenan actitudes recíprocas en el interlocutor si no se es consciente de ellas» (p. 114). Esto se relaciona con las neuronas espejo, descubiertas hacia 1990 por Rizzolatti y su equipo. Rodríguez Ceberio y Rodríguez (2019) analizan el vínculo entre las neuronas espejo y la comunicación no verbal: estas neuronas son responsables no solamente de la imitación (voluntaria o no) de los movimientos del otro, sino también de ponerse en su lugar.

Cid Gutiérrez y Urrutia (2022) sitúan el inicio de la *empatía cognitiva* en los estudios de Ferrari, quien, en 2005, mostró que a través de las neuronas espejo no solo se podían imitar los movimientos, sino también entender las intenciones de otro sujeto. La empatía es una habilidad social que se valora positivamente; cumple una función relevante en la autorregulación cognitiva y emocional, además de controlar la agresividad. Se considera que promueve conductas asertivas y proactivas que mejoran la calidad de vida de la persona. Los bajos niveles de empatía repercuten de forma negativa en el aprendizaje.

Por otro lado, Rodríguez Ceberio y Rodríguez (2019) se refieren a la *complementariedad relacional* y muestran que el control cognitivo intencional de los procesos que involucran a las neuronas espejo puede dar como resultado un comportamiento de imitación más refinado que el que surge con espontaneidad o bien un comportamiento opuesto —pero simétrico— al que se percibe en el otro (es decir, lo que de forma coloquial se menciona como *actuar por imitación o por negación*). También puede haber respuestas asimétricas, en función de que las neuronas que se hayan activado no sean las «neuronas espejo estrictamente congruentes» (p. 228).

Las dimensiones de la comunicación no verbal

Para el estudio de la comunicación no verbal, Rincón Aponte (2010) propone un análisis desde cuatro disciplinas: kinésica, proxémica, cronémica y paralenguaje.

La kinésica tiene como objetivo el estudio de los movimientos, más precisamente la «deducción de aquellas porciones de la actividad del movimiento corporal que colaboran con el proceso de la interacción humana» (p. 115). La proxémica se refiere a las distancias entre las personas en un acto comunicativo. La cronémica apunta al uso del tiempo y su influencia en la comunicación, incluidos también aspectos organizativos de este. El paralenguaje hace referencia al componente vocal del discurso, con algunas variables que el hablante puede manejar, y otras que no. Para Poyatos (1994) son «las cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios con que apoyamos o contradecimos las estructuras verbales y kinésicas» (p. 137), entre las que se encuentran tipo de voz, timbre, tono y silencios.

En resumen, los componentes no verbales del discurso incluyen —sin pretender ser exhaustivos—: mirada (contacto ocular), sonrisas, gestos, postura, proximidad (distancias), apariencia y actitudes no verbales, voz (volumen, tono, timbre), tiempo de habla (número de palabras, duración), perturbaciones del habla (pausas, silencios, muletillas, vacilaciones) y fluidez verbal.

Rincón Aponte (2010) señala otras habilidades sociales valiosas, como la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro o, según la Real Academia Española (RAE): «Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro»; y la asertividad, que refiere a la habilidad para generar una comunicación fluida, sincera, crítica y tranquila, con una preocupación no solamente por la calidad del mensaje transmitido, sino también por las condiciones en que se da la comunicación. Según la RAE, asertivo es, cuando refiere a una persona: «Que expresa su opinión de manera firme y con seguridad, respetando las ideas de los demás».

Los errores en la comunicación

Goroskieta Solano (2008) recuerda que hay diferentes fases en el acto comunicacional y que no es lo mismo «lo que se quiere decir, lo que se dice, lo que se oye, lo que se escucha, lo que se comprende, lo que se retiene y lo que se reproduce» (p. 110). Esto advierte sobre los filtros que actúan, en general de manera involuntaria, a la hora de recibir y decodificar un mensaje. Muchas veces se trata de filtros individuales y socio-culturales, pero también aquellos dados por la experiencia previa y sentimientos del interlocutor, que pueden no solamente reducir el contenido del mensaje, sino también sustituir alguna información. Por eso, para recibir los mensajes verbales de forma correcta es necesario desarrollar una buena habilidad de escucha activa; es decir, de recepción del mensaje que el emisor comunica sin pasarlo por los filtros propios. Esto puede aumentar la confianza en una relación interpersonal y evitar malentendidos, suspicacias o interpretaciones defectuosas de lo que el emisor quiso decir.

Los problemas de comunicación, desde la perspectiva de análisis de Schulz von Thun (1982), admiten por lo menos tres aspectos diferentes para ser mejorados: focalizarse en el individuo y sus limitaciones o peculiaridades personales; centrarse en el grupo, que sin dudas condiciona la forma de comunicarse de cada integrante; o enfocarse en las relaciones institucionales y sociales, que varias veces inciden mandatando un cierto deber ser: un conjunto de cosas que se pueden (o no) hacer, o no están bien vistas llevar adelante, y que muchas veces se manifiestan en la comunicación entre las partes.

Goroskieta Solano (2008) advierte sobre la importante cantidad de errores que pueden ocurrir (de forma involuntaria) en el proceso de comunicación: puede perderse cerca de un 50 % de la idea que originalmente se deseaba expresar, debido a las diferencias «entre lo que uno piensa y lo que uno dice; entre lo que se dice, lo que el receptor escucha y lo que se interpreta» (p. 111). No solo pesan las barreras y

los errores comunicacionales del emisor (ideas desorganizadas, expresión imprecisa o demasiado técnica, exceso de ideas planteadas juntas, incapacidad de apreciar si el interlocutor comprende a cabalidad el mensaje), sino también los producidos por el entorno (ruido, presencia u ocurrencia de distractores, larga duración de la instancia de intercambio, tensiones) y por el receptor (falta de atención o distracción puntual, anticiparse a lo que el emisor va a decir, perderse del sentido general del planteo por exceso de atención a detalles, falta de interacción para preguntar, cerciorarse de lo que se entendió o evacuar dudas).

Algunas de las ideas que la autora propone para minimizar los errores, que inevitablemente se producirán, comprenden: definir de antemano los objetivos de la comunicación y trabajar sobre las ideas a transmitir antes de comunicarlas, reducir los eslabones de la cadena comunicativa, dejar de lado los prejuicios y los asuntos personales, prestar atención durante toda la instancia de intercambio, esmerarse por obtener retroalimentación y prestar atención a ella, esforzarse por entender los mensajes de los demás, y no meramente por que se entienda el mensaje propio. Goroskieta Solano (2008) establece una diferencia entre la retroalimentación (la información que manifiesta el receptor a propósito del mensaje recibido) y la reacción, es decir, el impacto que experimenta el receptor al decodificar el mensaje recibido.

Expectativa y percepción

Otros conceptos que se desean introducir en esta sección son los de *expectativa* y *percepción*. Ambos pueden incidir en los resultados de una acción y, más aún, de un acto comunicacional.

Cuevas-Solar y Arancibia (2020) indican que «las expectativas son entendidas como aquello razonable que puede ocurrir y que se formula mediante la anticipación» (p. 33). Cuando son expectativas no fundamentadas, simplemente se espera su ocurrencia, pero las autoras postulan que también pueden condicionar los resultados, ya que muchas veces las acciones que se realizan son tendientes a que esas expectativas se hagan realidad.

Por otro lado, las percepciones «influyen en nuestras actitudes y estas a su vez afectan nuestro comportamiento» (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020, p. 33). Las percepciones que se tienen sobre algo se convierten en los referentes a partir de los que se interpreta y da significado a las nuevas experiencias sensoriales para integrarlas en la trama de ideas previas.

Presentación del proyecto

El Núcleo Interdisciplinario Salud Auditiva, Vocal y Ergonomía en Músicos Académicos (NI-SAVEM) se presentó a la convocatoria del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, luego de haber llevado adelante, con financiación

de la misma institución, un Semillero de Investigación Interdisciplinaria y un proyecto del Programa de Fortalecimiento de Grupos Interdisciplinarios. En el primero se trabajó sobre temas de audición en músicos profesionales, y en el segundo, el área de la voz del cantante lírico. Vale decir, entonces, que la trayectoria de trabajo común de los equipos universitarios involucrados permitió un aprendizaje previo que incluía aspectos como confianza recíproca en las formas de trabajo, la terminología y las modalidades de abordaje de los problemas desde las distintas disciplinas.

A la hora de presentar la propuesta del NI-SAVEM, se había previsto el trabajo con el Coro Nacional del Sodre, la Orquesta Sinfónica y la Orquesta Juvenil del Sodre. En el Semillero Interdisciplinario se había logrado la participación de 46 músicos de la Orquesta Sinfónica y se había mantenido una comunicación fluida *a posteriori* con la Gerencia de Capital Humano, por lo que no se esperaban mayores dificultades en la implementación de este proyecto. En lo que sigue se referirá a estos colectivos como A, B y C, sin especificar cuál es cada uno de ellos.

Sin embargo, la reunión de inicio del proyecto comenzó a dilatarse de un modo inusitado, al extremo de estar varios meses a la espera de la confirmación de las autoridades para acceder a hablar con los directores de los tres cuerpos. Los integrantes del núcleo debieron, en tanto, comenzar a explorar otras alternativas, dado que el cronograma de trabajo se resentía día tras día a causa de esa demora sin razón aparente.

Tras seis meses de infructuosa espera, el equipo universitario contactó al Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo, con la intención de invitarlos a sumarse al proyecto a través de sus cuerpos musicales estables: la Banda Sinfónica y la Orquesta Filarmónica. En adelante, se hará referencia a estos cuerpos musicales como D y E, también sin especificar cuál alude a cada colectivo. Desde el primer momento hubo una muy buena acogida. En un principio se manejó el interés de la Intendencia de incorporar también a los artistas de carnaval, a la Escuela de Música Vicente Ascone y a la Comedia Nacional. Sin embargo, luego se siguió adelante solo con los colectivos D y E.

A un año de iniciado formalmente el proyecto, se recibió la tan esperada comunicación del Sodre y aun así la reunión con los directores y coordinadores tardó más de un mes en concretarse. Fue una reunión virtual en la que se les presentó el proyecto y se buscó esclarecer sus dudas para darles las máximas garantías de parte de quienes llevaríamos adelante el proyecto. El resultado fue, una vez más, poco alentador: no hubo respuesta de dos de los colectivos y solo varios meses después se pudo concretar el inicio de las actividades con el tercer grupo (del que se tuvo una cálida acogida).

Mientras tanto, ya se había logrado establecer contacto con los directores de los colectivos D y E y se habían concretado las primeras instancias con cada cuerpo, que fueron, por cierto, muy diferentes. En uno de ellos, el director concedió cinco

minutos al final de un ensayo para presentar el proyecto e invitar a los músicos a sumarse; en el otro, se agendó una fecha para que el ensayo no fuera tal, sino que se dedicara íntegramente a presentar el proyecto, atender dudas y consultas y agendar a los músicos interesados en participar.

Como resultado práctico, en el colectivo D una decena de músicos participaron de las entrevistas con el equipo de salud y se realizaron la audiometría de tonos puros que permitiera objetivar su estado de salud auditiva. En el caso del colectivo E, más de 40 músicos —incluido el director— se agendaron para participar de las actividades del proyecto. A la hora de las devoluciones a los músicos, por razones de agenda del colectivo D, no fue posible realizarlas de manera directa, sino únicamente a su director y su coordinador. En el caso del colectivo E, una vez más, se destinó un ensayo entero a la devolución por parte del equipo de la Udelar. Previo a este, ese mismo día, se realizó una presentación al director y al grupo de técnicos prevencionistas que trabajan con los músicos.

Lo que se analiza en este trabajo son las respuestas disímiles a un mismo planteo, con la intención de aprender de ello para futuros proyectos de extensión universitaria. Para esto será necesario empatizar con los diferentes actores, tratar de ponerse en sus zapatos para comprender sus posiciones. Asimismo, se estudiará, en cada uno de los casos, el fenómeno comunicacional a la hora de la presentación del proyecto y sus resultados.

Discusión

En esta sección, se analizan las instancias de presentación del proyecto y los actos comunicacionales involucrados. A partir de ello, se discuten los errores en la transmisión o recepción de los mensajes y sus consecuencias para el proyecto.

Colectivos A y B: negativa tácita

La comunicación implica una parte de comunicación verbal y otra de comunicación no verbal. Aunque usualmente se incluye la variable temporal (cronémica) en la comunicación no verbal, se refiere al tiempo durante el transcurso del intercambio (Rincón Aponte, 2010). Sin embargo, hay una escala temporal mucho mayor que esa, que tiene que ver con el tiempo entre intercambios epistolares para concretar una reunión. La demora en responder y las dificultades para organizar la reunión con los directores de los cuerpos A, B y C eran una respuesta en sí misma, que no se interpretó como tal. Más allá de que se tenía la carta de interés firmada por las autoridades al momento de la presentación del proyecto, el equipo proponente no interpretó a tiempo esta respuesta ni como desinterés ni como temor. Sin embargo, podrían ser lecturas posibles.

La reunión de presentación del proyecto se realizó de forma remota; aunque, en el primer momento, el equipo proponente lo consideró una oportunidad y lo presentó

con una breve secuencia de diapositivas, eso restringió en cierta medida el intercambio. Por un lado, al haber una presentación estructurada que se transmite con tono convincente, se podría pensar que esto tendería a convencer a los receptores (Albaladejo, 2008); pero, por otro lado, no se desarrolló un verdadero intercambio, ya que en apariencia todo había quedado claro. Tampoco hubo una verdadera retroalimentación acerca de la propuesta (Goroskieta Solano, 2008).

La experiencia de las comunicaciones durante la pandemia ha persuadido a los docentes de que durante una reunión virtual no necesariamente todos los asistentes siguen de forma exclusiva su desarrollo; muchas veces continúan atendiendo varias cosas a la vez (*multitasking*), y esa podría ser una razón para que no surjan preguntas al final de una presentación. A su vez, la comunicación no verbal resultó muy restringida durante la reunión virtual: quien realizó la presentación no aparecía en la pantalla, por lo que solo los atributos paralingüísticos estaban en juego (Rincón Aponte, 2010). Al no haber una imagen, no hubo tampoco expresión facial, mirada, sonrisa u otro gesto que contribuyera al acercamiento del proyecto a los interlocutores (Goroskieta Solano, 2008); debido a la falta gestualidad tampoco se activaron neuronas espejo que jugaran a favor de la empatía (Cid Gutiérrez y Urrutia, 2022).

En cuanto al contenido del mensaje o proyecto, el equipo del SAVEM ofrecía una asistencia técnica gratuita sobre salud y condiciones de exposición laboral que implicaba el trabajo directo con los músicos (entrevistar, audiometrar, observar) y visitar algunos ensayos. Desde el punto de vista del equipo, los temas por tratar eran relevantes, sobre los que hay evidencia en el ámbito internacional, pero muy escasos datos en el nacional.

Pero ¿fue esto lo que se entendió de la exposición?, ¿resultó lo suficientemente clara y detallada? En vez del mensaje deseado, otras lecturas posibles podrían haber sido: «Nos ofrecen trabajar sobre un problema que no tenemos», «nos ofrecen trabajar con los músicos sobre un problema que no se ha presentado y podría dar ideas», «nos ofrecen trabajar con nuestros músicos sobre un problema que no se ha presentado y podría dar lugar a reclamos gremiales», «ya hicimos algo de esto hace un par de años con ellos y ahora están de nuevo proponiendo lo mismo». Algunas de ellas podrían explicar por qué ni el colectivo A ni el B se mostraron interesados o no visualizaron que el problema existía o podría existir, o no advirtieron la diferencia de mirada que había con el trabajo del Semillero, o temían que hablar de estos temas desatase algún tipo de conflictividad o medidas de parte de los músicos.

Debe mencionarse que en el caso del Semillero Interdisciplinario se contó incluso con la participación de las técnicas prevencionistas que trabajan con los cuerpos estables del Sodre, en particular, con el colectivo A. Por lo que la respuesta no era la esperada cuando, en principio, hay conciencia institucional sobre el tema propuesto y al parecer había conformidad y aprobación de los resultados obtenidos en esa instancia. Justo es decir también que el director de este colectivo no era el mismo que estaba en ejercicio cuando se trabajó en el Semillero.

Possiblemente la comunicación del proyecto por parte del equipo proponente haya tenido varias de las fallas analizadas, y eso habría incidido en la respuesta recibida, que fue más bien una no respuesta.

Colectivo C: démosles una oportunidad

Si bien la instancia de presentación del proyecto fue común a los colectivos A, B y C, la respuesta del colectivo C fue diferente: aunque se tardó en concretar el inicio de las actividades conjuntas (hubo que cambiar la fecha tentativa en dos ocasiones) y, al comienzo, no fueron muchos los músicos que participaron, a medida que el tiempo fue transcurriendo se fueron sumando más. Con el correr de las semanas, se fueron agendando para la instancia personal con el equipo de salud y, en ocasión de las mediciones en los ensayos, las preguntas fueron abundantes y proactivas. La instancia de la devolución fue muy cálida y despertó mucho interés en la agrupación; para el equipo de trabajo fue una experiencia exitosa y también para el colectivo, como lo hizo notar explícitamente su coordinadora. Vale la pena preguntarse cuál puede haber sido la causa por la que el colectivo C le dio al SAVEM la oportunidad de trabajar con ellos, ya que la presentación se realizó en la misma reunión virtual en la que participaron los colectivos A y B, sin que se obtuviera respuesta alguna de estos últimos.

Una posibilidad podría ser la diferente historia de los directores. A diferencia de sus colegas, el director del colectivo C es egresado de la Udelar. Por su juventud, además, es posible que conservara vívidos muchos recuerdos de su trayectoria estudiantil. Esta situación podría haber activado cierta percepción de seriedad acerca de la propuesta, al conocer por dentro la institución de donde provenía (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020). A esto puede sumarse que en el SAVEM hay dos reconocidos cantantes, docentes del Instituto de Música de la Facultad de Artes (Udelar), quienes podrían haber transmitido una sensación de tranquilidad en cuanto a que los resultados buscados y su manejo, y en general el proceder del grupo, serían tal cual se plantearon en la reunión. Puede entenderse que, si bien en el primer momento no se vio como un tema prioritario, se consideró como un planteo verosímil, que la dirección y la coordinación del colectivo C decidieron apoyar, al prever más beneficios que potenciales inconvenientes en participar en el estudio.

Pese a que el proyecto discutido en este artículo ha concluido formalmente, hasta la fecha se sigue trabajando con este colectivo en la modalidad de extensión universitaria (aunque sin fondos asignados).

Colectivos D y E: parecido no es igual

Desde el punto de vista de la comunicación, con los colectivos que dependen de la Intendencia de Montevideo, la situación fue distinta. A partir del primer momento, la propuesta fue recibida con un gran entusiasmo por la Dirección de Cultura, y en pocas reuniones el tema pasó a los directores de los colectivos D y E. Ambas

autoridades, a su vez, facilitaron el primer contacto con el equipo del SAVEM y así se tuvieron sendas reuniones con ellos. En esas primeras instancias surgió una bifurcación que daría lugar a dos posibilidades de trabajo bastante diferentes.

Colectivo D: sí, pero no

En el colectivo D, el relacionamiento pasaba necesariamente por el director y el coordinador. Desde el primer momento se nos hizo saber de la poca disponibilidad de tiempo que tenían, pero, de todos modos, se dio una respuesta afirmativa a participar en el proyecto. En esa primera reunión estaban presentes dos integrantes del SAVEM, una de ellas docente del Instituto de Música de la Facultad de Artes.

Se acordó presentar el proyecto a los músicos de la agrupación en los cinco minutos finales de un ensayo. Allí se explicarían los objetivos, la forma de trabajo, las actividades inmediatas, y se los invitaría a participar y a agendarse para entrevistarse con el equipo de salud. Como podría imaginarse con facilidad, la presentación se hizo a toda velocidad para poder dar la totalidad de la información en un tiempo reducido, prácticamente sin respirar, con el fin de aprovechar al máximo los valiosísimos cinco minutos concedidos.

En las semanas siguientes se realizaron observaciones ergonómicas, mediciones de niveles de presión sonora en ensayos y una decena de entrevistas con el equipo de salud (sobre un total de un centenar de músicos). El interés del colectivo fue bajo en relación con lo esperable, más allá de que quienes participaron proporcionaron una muy buena retroalimentación y mostraron con autenticidad sus problemas debidos a los movimientos repetitivos o al estrés ocasionado por la demanda del trabajo.

A la hora de dar la devolución del trabajo realizado, el director informó que no sería posible proporcionarla directamente a los músicos por razones de agenda; en consecuencia, se acordó que él y el coordinador les transmitirían los resultados, permitiendo que fueran ellos quienes eligieran el momento adecuado para hacerle llegar esos resultados al conjunto de músicos del colectivo.

Al analizar la experiencia, a partir de la óptica de los fenómenos comunicacionales, el mensaje que recibió el equipo tenía, desde el primer momento, un contenido ambiguo: «No tenemos tiempo, pero entendemos que ustedes necesitan que participemos; no necesitamos lo que nos ofrecen, pero tampoco deberíamos negarles la posibilidad de llevar adelante su proyecto». El hecho de que en la reunión inicial participara una docente de la Escuela Universitaria de Música (EUM) posiblemente haya incrementando el éxito de la respuesta (desde el punto de vista del proyecto), aunque en este caso cabe preguntarse si las expectativas o la percepción (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020) hacia el trabajo universitario jugaron un rol negativo. A diferencia de lo que ocurrió con el colectivo C, no queda claro si estas medidas fueron concesiones parciales recibidas para permitirnos avanzar en el proyecto. Se dio acceso al equipo a todo lo observacional, pero se limitó el contacto y el intercambio directo con los músicos;

incluso se impidió que se realizaran las audiometrías con el equipo de trabajo, debido a que la intendencia departamental realiza de forma anual el estudio a los músicos.

En cuanto al mensaje de «no disponemos de tiempo para dedicarles», que también trasuntaba un «no necesitamos que nadie nos ayude con un problema que no tenemos», al aceptar esa condición de borde, la presentación del proyecto a los músicos fue muy ineficaz. No hubo posibilidad de generar ningún mensaje positivo adicional a través de lo no verbal: en muy poco tiempo se dio una gran cantidad de información, en un tono de voz monocorde y apresurado, con una expresión de apuro para no transgredir los minutos asignados, y sin posibilidad de retroalimentación. Fue casi un catálogo completo de los errores comunicacionales más frecuentes que enumera Goroskieta Solano (2008) y podría haber provocado, incluso, una respuesta inconsciente inversa a la buscada (Rodríguez Ceberio y Rodríguez, 2019), al no haber signos visibles que facilitaran generar empatía entre las partes (Cid Gutiérrez y Urrutia, 2022).

En los contados casos en que se pudo establecer un contacto directo con los músicos, se evidenció un alto nivel de estrés y algunos disfuncionamientos resultantes de una sobreexposición o una exposición incorrecta a factores ergonómicos laborales. También se recibieron muestras de interés en tener una mayor participación en el proyecto, lo que no estaba dentro del marco planteado inicialmente.

Esta experiencia tuvo sus luces y sus sombras. Si bien se llevó a cabo el trabajo de observación con fines ergonómicos y varias mediciones de niveles de presión sonora, el escaso intercambio con los músicos limitó bastante la potencial riqueza de la labor. Del lado del equipo proponente, la imposibilidad de realizar la devolución a los músicos que participaron del estudio les dejó un sabor a «experiencia incompleta».

Colectivo E: lo que nos habíamos imaginado

El relacionamiento con el colectivo E siguió un camino diferente. La primera reunión se desarrolló en la sala de ensayos de la agrupación, en un contexto bastante descontracturado más allá de la inevitable ansiedad por la situación en sí misma. Además de intercambiar acerca del proyecto, el director invitó al equipo a recorrer parte de las instalaciones, en particular el foso del escenario, donde muchas veces debe tocar el colectivo. No solamente las condiciones laborales en relación con la exposición a niveles sonoros elevados estaban ya en la mente del director, sino también otros asuntos como el posible uso de protectores auditivos o la verdadera utilidad acústica de las pantallas de acrílico que se implementaron a raíz de la pandemia de covid-19. La charla fue prolongada y amena, y se acordó realizar una presentación del proyecto a los integrantes del colectivo para dar comienzo a las actividades conjuntas.

El director asignó un día para que el equipo del SAVEM pudiera explicar, en el horario del ensayo ordinario, las características del proyecto, evacuar las dudas y consultas que pudieran surgir y agendar a los músicos interesados en participar; esto último

estuvo a cargo de la secretaria del colectivo. Se dio un intenso intercambio con los artistas y hubo un manifiesto interés por participar en el proyecto; aproximadamente la mitad se agendó ese mismo día.

Los músicos tuvieron entrevistas individuales con el equipo de salud, en las que se completó el formulario de anamnesis y se realizó la audiometría de tonos puros. En varias ocasiones se realizaron visitas con estudiantes, observación, mediciones de niveles sonoros y dosimetrías en los ensayos.

Llegado el momento de la devolución, se acordó, una vez más, un día de ensayo ordinario que se destinó a esta actividad. No fue fácil agendarlo debido a la cargada agenda del colectivo E, pero, al haber voluntad de ambas partes, finalmente se logró. Los integrantes del SAVEM presentaron los resultados primero al equipo de técnicos prevencionistas que trabajan con los colectivos D y E y, luego, al conjunto de músicos del colectivo E. Se mostraron los resultados en las diferentes áreas de trabajo del SAVEM y se dio nuevamente un rico intercambio con los músicos, en el que se explicitó el mutuo agradecimiento por el aprendizaje compartido.

Es conveniente decir, antes que nada, que esta era la respuesta para la cual el equipo de trabajo estaba verdaderamente preparado. En todos los casos anteriores hubo diferentes grados de dificultad, que, por cierto, representaron desafíos y aprendizajes muy valiosos. Pero, a los efectos del proyecto, el trabajo con el colectivo E resultó ser «lo esperado» o, al menos, lo que estaba en el imaginario del grupo antes de comenzar: una buena recepción, un diálogo horizontal, un ambiente de recíproco aprendizaje y un interés sincero por el trabajo del otro. El equipo del SAVEM reconoció —y verbalizó en varias ocasiones— que esto, aunque parecía ser la regla en el relacionamiento, se había dado como una excepción especialmente valorada. En todos los casos el colectivo E (músicos y director) celebró esta retroalimentación positiva.

Desde el punto de vista de la comunicación, hay varios aspectos diferentes en relación con los demás casos. Según el enfoque de la cronémica (Rincón Aponte, 2010), esta fue la reunión más extensa, pero a su vez la única en que se dio un verdadero diálogo, un intercambio y una retroalimentación recíproca a las propuestas de ambas partes. Se tuvo siempre la percepción de estar hablando en el mismo idioma, lo que facilitó la comprensión y acercamiento de perspectivas (Mondini, 2020; Fajardo Pascagaza et al., 2020). A partir de la mirada de la comunicación no verbal, el intercambio descontracturado permitió que se activaran diferentes mecanismos (no conscientes) que promovieron la empatía (Goroskieta Solano, 2008; Cid Gutiérrez y Urrutia, 2022), exactamente a la inversa de lo ocurrido en la presentación ante los músicos del colectivo D. En cuanto a la percepción y las expectativas (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020), cabe indicar que el director del colectivo E es egresado de la Udelar, pero también exestudiante de la Facultad de Ingeniería, de la que es docente una de las responsables del proyecto que estaba presente en la primera reunión. Esto podría haber sido un punto a favor adicional para el éxito de la reunión.

Por último, y también en relación con la percepción y las expectativas, este fue el único caso en el que había una idea previa acerca de la problemática que ocasiona la exposición a elevados niveles sonoros, noción que también había sido llevada al colectivo de músicos. No hay duda de que esto tuvo una influencia decisiva en la actitud tanto del director como de los músicos, quienes adoptaron el tema como propio y se sumaron a participar de forma activa del proyecto.

En la actualidad se continúa trabajando con este colectivo, más allá de que el proyecto al que se refiere este artículo haya finalizado formalmente.

Reflexiones finales

En este artículo se han presentado algunos aciertos y, especialmente, un conjunto de desaciertos de nuestro grupo en el plano comunicacional, a modo de autocrítica, pero también para contribuir a otros colectivos que realicen extensión universitaria.

No siempre supimos capitalizar las condicionantes impuestas (reunión virtual, cinco minutos para hablarle a los músicos) y usarlas a nuestro favor. A su vez, tampoco logramos plantear nuestras condiciones en términos más allá del desarrollo de las actividades de trabajo; es decir, nos ocupamos de preservar las mejores condiciones para darle la mayor rigurosidad al proyecto, pensando que allí yacía la clave del mayor éxito técnico, de la mejor calidad de los futuros resultados. Sin embargo, no nos dimos cuenta de que cuando no ocurre una comunicación asertiva en un plano de igualdad, cuando se aceptan condiciones como la forma de comunicación del proyecto en cinco minutos a uno de los colectivos, la comunicación es ineficaz, y esto puede haber sido la razón de la baja participación y el desinterés de los músicos en la propuesta. Según el análisis dimensional de Schulz von Thun (1982), el equipo de trabajo priorizó el contenido objetivo, pero aceptó una relación asimétrica que incidió negativamente en la autoexposición y, en última instancia, hizo fracasar la influencia esperada.

En ambos casos en los que el relacionamiento funcionó bien seguramente había una percepción y expectativas favorables. Sin embargo, en el que salió mejor no solo ya había una conciencia clara del problema para abordar en el momento de recibir nuestra propuesta, sino también había una comprensión de que el planteo era importante. En consecuencia, se entendió que el proyecto podía colaborar en atender necesidades reales y legítimas del colectivo. Además, se lograron equilibrar las cuatro dimensiones comunicacionales que, de acuerdo con Schulz von Thun (1982), tienen el mismo peso: el contenido objetivo, la relación, la autoexposición y la influencia.

En definitiva, se obtuvieron cinco respuestas disjuntas para un mismo planteo que, en tres de los casos, se realizó de forma simultánea en la misma reunión. Las gradaciones fueron desde el «no nos interesa su apoyo» del colectivo B hasta el aprovechamiento de una oportunidad de trabajo conjunto del colectivo E, pasando por un «no

nos interesa, pero no deberíamos decirles que no» del colectivo D, un «no demos ideas sobre un problema que de momento no nos genera inconvenientes con los músicos» del colectivo A y un «puede que tengamos este problema, avancemos con cuidado, paso a paso, para ver de qué modo podemos lograr un buen relacionamiento y un resultado *win-win*» del colectivo C. Todo el posible abanico de respuestas quedó cubierto.

Las reacciones a una misma propuesta son disímiles y hasta contradictorias: ¿qué es lo que interviene en ellas?, ¿era esto esperable o previsible?

En lo referente al contenido, las respuestas surgen de la interpretación que se hace de la propuesta recibida, sumada a las experiencias previas, al conocimiento del tema y a la coyuntura del momento en que ese planteo se recibe. Al tratarse de un proyecto de largo aliento (más de un año de duración), posiblemente las cuestiones coyunturales tengan menor peso.

Con respecto a lo relacional, la experiencia nos deja un riquísimo aprendizaje. Basta ver las lecciones aprendidas del análisis de las reuniones de presentación del proyecto para visualizar la complejidad de las relaciones humanas y cómo lo disciplinario o técnico nunca debe anteponerse a lo vincular si se busca una relación equilibrada y duradera en experiencias de extensión universitaria o, mejor aún, de proyectos transdisciplinarios, como es el caso que se ha presentado.

Agradecimiento

Este artículo surge como reflexión a partir del trabajo realizado en el Núcleo Interdisciplinario Salud Auditiva, Vocal y Ergonomía en Músicos Académicos (NI-SAVEM), financiado por el programa de Núcleos Interdisciplinarios del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

Referencias

- ALBALADEJO MUR, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros*, (314), 9-13.
- CID GUTIÉRREZ, S. Y URRUTIA, M. (2022). Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112>
- CUEVAS-SOLAR, D. D. Y ARANCIBIA, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- FAJARDO PASCAGAZA, E., ROA RODRÍGUEZ, C. A. y CERVANTES ESTRADA, L. C. (2020). Complejizar la competencia en lenguaje, un terreno de transición entre lo lingüístico y lo multimodal. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 137-152.
- GOROSKIETA SOLANO, V. (2008). Capítulo 04. En V. Goroskieta Solano, *Habilidades sociales* (pp. 98-121). Escuela Nicasio Solano.

- MONDINI, M. B. (2020). La trama multidimensional del instante comunicativo. En M. B. Valgañón (Ed.), *Manual de introducción al pensamiento sistémico: conceptualizaciones, ejemplos y actividades prácticas*. Universidad del Aconcagua.
- PLACHOT GONZÁLEZ, G. B. (s. f.). Cuestión de foco: entornos y dimensiones en las prácticas docentes universitarias miradas desde los aportes sistémicos a las interacciones comunicacionales.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal: I. Cultura, lenguaje y conversación*. ISTMO.
- POYATOS, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2(6), 67-83.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). Asertivo. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/asertivo>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). Empatía. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/empat%C3%ADA>
- RINCÓN APONTE, J. (2010). La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza. *Revista Ingeniería Solidaria*, 6(10), 113-120.
- RODRÍGUEZ CEBERIO, M. y RODRÍGUEZ, S. E. (2019). Las neuronas espejo: una génesis biológica de la complementariedad relacional. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 226-232, <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2900>
- SCHULZ VON THUN, F. (1982). *El arte de conversar*. Herder Editorial.
- WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B. y JACKSON, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder. <https://holossanchezbodas.com/wp-content/uploads/2020/05/teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick-1.pdf>

Extensión universitaria y sujetos en territorio. Una aproximación a las características de las organizaciones afrodescendientes en las ciudades de Artigas y de Rivera

Milva Panizza Etcheverry,¹ José Luis Protti Rey,² Lucio González³

Recibido: 27/03/2025; Aceptado: 12/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.03>

Resumen

El artículo aborda una experiencia de extensión universitaria y sujetos e incluye la aproximación a las características de la construcción territorial de las organizaciones afrodescendientes en las ciudades de Artigas y de Rivera. Permite reflexionar sobre los aportes de la extensión a la formación de estudiantes universitarios de grado de diferentes áreas de conocimiento en el marco del diálogo de saberes con los sujetos con los que se trabaja.

Se parte de una articulación conceptual que conjuga la extensión universitaria con la perspectiva de sujetos colectivos y de territorio, que nos permite situarnos desde la extensión crítica.

En este caso, se trabajó como sujeto colectivo con aquellas organizaciones que desarrollan su acción colectiva en defensa de su identidad afrodescendiente y en la lucha por la defensa de derechos y visibilización de la discriminación étnico-racial y de género.

Palabras clave: extensión universitaria, sujetos colectivos, territorio, afrodescendencia.

¹ Unidad Regional de Extensión, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República. milvapanizza@gmail.com <https://orcid.org/0009-0001-7905-0777>.

² Unidad Regional de Extensión, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República. jlprotti@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-0231-0567>.

³ Unidad de Extensión, Centro Universitario de Rivera, Cenur Noreste, Universidad de la República. lgonzalez@cur.edu.uy <https://orcid.org/0009-0007-1640-2927>.

Resumo

O artigo aborda uma experiência de extensão universitária e sujeitos, incluindo uma aproximação às características da construção territorial das organizações afrodescendentes nas cidades de Artigas e Rivera. Permite refletir sobre as contribuições da extensão na formação dos estudantes universitários de graduação, de diversas áreas do conhecimento, no contexto do diálogo de saberes com os sujeitos envolvidos no trabalho.

Parte-se de uma articulação conceitual que integra a extensão universitária à perspectiva de sujeitos coletivos e de território, abordagens que nos permitem situar-nos a partir da extensão crítica.

Nesse caso, trabalhou-se com sujeitos coletivos representados por organizações que desenvolvem ações coletivas em defesa da identidade afrodescendente e na luta pela garantia de direitos, além da visibilização das discriminações étnico-racial e de gênero.

Palavras-chave: extensão universitária; sujeitos coletivos; território; descendência africana.

Introducción

El presente texto es un análisis del trabajo realizado en el marco del espacio de formación integral (EFI) denominado «Extensión universitaria, sujetos colectivos y transformaciones territoriales», en su edición 2023. El EFI es un curso semestral coordinado por las unidades de extensión del Centro Universitario Regional Noreste (Cenur NE), sede Rivera, y del Centro Universitario Regional Litoral Norte (Cenur LN), sede Artigas, ambos pertenecientes a la Universidad de la República (Udelar). Desde este espacio se promueve la formación para estudiantes universitarios en clave de integralidad, se articulan la enseñanza y la extensión como estrategia pedagógica para conectar con los territorios y las territorialidades en diálogo con los sujetos sociales.

La propuesta de formación lleva más de diez años de implementación y mantiene una estructura teórica enmarcada en tres ejes, a saber: la extensión universitaria, los sujetos colectivos y el territorio. En cada edición puede haber diferencias con la selección del sujeto, el territorio abordado y las herramientas metodológicas de trabajo de campo.

La edición 2023 estuvo dirigida a estudiantes de todas las áreas de conocimiento que pertenecen a la sede Salto (Cenur LN) y a la sede Rivera (Cenur NE) de la Udelar, quienes, una vez que aprueban el EFI, pueden acreditarlo en la currícula de sus respectivas carreras. Los momentos de aportes y de reflexión teórica se hicieron de forma sincrónica por la plataforma Zoom para los grupos de ambas sedes, mientras que

los talleres preparatorios para el trabajo de campo fueron presenciales en cada sede. El trabajo en territorio se realizó en la ciudad de Artigas para el grupo de la sede Salto y en la ciudad de Rivera para el de la sede Rivera. Participaron 15 estudiantes de la sede Salto y 12 estudiantes de la sede Rivera de las licenciaturas en Psicología, Ciencias Sociales, Trabajo Social, Turismo, Enfermería, Recursos Naturales y Educación Física.

Los sujetos con quienes se trabajó fueron organizaciones que desarrollan su acción colectiva en defensa de la identidad y a través de la lucha por los derechos de la población afrodescendiente en las ciudades de Artigas y de Rivera, ambas geográficamente ubicadas en el norte de Uruguay sobre la frontera con Brasil.

El presente artículo aborda los aportes que realiza el EFI, desde una perspectiva de la extensión crítica, a estudiantes universitarios y sujetos con los que se trabaja en cada edición.

El trabajo con las organizaciones afrodescendientes surge a partir de las conexiones que tiene el equipo docente en el marco del Observatorio sobre Racismo y Xenofobia llevado adelante en convenio con la Udelar y la organización Mundo Afro. Nuestra labor como docentes de la universidad se sitúa en la extensión particularmente ubicada en las ciudades de Rivera y Artigas, que se destacan por ser los departamentos con mayor porcentaje de población afrodescendiente del país.⁴

Características teóricas y metodológicas del espacio de formación integral «Extensión universitaria, sujetos colectivos y transformaciones territoriales»

Este espacio de formación se compone por tres ejes teóricos que le dan estructura y determinan la práctica en territorio. Uno de ellos es la extensión universitaria: se explora su trayectoria histórica a partir de sus orígenes y se aproxima al estudiantado a los principales enfoques de las diferentes universidades del mundo occidental, con hincapié en los hitos que marcaron la historia de las universidades latinoamericanas en el siglo xx. Luego, se hace especial énfasis en el proceso desarrollado por las políticas de extensión en la Universidad de la República en Uruguay, visto principalmente desde los textos de Jorge Bralich (2010) y Gabriel Picos (2006, 2010, 2014). También se abordan los modelos de extensión universitaria que coexisten en las universidades latinoamericanas, se ubican las corrientes influenciadas por el difusionismo de tipo transferencista basadas en la producción teórica de Everett Rogers

4 Rivera, con un 17,3 %, y Artigas, con un 17,1 %, son los departamentos con mayor proporción de personas afrodescendientes. Fuente: *Informe sobre el ingreso de personas afrodescendientes en el Estado 2022* publicado por el Laboratorio de Innovación y Observatorio de la Función Pública de la Oficina Nacional del Servicio Civil (Presidencia de la República) en junio de 2023.

recopilada en el libro *Diffusion of Innovations* (Difusión de las innovaciones) (1962)⁵ y se las contrasta con el enfoque de la extensión crítica desarrollada por Humberto Tommasino (Tommasino y Cano, 2016).

La extensión crítica es la concepción desde la cual se desarrollan los EFI, sobre la base conceptual de la perspectiva teórico-práctica freiriana, tributaria de los conceptos de *comunicación dialógica* y *praxis* que, según Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016), comprende la relación de comunicación dialógica en la que educador y educando se transforman en el proceso de la praxis (p. 15), vistos desde la educación popular de Paulo Freire (1984) y, además, desde la investigación acción participativa como aporte metodológico de Orlando Fals Borda para el trabajo en territorio con los sujetos sociales.

Este enfoque intenta contribuir a la formación integral del estudiantado universitario mediante la incorporación de un componente ético-político que actúa como factor de relacionamiento y compromiso con los espacios sociales de subordinación, a través de la comprensión de las desigualdades materiales y subjetivas que enfrentan, con la complejidad multidimensional que presentan. Asume el saber popular como un valor social, como inteligencia colectiva producida por la experiencia social para superar la formación meramente técnica, unidimensional y disciplinar-académica. Paralelamente, como indican Tommasino y Cano (2016), se propone aportar a la organización de los sujetos apoyando procesos que fomenten la autonomía popular. La extensión universitaria crítica permite que los grupos de estudiantes compartan experiencias arraigadas en los problemas de la sociedad (postergación, exclusión, dominación, explotación). Este proceso moviliza e interpela a sus participantes y contribuye a la producción de conocimientos novedosos a partir del diálogo entre el saber académico-universitario y el saber popular (Tommasino y Cano, 2016).

Otro de los ejes es el de los sujetos colectivos. Abordamos la construcción del concepto a partir de los aportes de los movimientos sociales y sus diferentes enfoques y diferenciamos las características de los abordajes teóricos norteamericanos, europeos y latinoamericanos.

En América Latina, los estudios sobre movimientos sociales comienzan en la década de los ochenta, en sus inicios con una fuerte influencia del enfoque de los nuevos movimientos sociales, orientado principalmente a interpretar las manifestaciones y los nuevos sujetos emergentes, como mujeres y jóvenes organizados, vinculados a la lucha por derechos sociales básicos —la tierra, la vivienda y el acceso a los servicios públicos—, los cuales afloraron con fuerza luego del período dictatorial (Fry, 2020). Si bien la mayoría de los estudios refuerzan el eje cultural y de construcción de nuevas identidades —aspecto central del enfoque de los nuevos movimientos sociales—, se identifican en el período los trabajos de Daniel Camacho (1987), en los que

.....

5 Muy utilizada en las prácticas de extensión rural en las instituciones del Estado. El trabajo del sociólogo Everett Rogers es una fuerte influencia en la formación de los profesionales universitarios del área agraria.

se construye el concepto de *movimiento popular* «para referirse a las características específicas que estos fenómenos adquieren en nuestro continente» (Fry, 2020, p. 19). Este aspecto es central ya que permite vincular la construcción de identidad con la construcción de una experiencia desde un lugar de subordinación y desde lo popular. Conformarse como sujeto colectivo es lo que permite luchar por cambiar determinando lugar de subordinación, de discriminación, algo que por sí mismos los individuos no pueden hacer.

En los años noventa, según Maristella Svampa (2017), se asiste a nuevas formas de acción colectiva, más fragmentadas y ligadas a demandas puntuales, que asumen la acción directa como vía central. Lo anterior da lugar a la interpretación desde los enfoques de las nociones de protesta y del repertorio de la acción colectiva. Massimo Modonesi y Mónica Iglesias (2016) plantean que, entre finales de los años noventa y comienzos del siglo xxi, hubo una revitalización del pensamiento crítico latinoamericano, en particular de los estudios de los movimientos sociales y de la acción colectiva. Señalan que más allá de la relevancia de estos desarrollos, no se han configurado aún en un paradigma alternativo para la comprensión de los procesos de movilización sociopolítica que pueda desplazar, en los análisis académicos y en el campo intelectual, a los enfoques de origen europeo y norteamericano, por lo que es necesario seguir abonando el debate con la pretensión de contribuir a la construcción de un paradigma desde América Latina y para su realidad (Panizza y Prott, 2022, pp. 86-87).

Las principales referencias de estas nuevas teorizaciones se pueden ubicar en un marxismo crítico, las luchas sociales son centro de análisis y se evidencia una distancia con las teorías que han homogeneizado los estudios sobre movimientos sociales —se puede profundizar sobre esto en los trabajos de Massimo Modonesi (2013) y Raquel Gutiérrez (2017)—. Entre las nuevas aperturas para la interpretación de los movimientos contemporáneos se encuentra el concepto de territorialidad como elemento constitutivo de los movimientos sociales (Bringel, 2011 y Svampa, 2017) (Panizza y Prott, 2022, p. 87).

El concepto de territorialidad asociado a los movimientos sociales latinoamericanos los caracteriza y define como socioterritoriales porque producen espacios de resistencia y crean nuevas relaciones sociales alternativas al sistema hegemónico. Consecuentemente, el eje de transformaciones territoriales conecta al sujeto colectivo con la construcción del territorio y asume como perspectiva conceptual la construcción social del espacio como producto de un proceso y un devenir histórico (Lefebvre, 2013).⁶ Esto se encuentra dinamizado por las intencionalidades políticas e ideológicas que se disputan como perspectivas por el territorio, lo que genera procesos de construcción simbólico-culturales, con sus continuidades y rupturas en el marco de las tensiones entre determinaciones sociohistóricas y culturales locales y las pautas económicas, culturales y de carácter político, jurídico y administrativo del sistema global.

6 Es importante señalar que Henri Lefebvre pensaba el espacio producido como espacio social. La geografía crítica aporta la categoría *territorio* y profundiza en su multidimensionalidad y la relación que este tiene con el espacio como categoría de totalidad. Por otra parte, el autor integra tanto la noción de *proceso histórico* como la de *devenir histórico* para analizar la producción social del espacio con la tríada conceptual práctica espacial, representaciones del espacio y espacios de representación.

Por lo tanto, uno de los desafíos pedagógicos que se plantea en esta composición multidimensional, totalizante e indisciplinada⁷ del territorio es su comprensión como campo de relaciones de poder y como proceso sociohistórico y cultural inacabado, es decir, en tránsito, en movimiento y transformación permanente. El territorio es un fragmento del espacio geográfico, una parte de la totalidad, un concepto particular al abrigo de la categoría *espacio* como concepto más general⁸ (Haesbaert, 2021a). Partiendo de la noción de *espacio* como aquel conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones (que no puede disolverse, separarse o descomponerse y que constituye una estructura integradora dentro de una totalidad),⁹ Milton Santos señala que el territorio, como parte de la totalidad, debe tomarse como categoría de análisis siempre como «territorio usado», es decir, territorio utilizado (Santos, 2000a, 2000b). Si lo captamos como cosa usada, no se pierde la integralidad de lo material y lo social y se evita el riesgo de separar las cosas y las acciones en la medida que incorporamos la dinámica del movimiento de las prácticas humanas en el espacio a través del tiempo (espacio-tiempo). Desde esta perspectiva, Santos (2000a) propone la definición de *espacio banal* refiriéndose al territorio como el espacio de todas las empresas, de todas las instituciones y de todas las personas, y la presencia de la sociedad y el trabajo de cada persona en la producción de la cotidianidad. Permite, además, asociar el territorio como espacio concreto producido con sus condiciones materiales y técnicas (infraestructuras, recursos), históricas (memorias locales o globales), simbólico-culturales (identidades), económicas (acumulación o desposesión) y políticas (luchas por la apropiación y dominación).

Bernardo Mançano Fernandes (2005), poniendo el acento en las relaciones de poder que definen el territorio, señala que las relaciones sociales van materializando distintas formas espaciales, fragmentadas, divididas, singulares y dicotomizadas, fraccionarias y conflictivas, producto de las síntesis históricas derivadas de las intencionalidades en las relaciones de poder que las configuran. Para el autor, un espacio de conflictividades es un espacio de diferencias o resistencia a la homogeneización. La resistencia es un elemento constitutivo de las relaciones de poder; no hay poder sin alguna posibilidad de resistencia (Haesbaert, 2021a). Las fuerzas de poder que tienden a universalizar y homogeneizar el territorio entran en confrontación con las territorialidades subalternas en producción. La resistencia «se manifiesta de distintos modos impulsando prácticas y territorialidades transgresoras a través de sujetos con perspectivas contrahegemónicas» (Panizza y Prott, 2022, p. 90).

7 Por su carácter transgresor a los abordajes disciplinarios.

8 Cuando nos referimos al *espacio*, no tratamos el espacio como concepto genérico aplicado a múltiples realidades. Abordamos el concepto de *espacio geográfico* porque es una categoría analítica de la geografía que enfatiza la relación dialéctica entre sociedad y naturaleza, integrando dimensiones físicas, económicas, políticas y culturales. Para la geografía crítica o radical, además, es un campo de lucha donde se materializan las desigualdades y resistencias.

9 Totalidad indica un conjunto completo, una unidad que abarca todos sus componentes. El concepto está pensado, en este caso, como proceso activo de integración entre las partes que componen una estructura, donde la totalidad no es solo un estado, sino una fuerza que organiza, moldea, condiciona.

En este punto, se hace necesario distinguir entre territorialización —entendida como el proceso dinámico de apropiación, delimitación y significación del espacio— y territorio —concebido como entidad espacial históricamente configurada y socialmente construida—, sin perder de vista su vinculación dialéctica (el territorio es, a la vez, producto y condición de posibilidad de la territorialización, en una relación de mutua dependencia).

El concepto de territorialidad proviene de la etología, que estudia el papel que tiene la territorialidad en la vida de diferentes especies. En el campo de la biología y la ecología, el territorio se define como un área delimitada defendida por uno o más individuos a través de distintas estrategias de intimidación: visuales, de vocalización, ataque directo. La territorialidad es la estrategia mediante la cual un organismo se apropia de un espacio y lo defiende frente a posibles agresores. Este mecanismo no solo garantiza la supervivencia individual, sino que también permite, a nivel colectivo, que familias, manadas o agrupaciones aseguren su reproducción y el acceso a recursos dentro de una porción del entorno natural. Estas ideas, presentes en los estudios biológicos, fueron retomadas por la geografía humanista en la década de 1970, que reinterpretó el concepto para analizar el comportamiento humano desde una perspectiva espacial y relacional (Benedetti, 2017). La territorialidad hace referencia a la necesidad de espacio que tienen los individuos por razones de identidad, seguridad y estímulo. En los seres humanos se comprende como una estrategia de dominación del territorio destinada a afectar, influenciar o controlar recursos y personas. Como toda estrategia, puede activarse o desactivarse dependiendo de las circunstancias (Harvey, 2004, 2017; Sack, 1986).

La territorialidad moldea el territorio mediante políticas, normas o violencia (Estados, corporaciones), pero también emergen prácticas de resistencia que redefinen sus límites y significados (movimientos sociales). Para Claude Raffestin (1993, como se citó en Brumes y Chimin Junior, 2020), la territorialización presupone un programa cargado de intencionalidades que habilita a los sujetos a la delimitación, a la apropiación y dominación del territorio. Según Marcos Aurélio Saquet (2004, como se citó en Brumes y Chimin Junior, 2020), la territorialidad se manifiesta en todas las actividades cotidianas, en el ámbito laboral, el ocio, la religión, la familia o la educación. Constituye tanto el resultado como la condición del proceso de producción de cada territorio en su respectivo lugar. Su carácter multiforme y dinámico se expresa a través de una diversidad de relaciones, lo que a su vez da lugar a territorios igualmente diversos. Esta multiplicidad refleja la complejidad social, al tiempo que revela las relaciones de dominación entre personas individuales y grupos sobre una porción del espacio geográfico. En consecuencia, al amparo del concepto de construcción social y, por lo tanto, de producción política del espacio, desde la extensión crítica podemos proyectar la articulación conceptual entre sujetos colectivos y transformaciones socioterritoriales como procesos dinámicos de apropiación y dominación.

En relación con el eje temático sobre racismo y afrodescendencia en Uruguay, el espacio de trabajo teórico estuvo a cargo del docente Nicolás Robledo, quien se desempeña en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar. Se abordó el racismo como un hecho social, no biológico, ubicándolo en la creencia de razas superiores a otras y como legado colonial. Posteriormente, se dio paso a una revisión histórica sobre la población afrodescendiente y la afrodescendencia en Uruguay. Se identificó una primera etapa, que va desde el siglo xv hasta el siglo xix, en la que tiene lugar un proceso de esclavización que se caracteriza por el rapto, el secuestro, el transporte, la venta, la tortura y la explotación de las personas africanas; el comercio de personas africanas es legal, global y se extiende por diversos continentes. El tráfico transatlántico de personas esclavizadas duró cuatro siglos y se calcula que fue de entre 12,5 y 15 millones de africanos y africanas.

Se estima que, en Uruguay, en las primeras décadas del siglo xix entre el 22 % y el 25 % de la población de Montevideo era afrodescendiente. La ley de abolición efectiva con medidas administrativas se aprueba en el año 1846. También se visualiza la presencia de población afrodescendiente en Uruguay, según datos censales disponibles, y se identifica una fuerte presencia en los departamentos que están en la frontera con Brasil. Asimismo, se relaciona la población afrodescendiente con otras dimensiones, como la pobreza y la educación, y se hace especial énfasis en la construcción sociopolítica del sujeto afrodescendiente a lo largo de la historia uruguaya, que busca modificar las condiciones de dominación según cada contexto histórico.

Aportes metodológicos para el trabajo con sujetos colectivos en territorio

En esta sección nos proponemos abordar las características prácticas del espacio de formación, que estuvo organizado en dos sitios. El grupo de estudiantes de la sede Salto trabajó en la ciudad de Artigas con las organizaciones afrodescendientes Mundo Afro y Raíces Afro. El grupo de la sede Rivera trabajó en la ciudad de Rivera con seis organizaciones que se aglutan en torno a la temática de la afrodescendencia desde diferentes perspectivas, a saber, lo sociocultural, lo productivo-económico y la defensa de los derechos.

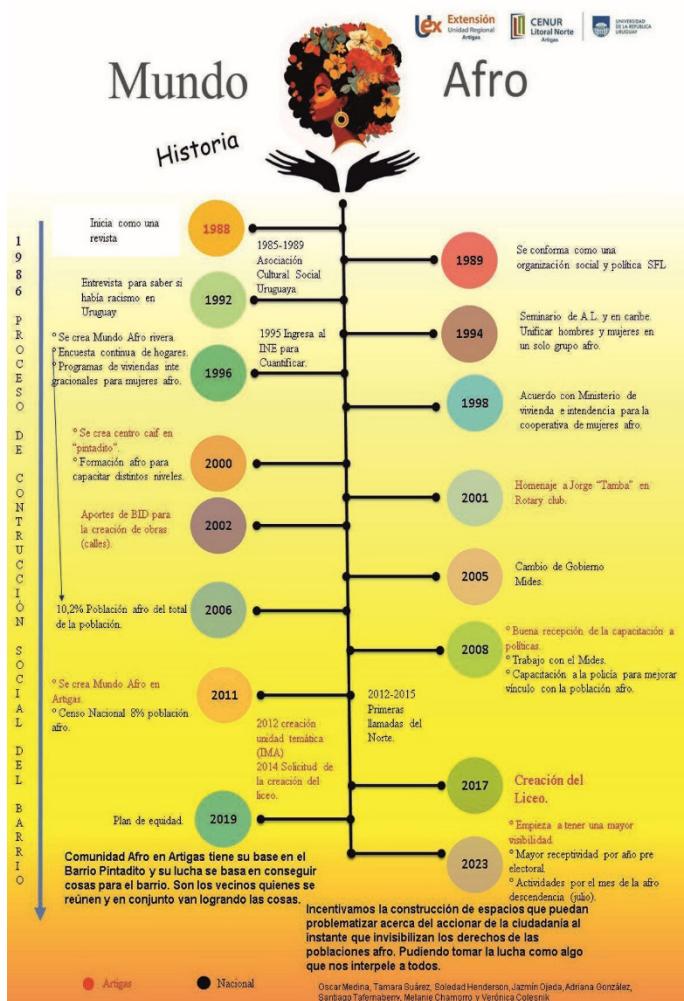
Trabajo práctico con la territorialidad de las organizaciones afrodescendientes en Artigas

En el caso de Artigas, el objetivo de la implementación metodológica consistió en reconstruir la historia y los principales momentos de cada una de las organizaciones en el territorio. A través de técnicas participativas, se llevó a cabo la elaboración de una línea de tiempo para visualizar el proceso histórico y ubicar lo que consideraban como sus principales momentos (hitos). Dado que ambas organizaciones trabajan y

se vinculan con sus respectivas organizaciones de referencia a nivel nacional, también se buscó ajustar la historia local con procesos más generales a nivel nacional y se solicitó a las personas entrevistadas que identificaran aquellos aspectos que tuvieron impacto en las organizaciones locales. De esa manera, se articulan dos escalas espaciotemporales: la escala nacional, con una lógica de acción territorial desde un proyecto político global, y la escala local, donde las acciones en el territorio se encuentran y confrontan con las contradicciones y relaciones de poder propias de la vida cotidiana. El abordaje de esta primera escala espaciotemporal nacional se realizó a través de entrevistas con referentes nacionales y, simultáneamente, se reconstruyó el proceso histórico local con sus protagonistas.

En la imagen 1 presentamos la infografía elaborada por el grupo de estudiantes para la organización Mundo Afro, que sintetiza el resultado de la construcción de la línea de tiempo en sus distintas escalas. En el extremo derecho de la línea se presentan los aspectos identificados por los sujetos en términos locales (ciudad de Artigas) y en el extremo izquierdo se presentan los aspectos identificados a nivel nacional que cuentan con una implicancia en los procesos locales. Se identifica una diferencia de veintidós años entre la creación de la organización nacional y el inicio a nivel local. El comienzo de la primera estuvo fuertemente involucrado en poner en la discusión pública la realidad social y económica de la población afrodescendiente en Uruguay desde la perspectiva del racismo en el país. Seguramente, las acciones desarrolladas por la organización nacional permitieron crear espacios más acotados de trabajo sobre la temática en otros puntos del territorio uruguayo. En sus inicios, la organización artiguense Mundo Afro estuvo fuertemente marcada por la acción social y política que debían desarrollar y contaba con espacios de formación y tendido de redes para sus integrantes a nivel nacional y de América Latina. Uno de los aspectos importantes de la organización local, que merece destacarse, es la fuerte acción sociopolítica que han desarrollado en su barrio a través de sus referentes que residen en Pintadito, en la ciudad de Artigas. Dentro de sus acciones sociopolíticas, se observan la construcción de demanda y posteriores gestiones para el acceso a la vivienda de residentes del barrio, las contribuciones para sostener la continuidad educativa de sus niños, niñas y jóvenes —se logró la construcción de un liceo para que puedan culminar el ciclo básico— y la mejora de la infraestructura vial, hidráulica y de saneamiento. También desarrollaron diversas estrategias de articulación institucional, como la que se llevó a cabo con el Ministerio de Desarrollo Social para la ejecución de acciones de sensibilización social sobre la lucha por sus derechos y el reconocimiento de su identidad cultural, que llevan adelante las organizaciones afrodescendientes.

Imagen 1. Línea de tiempo realizada con referentes locales y nacionales de Mundo Afro en Artigas

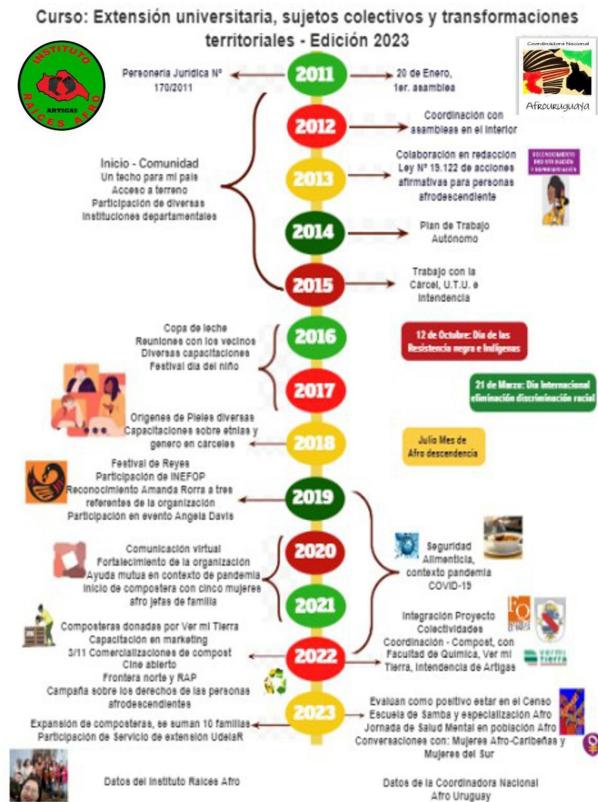


Fuente: elaboración de estudiantes del EFI (2023)

Por su parte, la organización Instituto Raíces Afro Artigas (representación de la línea de tiempo, imagen 2), que integra la Coordinadora Nacional AfroUruguaya, es una institución cuyo objetivo principal es rescatar y promover las culturas afrodescendientes, con énfasis en aquellas presentes en la región norte de Uruguay, y procurar fomentar, a través del uso de los valores que estas sustentan, el desarrollo de su comunidad. Sus

inicios como colectivo se identifican a partir del año 2011. Desde sus primeros pasos, se observa una fuerte convicción para crear organizaciones locales y aportar a la mejora en la calidad de vida de la población afrodescendiente, particularmente de la que reside en la zona de Cerro Ejido de la ciudad de Artigas, donde habitan sus principales referentes locales. Sus primeras gestiones han estado marcadas por la necesidad de acceder a condiciones dignas de vivienda; entre ellas se identifican acciones para la obtención de terrenos en la zona de referencia que estaban en la órbita municipal y, posteriormente, iniciativas para generar procesos de urbanización y construcción de viviendas.

Imagen 2. Línea de tiempo realizada con referentes locales y nacionales del Instituto Raíces Afro Artigas



Fuente: elaboración de estudiantes del EFI (2023)

Trabajo práctico con la territorialidad de las organizaciones afrodescendientes en Rivera

El trabajo de campo del grupo de estudiantes de la sede Rivera se realizó en esa ciudad a través de la metodología de entrevistas a cada una de las organizaciones que se ocupan de la afrodescendencia como tema central. Para acceder a ellas, se utilizó la técnica conocida como *bola de nieve*. Se buscó caracterizar y ubicar en territorio a partir de la georreferenciación de los espacios de actuación de los diferentes colectivos. Para esto se utilizó la herramienta My Maps de Google, a la que el grupo de estudiantes tenía acceso para editar cada localización y caracterizar las organizaciones a través de una tabla creada específicamente para sistematizar la información generada.

La técnica de georreferenciación implementada posee notables fortalezas que estimulan su evaluación como herramienta pedagógica participativa y de análisis. Sin pretender adjudicar una clasificación jerárquica de sus potencialidades, señalaremos algunas que se revelaron como determinantes para el análisis y comprensión de los sujetos y su acción en el territorio.

La georreferenciación permitió generar un mapeo de las territorialidades de las organizaciones afrodescendientes y visualizar su influencia y distribución espacial en la ciudad de Rivera. Cabe señalar que el mapeo es producto de las narrativas de los propios actores y actoras, en cuanto sujetos colectivos que construyen su territorialidad a partir de su acción política. Por lo tanto, el mapeo es el reflejo geolocalizado de la percepción de los sujetos en el proceso de sus luchas por la apropiación de espacios y la territorialización de referencias, de derechos e identidades. El punto de ubicación territorial se encuentra definido tanto por el alcance de su accionar político espacial como por la ubicación de su sede física o lugar de encuentro y reunión, que representa el momento de construcción de síntesis de sus prácticas y de la producción política de sus planes y estrategias.

Otro aspecto del mapeo es que cada punto contiene una matriz que habilita el ingreso de datos y el registro de una breve descripción de la organización y de cuáles son sus principales acciones en un momento (temporal) dado. Asimismo, la matriz permite actualizar los datos que puedan producirse a través de los cambios que procesen las organizaciones a lo largo del tiempo al enfrentar nuevas coyunturas, así como la posibilidad de agregar nuevos colectivos u organizaciones aliadas. Otro elemento destacado que no podemos omitir es la representación geográfica del mapeo, que permite la visualización rápida de la trama de organizaciones que operan políticamente en el espacio. Esto abre la oportunidad de generar un diálogo entre las organizaciones, hace posible la articulación de acciones comunes y la identificación de vacíos o debilidades, así como la oportunidad de generar fortalezas al mejorar la comunicación entre las redes que cada organización posee.

A continuación, en la tabla 1, presentamos una síntesis de los grupos afrodescendientes de la ciudad de Rivera con sus principales líneas de acción. Haremos una breve

descripción de cada una de las organizaciones que operan política y culturalmente en el territorio, en función de su propia percepción del proceso histórico, de su construcción como colectivo, su perspectiva sociopolítica y sus principales temas de acción.

Tabla 1. Identificación de organizaciones afrodescendientes en la ciudad de Rivera

Nombre de la organización	Ejes de acción sociopolítica	Principales temas de acción
Las Juannás	Cultural	Derechos de las mujeres afro, emprendedurismo feminista, uso responsable de cannabis ancestral y afrofeminismo
Afros Independientes	Cultural Agentes comunitarios	Visibilización del mundo afro
Identidad Afro Rivera	Lucha por derechos	Derechos de la población afrodescendiente
Mizangas	Lucha por derechos	Educación, discriminación, significado del ser-existir afro, lucha por los derechos y mujer afro
Somos Negra y Q?	Colectivo Agentes comunitarios	Violencia de género, trabajo comunitario con niños y red de apoyo
Biricunyamba	Cultural	Promoción del candombe y participación en eventos culturales (llamadas, desfiles, etc.)

Fuente: elaboración propia (2024)

El primer colectivo se percibe como Las Juannás Colectiva Afrofeminista Binacional y focaliza sus acciones en promover y trabajar desde una perspectiva de derechos de las mujeres y los derechos afro. Además, aborda otras temáticas como el emprendedurismo feminista,¹⁰ el uso de cannabis ancestral y la prevención de violencia doméstica desde un enfoque de género. Ubican su fecha de fundación en el mes de julio del 2020, a partir de la inauguración de su centro de desarrollo sociocultural. Sin embargo, indican que sus integrantes ya realizaban acciones colectivas en los temas señalados desde el año 2018. En términos de territorialidades, identifican su pertenencia e identidad asociadas al barrio Villa Sonia, en la ciudad de Rivera. Este

¹⁰ El emprendedurismo feminista valora a la persona por encima del beneficio económico e incorpora el autocuidado y la dimensión reproductiva como parte del modelo de negocio.

territorio se caracteriza por ser una periferia urbana con muchas restricciones sociales y económicas y con una historia de construcción social originariamente como asentamientos irregulares y dispersos en el espacio que luego fueron regularizados a través de la implementación de políticas públicas de urbanización. Dentro sus acciones con impacto territorial se incluyen la difusión del conocimiento de hierbas medicinales, la escritura colectiva, el cine y otras manifestaciones artísticas. En 2023 es una de las organizaciones que impulsan e integran la formación de la Unificación de Colectivos Afro de Rivera y Livramento (UCA), que reúne a 15 colectivos de Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil) con el objetivo de lograr la unidad y la continuidad del movimiento bajo un mismo cronograma de actividades centrales.

Por su parte, Afros Independientes es una organización que aborda lo diverso con acciones culturales y comunitarias. Trabaja en la visibilización del mundo afro brindando clases de danza y participando en eventos socioculturales, por ejemplo, la elección de La Más Bella Negra de la frontera y el desfile del 25 de Agosto. También realiza actividades comunitarias, como donaciones de ropa y frazadas en distintos barrios y localidades. Articula con otras organizaciones como Mujeres Negras y el colectivo Negros y Negras de la Frontera.

Identidad Afro Rivera centra su accionar en la lucha por derechos de la población afrodescendiente, brinda información a personas e instituciones, apoya a personas en situación de calle y a mujeres emprendedoras y realiza actividades de concientización y sensibilización en el Mes de la Afrodescendencia. Articula con otras organizaciones feministas de la frontera, principalmente las nucleadas en la UCA y con la Oficina de Inclusión Social de la Intendencia Departamental de Rivera.

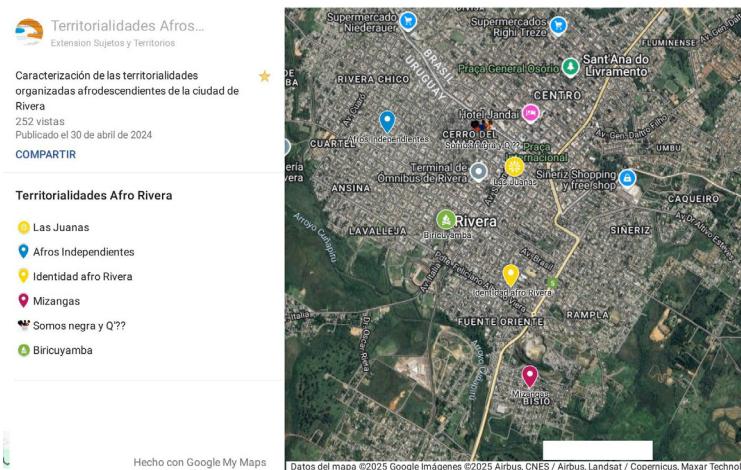
El colectivo Mizangas es una organización que lucha por derechos desde el trabajo en educación, la concientización y sensibilización sobre la discriminación, y la identidad afro. Han realizado actividades vinculadas al mes de la Mujer Afro y talleres en diferentes centros educativos.

Somos Negra y Q?, por su parte, es un colectivo de agentes comunitarios que trabaja temas como la violencia y el género, ofrece respaldo a niños y niñas desde una perspectiva de construcción de una red institucional de apoyo y contención y realiza acciones comunitarias de atención a la infancia en merenderos. En ocasiones instrumenta espacios lúdico-recreativos y cuenta con una red de agentes comunitarios que permite activar diversos espacios. También articula acciones con el Ministerio de Desarrollo Social y trabaja en toda la ciudad de Rivera y con comunidades rurales.

Biricunyamba es una organización afrodescendiente que hace foco en el rescate y difusión del candombe y en la formación en esta expresión artística y cultural. Participa en eventos como llamadas, desfiles y presentaciones artísticas. Han realizado actividades en la frontera y en otras ciudades de Rivera, así como en otros departamentos de Uruguay y en ciudades de Brasil, principalmente del estado de Rio Grande do Sul.

Entre los recursos metodológicos utilizados con el fin de conectar a los sujetos en su territorio, se utilizó una estrategia de georreferenciación de cada una de las organizaciones, que puede observarse en el mapa que se presenta en la imagen 3.¹¹

Imagen 3. Georreferencia de organizaciones afrodescendientes en la ciudad de Rivera



Fuente: elaboración propia (2023)

Consideraciones finales

Este artículo aborda los aportes teóricos, metodológicos y reflexivos a los distintos protagonistas del espacio de formación integral «Extensión universitaria, sujetos colectivos y transformaciones territoriales» desde una perspectiva de la extensión crítica, con énfasis particular en el aporte al estudiantado.

Esta perspectiva de extensión está caracterizada por los componentes teóricos y pedagógicos freirianos que establecen como clave conceptual la calidad de la relación dialógica entre educador y educando —constituyentes en el proceso de praxis—, la investigación acción participativa como método de trabajo en territorio con los sujetos sociales, la producción de conocimiento como síntesis del diálogo entre el saber académico-universitario y el saber popular.

Es significativo señalar que la implementación de las sucesivas ediciones del EFI genera insumos para el proceso de reflexión sobre las prácticas integrales en el territorio, el uso y ajustes de metodologías participativas y la reflexión sobre los

11 La tabla de contenidos que posee cada punto no se visualiza en la imagen por razones de espacio.

procesos complejos que desencadenan las interrelaciones dialógicas y de producción de conocimiento compartido. Por lo tanto, estas conclusiones se encuentran lejos de ser definitivas porque el camino de la praxis produce otros elementos de análisis que facilitan la reflexión sobre la extensión crítica y las prácticas integrales.

El espacio de formación con perspectiva de integralidad es un espacio de práctica pedagógica con anclaje territorial que permite vivenciar la experiencia de la relación entre teoría y práctica, así como la producción de nuevo conocimiento a través del diálogo entre los distintos actores del territorio: sujetos colectivos, estudiantes y docentes.

Las metodologías utilizadas en esta experiencia fueron la construcción participativa de la línea de tiempo y el mapeo de organizaciones en el territorio. Ambas generan información desde la narrativa de los propios sujetos y estos se consideran como los protagonistas del espacio de intercambio. Estas metodologías abren las posibilidades para que cada organización reconstruya y reflexione sobre su proceso histórico, los caminos transitados y las acciones de lucha para lograr los objetivos colectivamente definidos. Además, constituyen formas de sistematización de las experiencias, que también se presentan como un instrumento de fortalecimiento organizativo.

En la misma línea, la elaboración de infografías ha demostrado ser una herramienta atractiva para el estudiantado en el momento de sistematizar la información, darle visibilidad y comunicar en el marco de los intercambios entre los distintos protagonistas del proceso de práctica en el EFI. Posee la potencialidad de ser un instrumento que estimula la reflexión colectiva y que indaga sobre las acciones y los procesos emprendidos.

Por su parte, el proceso pedagógico que viven los grupos de estudiantes al vincularse con experiencias centradas en los problemas complejos de la sociedad (exclusión, desigualdad de derechos, dominación de espacios y recursos limitados, explotación, violencia, etc.) interpela su formación y perspectiva disciplinar, así como las formas establecidas de producción de conocimiento.

Referencias

- BENEDETTI, A. (2017). *Epistemología de la geografía contemporánea*. Universidad Virtual de Quilmes.
- BRALICH, J. (2010). Una mirada histórica a la extensión universitaria. En Programa de Formación en Extensión (Comp.), *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 53-61). Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- BRINGEL, B. (2011). A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos com Sidney Tarrow. *Política y Sociedade*, 10(18), 51-73. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p51>
- BRUMES, K. R. y CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). (2020). *Debates geográficos e a produção de contraespacos*. Paco.
- CAMACHO, D. (1987). Movimientos sociales, algunas definiciones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 37(38), 7-21. <https://revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revisitas/37-38/camacho.pdf>

- ERREGUERENA, F., NIETO, G. y TOMMASINO, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, Año 4, (4), 177-204. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08>
- FERNANDES, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, (6), 24-34. <https://doi.org/10.47946/rnera.voi6.1460>
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- FRY, M. (2020). Los movimientos sociales latinoamericanos: teorías críticas y debates sobre la formación. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 13-30. <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.1>
- GUTIÉRREZ, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares: producción de lo común más allá de las políticas Estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
- HAESBAERT, R. (2021a). *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na «América Latina»*. Clacso.
- HAESBAERT, R. (2021b). *Vivir en el límite*. Siglo XXI.
- HARVEY, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- HARVEY, D. (2017). *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Akal.
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- MODONESI, M. (2013). *Marxismo crítico y teorías de los movimientos sociales*. https://www.yumpu.com/es/document/read/36711725/_marxismo-critico-y-teorias-movimientos
- MODONESI, M. e IGLESIAS, M. (2016). Perspectivas teóricas para el estudio de los movimientos sociopolíticos en América Latina: ¿cambio de época o década perdida? *De Raíz Diversa*, 3(5), 95-124. <https://doi.org/10.22201/ppebla.24487988e.2016.5.58502>
- PANIZZA, M. y PROTTI, J. L. (2022). Aportes conceptuales para trabajar con la comunidad y el territorio. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 81-96). Doble Clic Editoras.
- PICOS, G. (2006). La producción del «Modelo Latinoamericano de Universidad» en el Uruguay (primeros apuntes). En *Acontecimiento 2. Historia y subjetividad: modos de producción de ficciones universitarias*. Argos Ediciones Alternativas.
- PICOS, G. (2010). Extensión universitaria y cuestión agraria. Presentación de clase. Centro Universitario de Rivera
- PICOS, G. (2014). *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Universidad de la República, Extensión Libros.
- SACK, R. D. (1986). *Territorialidade humana: sua teoria e história*. Cambridge University Press.
- SANTOS, M. (2000a). El territorio: un agregado de espacios banales. *Boletín de Estudios Geográficos*, (96), 87-96. <https://bdigital.uncu.edu.ar/10015>
- SANTOS, M. (2000b). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- SVAMPA, M. (2017). Movimientos sociales, tradiciones políticas y dimensiones de la acción en América Latina. En M. Svampa (Comp.), *Del cambio de época al fin de ciclo: gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina* (pp. 27-52). Edhsa.
- TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo xxi: tendencias y controversias. *Universidades*, 66(67), 7-24. <https://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395/394>

Investigación-acción y su articulación con las prácticas integrales: aprendizajes en relación con una investigación de posgrado en el barrio Flor de Maroñas, Montevideo

Gabriel Soto Cortés¹

Recibido: 19/03/2025; Aceptado: 13/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.04>

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de aportar reflexiones metodológicas en relación con la investigación-acción en el contexto de un proceso de investigación de la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Dicho proceso de investigación se llevó adelante en el marco de mi participación en un espacio de formación integral (EFI) denominado Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva, en Flor de Maroñas. La investigación se articuló con las prácticas integrales llevadas adelante por el EFI e incluyó una serie de acciones conjuntas con los vecinos y vecinas del barrio. El paradigma de la investigación-acción define que el involucramiento del investigador en las acciones transformadoras llevadas adelante por la comunidad en relación con una determinada problemática compone un nudo central para el análisis y comprensión de la temática a investigar.

El artículo expone en el primer apartado una síntesis del proceso de investigación llevado a cabo y sus resultados. En el segundo apartado se abordan algunas nociones conceptuales acerca de la integralidad que orientan las acciones del EFI y la articulación con el proceso de investigación realizado. En el tercer apartado se presentan los aportes de la investigación-acción enmarcados en procesos integrales en función del involucramiento efectuado en la investigación. Por último, se presentan conclusiones en torno a la articulación de la investigación-acción y la integralidad con énfasis en los estudios de posgrado y haciendo foco, particularmente, en los procesos de análisis de implicación y la necesaria problematización del posicionamiento ético-político del investigador.

Palabras clave: investigación-acción, prácticas integrales, involucramiento.

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

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de contribuir com reflexões metodológicas em relação à pesquisa-ação no contexto de um processo de pesquisa de Mestrado em Psicologia Social. Esse processo de pesquisa foi realizado no âmbito da integração do pesquisador a um Espaço de Formação Integral (EFI) denominado Interdisciplinaridade, Território e Ação Coletiva em Flor de Maroñas. A pesquisa foi articulada com as práticas integrais desenvolvidas pelo EFI e incluiu uma série de ações conjuntas com os/as moradores/as do bairro Flor de Maroñas. O paradigma da pesquisa-ação define que o envolvimento do pesquisador nas ações transformadoras realizadas pela comunidade em relação a uma determinada problemática constitui um eixo central para a análise e compreensão da temática investigada.

O artigo apresenta, na primeira seção, uma síntese do processo de pesquisa realizado e seus resultados. Na segunda seção, abordam-se algumas noções conceituais sobre a integralidade, que orientam as ações do EFI e sua articulação com o processo de pesquisa desenvolvido. Na terceira seção, são apresentados os aportes da pesquisa-ação no contexto de processos integrais, com base no envolvimento realizado na investigação. Por fim, são apresentadas conclusões sobre a articulação entre pesquisa-ação e integralidade, com ênfase nos estudos de pós-graduação, focalizando particularmente os processos de análise da implicação e a necessária problematização do posicionamento ético-político do pesquisador.

Palavras-chave: pesquisa-ação, práticas integrais, envolvimento.

Introducción

Este artículo presenta interrogantes y reflexiones a partir de un proceso de investigación-acción (IA) realizado en el contexto de la Maestría en Psicología Social (Facultad de Psicología, Universidad de la República [Udelar]). Dicha investigación se enmarca, a su vez, en el espacio de formación integral (EFI) Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva en Flor de Maroñas (denominado de forma coloquial In-Ter-Acción Colectiva). El EFI desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión en la zona desde hace una década. Actualmente está conformado por docentes, estudiantes (de grado y posgrado) y egresadas y egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la Facultad de Psicología de la Udelar. Mi integración a este espacio se dio desde una doble inserción como docente de la Facultad de Psicología y estudiante, entre los años 2018 y 2023, de la Maestría en Psicología Social, para la que realicé el trabajo de campo de investigación entre 2021 y 2023.

El presente artículo no pretende exponer de forma detallada el proceso de la investigación —para esto puede realizarse una lectura directa de la tesis *Seguridad en Flor: la producción de seguridad comunitaria en el barrio Flor de Maroñas* (Soto Cortés, 2023)—, sin embargo, presenta algunos fragmentos de las actividades

realizadas para fundamentar los aspectos metodológicos y su articulación con las prácticas integrales.

El problema de investigación, en el marco de la maestría, consistió en el análisis del desenvolvimiento de las prácticas de seguridad comunitaria por parte de las vecinas y vecinos de Flor de Maroñas. Defino estas prácticas como el anudamiento entre la producción de lo común y las acciones colectivas en torno a la seguridad en el barrio, por los cuales se construyen espacios de reflexión y acción sobre esta problemática desde una perspectiva crítica y antipunitivista.

Entiendo como seguridad comunitaria una

búsqueda y construcción de estrategias para disfrutar la vida en sus diversas dimensiones que tiene como centro la realización propia y colectiva; el cuidado de la vida y de los vínculos; el disfrute de los espacios públicos; el derecho al goce de las emociones, las pasiones, las alegrías, los afectos y sentimientos compartidos, y el encuentro que no busque limitar las diferencias, sino que pueda alimentarse de ellas (Soto Cortés, 2023, p. 30).

Debemos construir miradas sobre la seguridad que se propongan robustecer los vínculos comunitarios, que permitan cuestionar la desigualdad en sus variadas dimensiones y la consecuente precarización de la vida. Atender la cuestión de la diversidad vinculada a la seguridad implica reconocer que existen, para su abordaje, posturas, prácticas y discursos variados. La seguridad comunitaria no involucra una supresión de esta variedad, mucho menos en escenarios de conflicto y violencia, sino una apuesta política por formas alternativas de seguridad que no supongan lógicas de exterminio del otro, del diferente.

La definición por estudiar esta temática y su despliegue en Flor de Maroñas se debió a que, en el proceso de involucramiento que llevé adelante allí, observé que emergían de diferentes formas la problemática de la inseguridad barrial y la preocupación por una mayor necesidad de intervención policial para aplacar los delitos en la zona. «La crisis social, sanitaria y económica ante la pandemia por el covid-19 amplifica estas voces y demandas a la vez que genera estrategias e iniciativas de protección colectiva como ollas populares». A su vez, pude observar que las reflexiones sobre la seguridad barrial no son individuales y homogéneas unilaterales, «sino que conforman entramados y acciones discursivas complejas y por momentos contradictorias» (Soto Cortés, 2023, p. 64). Sin embargo, la problemática no es abordada de forma sistemática en los espacios participativos.

Previamente al comienzo de la investigación y durante los años 2020 y 2022, en los primeros tiempos de su implementación, observé que la temática de la inseguridad insiste, pero emerge en conversaciones previas o posteriores a las reuniones barriales o es abordada de forma tangencial al tratar otros temas, como salud o educación. En el correr de los años 2022 y 2023 la situación de inseguridad —particularmente, las balaceras en el barrio— se estableció como elemento permanente en algunas zonas

del barrio y las organizaciones locales comenzaron a desarrollar estrategias activas para intervenir en la temática. En el marco de estas circunstancias llevé a cabo mi investigación (Soto Cortés, 2023).

En los siguientes apartados me detengo en algunos elementos para reflexionar sobre los procesos de investigación-acción y las prácticas integrales.

El barrio Flor de Maroñas

El barrio Flor de Maroñas está ubicado en la zona noreste del departamento de Montevideo, a 10 kilómetros del centro de la ciudad, hacia el este, y cuenta con una población aproximada de 135.000 personas. Dentro de la organización administrativa de la ciudad, se encuentra en el municipio F.

Es uno de los barrios más antiguos de Montevideo. Caracterizado por su origen rural, con franjas de chacras y estancias, paulatinamente se conformó en zona industrial y alcanzó su apogeo en la primera mitad del siglo XX con la instalación de la industria textil. Poco a poco se fue poblando de obreros, trabajadores de oficio y comerciantes. El estancamiento económico en épocas de dictadura provocó el cierre de fábricas, y las sucesivas crisis del modelo neoliberal, en particular la de 2002, supusieron el empobrecimiento de la población del barrio, y la instalación de asentamientos irregulares. La creación de cooperativas de vivienda por ayuda mutua y conjuntos habitacionales de interés social a partir de los dos mil marcó el desarrollo popular heterogéneo de Flor de Maroñas (Rodríguez, 2019).

En el año 2017 la Intendencia de Montevideo (IM) definió la construcción del Crece, un complejo cultural en la plaza Flor de Maroñas. La obra comenzó en octubre de 2019 y la inauguración tuvo lugar en setiembre de 2020. El Crece es un edificio de gran envergadura que alberga una cancha deportiva con sus respectivos vestuarios y salones multiuso. Su construcción implicó la demolición de la policlínica barrial y la edificación de una nueva gestionada por la IM, la reubicación de la cancha de baby fútbol y la remodelación del escenario de carnaval y el espacio de plaza, al que se añadieron bancos y equipamientos lúdicos y deportivos. Dentro del Crece hay delimitadas tres áreas de trabajo, alrededor de las cuales se conforman comisiones integradas por actores barriales y de la IM: salud, prácticas corporales y arte y cultura. La modalidad de cogestión involucra la participación de representantes vecinales de estas comisiones junto con la coordinadora del Crece y técnicos de la IM (Soto Cortés, 2023).

En el marco de las acciones del EFI, se acompañó a las organizaciones barriales en el proceso de construcción, instalación y puesta en marcha del complejo. Se trabajaron, particularmente, los significados generados en torno a la transformación territorial del barrio que el Crece implica, las condiciones y formas de uso del espacio público y la accesibilidad de los vecinos y vecinas a este.

El problema de investigación elaborado buscó dialogar con las reflexiones suscitadas a la interna del EFI y con los vecinos y vecinas del barrio, tomando por eje la seguridad como problemática barrial. Si bien la investigación fue llevada a cabo en el contexto de estudios de posgrado, la construcción de este problema fue una tarea colectiva y los aportes que esta generó tuvieron la finalidad de sumar, desde el proceso participativo en Flor de Maroñas, a la problematización de las nociones de seguridad. A continuación, presento algunas definiciones conceptuales en torno a las prácticas integrales que encuadran la investigación.

Prácticas integrales en el marco de una investigación de posgrado

El proceso de investigación-acción conllevó diversos desafíos, siendo uno de ellos, principalmente, la tensión entre realizar un proceso de investigación y la pretensión de establecer, al mismo tiempo, una práctica integral, para la que la articulación con la enseñanza y la extensión debe estar presente. La dimensión de la investigación en las prácticas integrales no es autoevidente ni se da por sí sola, sino que requiere de procesos formativos y de acción en el territorio que busquen romper con los paradigmas científicos que conciben la investigación como una extracción de información sobre determinados procesos durante la cual el investigador se encuentra aislado afectiva y sensiblemente de los problemas que estudia.

Como explica Texeira (2022), el modelo universitario centrado en las prácticas de investigación plantea ciertos riesgos relacionados con su concepción como la actividad académica por excelencia, con su autonomización como valor *per se*, con el distanciamiento de su vinculación con problemáticas sociales y con su pertinencia social, así como con la orientación de la producción de conocimiento desde una lógica primordialmente de acumulación. Estos elementos caracterizan las discusiones acerca del capitalismo cognitivo, situado en una nueva fase de acumulación capitalista en la cual el desarrollo tecnológico, las marcas registradas y la producción de marcos restrictivos y elitistas para la creación de conocimiento establecen procesos de acumulación de riqueza que favorecen la ampliación de las brechas de desigualdad, la restricción del acceso a la educación superior y la privatización de las universidades.

Texeira (2022) apunta que estos procesos tienen por consecuencia la pérdida de la dimensión de aplicabilidad práctica y pertinencia social de la producción científica y su subordinación al estatus de un componente más de las lógicas del capital. Implican, a su vez, una profunda transformación de las estructuras universitarias y el avance en el desmantelamiento de la universidad en tanto institución social, cuestión que supone una concepción reduccionista, operacional e instrumental de esta. El autor señala que es clave mantener una visión estratégica que permita cuestionar el entramado político de la universidad en lo que respecta a su propia organización y sus formas de vinculación con la sociedad.

El contexto de la globalización tiende a orientar las actividades académicas hacia la productividad mercantilizada —funcional a las necesidades del mercado—, el extractivismo académico y las relaciones hegemónicas actuales. Así, las universidades se transforman en fábricas de conocimiento en las cuales se halla una cadena de ensamblaje para la mercantilización de las producciones académicas, un sistema de medición, valoración y evaluación de prácticas y productos de carácter meritocrático y elitista. La creación de conocimiento subordinado a la hegemonía capitalista tiende, a su vez, a sostenerla: el conocimiento y sus subproductos se transforman en mercancía y lo mismo ocurre con los modos de subjetivación de quienes participan del ensamblaje. «El entramado universitario fabrica investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes que puedan encajar en el sistema de explotación del capitalismo cognitivo y busca generar relaciones propias de la dupla provisión de servicio-clientelismo, relaciones basadas en la “cultura” del consumo como experiencia que permea todas las facetas de la vida» (Texeira, 2022. p. 19).

Como investigador y docente, no soy ajeno a estas tensiones; posicionarse epistemológicamente desde la investigación-acción requiere de ciertas rupturas con los modelos tradicionales de investigación y una revisión constante de las prácticas llevadas adelante. Los espacios de reflexión y acción sostenidos por el equipo del EFI In-Ter-Acción Colectiva fueron centrales para repensar mis prácticas en clave de integralidad y promover una investigación durante cuyo transcurso me vi involucrado en las problemáticas del barrio y las acciones de sus vecinas y vecinos; todo ello reconociendo, al mismo tiempo, los privilegios que otorga participar del territorio como investigador: no debí enfrentarme de forma cotidiana a las problemáticas en materia de seguridad que se despliegan en el barrio, pero que sus habitantes no pueden evadir.

La investigación de maestría, enmarcada en las prácticas integrales llevadas adelante por el EFI, implicó comprometerme con que las acciones realizadas para profundizar mi visión sobre la problemática de la seguridad aportaran conjuntamente a las acciones del EFI en el barrio y a la composición de las instancias participativas organizadas por las vecinas y vecinos. Considero clave esta articulación para romper con las lógicas mercantiles y productivistas de las investigaciones de posgrado, que buscan reflejar una supuesta realidad objetiva y extraer información para producir conocimiento publicable que tiene escasa retroalimentación y ofrece pocos aportes para los actores barriales involucrados.

En el entendido de que la investigación realizada contribuía a un espacio de acción colectiva, integrarla a las prácticas del EFI permitió abrir el problema de investigación a diversas miradas, aportes y acciones. La investigación sumó a las prácticas integrales, entendidas por Rodríguez y Tommasino (2023) como un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. Las prácticas integrales implican la promoción del aprendizaje fuera del aula; operar en terreno, junto con la gente y partiendo de los problemas que esta tiene; intentar

encontrar alternativas junto con ella; reconfigurar el acto educativo, y redimensionar el poder que circula entre los diferentes actores del proceso.

Según Rodríguez y Tommasino (2023), la integralidad conlleva la articulación de actores sociales y universitarios. Implica, por un lado, la construcción y abordaje —con una mirada interdisciplinaria— de los sujetos y objetos de estudio y, por otro, la posibilidad de una construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas. Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, diálogo en el que los contenidos no sean prepautados, sino establecidos por el trabajo concreto que se hace en el campo. La realidad es, *per se*, indisciplinada, y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprehensión para la transformación.

Las prácticas integrales aumentan la posibilidad de apropiarse de e inmiscuirse en el acto educativo al trabajarse desde la realidad y el problema concreto, cuestión que no ocurre cuando se parte del aula. A pesar de que allí también podemos construir procesos activos —no existen dudas al respecto—, el trabajo en terreno y la extensión aportan a esta dimensión un plus. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo (Rodríguez y Tommasino, 2023).

Como veremos en el siguiente apartado, la articulación entre el desarrollo de las prácticas integrales y el despliegue de la investigación-acción resulta clave en el proceso de investigación.

Integralidad e investigación-acción

La investigación que llevé a cabo se asienta en la metodología cualitativa y en un posicionamiento epistemológico mediante el cual busqué comprender los fenómenos desde los significados que les atribuyen las personas involucradas, insertas a su vez en un contexto sociohistórico determinado. Así, la comprensión de los fenómenos parte del sentido —de los significados, creencias e intenciones— que los actores atribuyen a sus prácticas vinculadas a una determinada temática, a su forma de estar en el mundo, pero también de las maneras en que comunican ese sentido (Rodríguez, 2019).

Es importante articular esto con lo que plantea García (2006) en relación con los sistemas complejos: una postura epistemológica constructivista propone que el objeto de investigación no es dado, sino que se define en función del problema a investigar, para lo cual es necesario un enfoque interdisciplinario y apostar a modelos comunes de interacción. Los sistemas complejos, cuyo funcionamiento buscamos comprender, están integrados a contextos sociales concretos, con determinadas implicancias políticas y sociales que es necesario caracterizar.

Esta es una primera ruptura con el modelo científico de la investigación, que considera que el investigador, como observador externo, puede tener naturalmente una mejor comprensión de las problemáticas que estudia que las propias personas que las

viven. Quienes investigamos partimos de ciertas preguntas y buscamos interrogar las problemáticas sociales para establecer hipótesis; no existe una realidad a interpretar con objetividad, sino que buscamos entablar diálogos con los actores que transitan cotidianamente determinadas problemáticas porque en su vivencia y en la reflexión sobre su devenir están las pistas para la producción de un conocimiento cuya validez solo puede ser otorgada por la propia comunidad con la cual se está trabajando.

Como explica Montero (2006), el criterio de validez ecológica busca verificar si la investigación o intervención realizada tiene sentido en el mundo, esto es, en el ámbito en el cual se produce, de manera que para las personas involucradas —sean investigadoras, investigadores u otros participantes— el proceso tenga significado. La investigación-acción que llevé adelante mantuvo como propósito permanente invitar a participar a las vecinas y vecinos involucrados de las reflexiones vinculadas a la temática de la seguridad en el barrio, entendiendo que la producción de conocimiento solo es viable mientras este tenga sentido para la vida cotidiana de las personas implicadas.

Así, llevé adelante un proceso de investigación-acción porque esta estrategia privilegia la producción de conocimiento a partir de los procesos de los que se es parte. Como explican Fernández y Johnson M. (2015), la investigación-acción es un proceso intencionado, colaborativo y sistemático que busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas investigando y, al mismo tiempo, interviniendo. Las personas involucradas en el problema se convierten en investigadoras, propiciando un espacio de indagación conjunta en el que se busca resolver desafíos y proponer acciones que fortalezcan los procesos comunitarios. Este paradigma armoniza con los postulados de las prácticas integrales en tanto busca enfatizar el aprendizaje a través del enfrentamiento de los dilemas cotidianos de los sujetos no otorgando recetas o soluciones, sino propiciando espacios de pensamiento y acción en conjunto. El conocimiento se produce como un agenciamiento colectivo en el cual, si bien no se invisibilizan las diferencias entre quien investiga y la comunidad con la que se está trabajando, se busca construir interrogantes y posibles hipótesis en conjunto.

Como explica Carro (2008), reflexionar desde la acción implica reconocer un saber implícito, una forma de conocimiento que muchas veces no podemos poner completamente en palabras. Es una manera de actuar que incorpora una dimensión reflexiva y nos permite movernos entre lo conocido y lo desconocido sin quedar paralizados por la incertidumbre. La reflexión emerge, muchas veces, a partir del asombro. Por otro lado, el concepto de práctica alude a los diversos escenarios en los que se aplica el saber, y conlleva cierto componente de repetición. No obstante, cuando este saber práctico se sobredimensiona, corre el riesgo de volverse mecánico, de hacernos caer en el automatismo y en una mirada no crítica de lo que se hace.

La reflexión que nace de la acción y la capacidad de dejarnos sorprender alimentan la reflexión en la práctica. Ante situaciones que no pueden ser rápidamente definidas o resueltas, el sujeto puede generar nuevas formas de enmarcar el problema. Este tipo

de reflexión permite abordar paradojas, elementos tradicionalmente evitados por la ciencia clásica.

El trabajo de campo fue mostrando que las prácticas, discursos y afectaciones en torno a la seguridad no se condensan en un punto único del barrio, sino que componen un entramado más amplio. En Flor de Maroñas, al menos dentro del alcance de este estudio, no apareció un «epicentro» de la seguridad comunitaria: el uso de las calles, los diversos espacios públicos y las formas de circulación participan activamente en su producción. En ese marco, la plaza Flor de Maroñas no se presentó como un centro organizador exclusivo, sino como un nodo más dentro de una red de relaciones barriales.

Este resultado contrastó con el diseño inicial del proyecto, que se proponía tomar la plaza Flor de Maroñas como estudio de caso para indagar de qué maneras se produce allí la seguridad comunitaria. La elección se apoyaba en la densidad histórica de procesos participativos vinculados a ese espacio, que se remontan a mediados del siglo pasado: la creación de la Comisión Fomento, el escenario de carnaval, la gestión vecinal de la policlínica Solidaridad y la propia plaza. En esa primera aproximación territorial, el trabajo se organizó a partir de la observación participante del espacio físico y del intercambio con actores diversos: quienes cogestionan el Complejo Cultural Crece, actores de la Intendencia de Montevideo y organizaciones tradicionales del barrio como la Comisión Fomento y el Club Social y Deportivo Flor de Maroñas.

A medida que el involucramiento en las dinámicas barriales se consolidaba, los objetivos del proyecto fueron desplazándose. Elegí correr la mirada —antes concentrada en la plaza— para participar en distintos espacios del barrio y seguir las conexiones que sostienen y reconfiguran las prácticas vinculadas a la seguridad comunitaria. En términos metodológicos, el proceso devino multisituado: el propósito inicial, centrado en la plaza, se fue abriendo hacia otros actores, escenarios y trayectos, por lo que la investigación no quedó estructurada en torno a un único lugar de trabajo o intervención.

En este sentido, la reorientación dialoga con lo que Marcus (1995) plantea sobre la investigación multisituada: seguir personas, asociaciones y relaciones a través del espacio, cuestionando la idea de un trasfondo espacial estable. En lugar de fijar el problema en un sitio, la propuesta se apoya en una mirada topológica, centrada en recorridos y articulaciones, asumiendo que el espacio es socialmente producido y se encuentra en permanente construcción. Si el problema de investigación es inestable y la realidad es múltiple, la metodología debe acompañar esa condición: integrar seguimientos, incorporar trayectos y evitar el anclaje exclusivo en un solo lugar.

Finalmente, esta estrategia se enlaza con la noción de redes trabajada por Da Escóssia y Kastrup (2005), en tanto permite comprender que la investigación sobre dinámicas colectivas produce hallazgos contingentes: dependen de las decisiones del investigador, de su modo de implicación en el campo y de las tramas relationales que allí se configuran. Desde esta perspectiva, investigar las prácticas de seguridad comunitaria en Flor de Maroñas implicó asumir el carácter necesariamente parcial y situado de

los resultados, anudados a coordenadas temporales y espaciales específicas, dentro de las cuales la red se organiza de modos singulares y siempre susceptibles de transformación (Soto Cortés, 2023).

Estas transformaciones en la metodología de la investigación, cuyas consecuencias fueron el establecimiento de un proceso multisituado y la consideración del problema de investigación desde una perspectiva compleja e inestable, resultaron posibles porque mi involucramiento en el barrio se produjo en el marco del EFI In-Ter-Acción Colectiva. La integración a este espacio permitió una aproximación desde una mirada más compleja, retroalimentada no solo por sus demás integrantes, sino también por la propia inserción del EFI en el barrio y sus diversos ámbitos colectivos e institucionales. El proceso de investigación-acción multisituado fue posible en tanto contó con el soporte permanente de un equipo integral que sostiene diversas prácticas en el territorio, se involucra en espacios participativos barriales y desarrolla su reflexión-acción en consideración de la pluralidad caleidoscópica que compone Flor de Maroñas.

Siguiendo estos principios epistémicos y metodológicos, me integré a diversos espacios barriales entre 2021 y 2023.

Preocupados por el tema de la inseguridad, los vecinos y vecinas del barrio —algunos de los cuales fueron convocados por organizaciones históricas del barrio y otros ámbitos que surgieron en respuesta específica a la problemática— establecieron espacios para incidir en ella. La Comisión Fomento de Flor de Maroñas, a través de una convocatoria abierta al barrio e invitando a su vez a participar al EFI In-Ter-Acción Colectiva, propuso la creación de una Comisión de Seguridad en el año 2021. Este espacio tuvo como objetivo reunir las principales preocupaciones de los vecinos y vecinas respecto a la inseguridad y solicitar una reunión al Ministerio del Interior. Durante el 2021 se mantuvieron varios encuentros y se elaboró una carta al ministerio. Tras concretar una reunión con uno de sus representantes, la comisión se disolvió ese mismo año. Mi participación en este espacio como investigador tuvo el fin, por un lado, de recabar información sobre la agenda de acciones a realizar y la percepción de la inseguridad por parte de las vecinas y vecinos y, por otro lado, de favorecer el planteo de determinadas interrogantes sobre la problemática de la inseguridad.

Si bien conocía desde hacía ya varios años a la mayoría de las vecinas y vecinos por mi integración al EFI, este fue el primer ámbito del que participé como investigador de maestría, cuestión que conllevó desafíos específicos. En primer término, mi participación en este espacio interpeló directamente las dimensiones afectivas vinculadas a la temática. Diversas opiniones fueron vertidas en las reuniones por los vecinos y vecinas, quienes dieron a conocer su percepción sobre la inseguridad en el barrio:

No salga nadie a la calle, a veces escucho los tiros desde mi casa, es impresionante la cantidad, suenan y suenan, no se puede estar ni en la puerta, tenemos que estar encerrados, es un horror, somos todos rehenes. Ya es de todos los días la balacera, y va a

pagar un inocente, ya está insostenible. Yo escucho balas y ni loca salgo (reunión de la Comisión de Seguridad, 3 de octubre de 2021).

Nadie quiere tener un patrullero en la puerta de la casa pidiendo grabación, estando a metros de las bocas, ahí tenés quilombo con las bocas. Miedo, miedo y contar con pocas garantías de protección (reunión de la Comisión de Seguridad, 3 de octubre de 2021).

Se sabe que hay intentos de secuestro, robo, acoso y balaceras en el barrio y no pasa nada, las autoridades no se hacen cargo, ¿cómo sé yo que la policía no es corrupta? Capaz saben todo y no les interesa, la policía sabe bien dónde es, es cuestión de que actúen y ya, antes [de] que ocurran más desgracias, como la que ya pasó y le costó la vida a una persona. No entiendo qué se espera, porque llamás y te dicen que están yendo móviles y con suerte pasan media hora después (reunión de la Comisión de Seguridad, 3 de octubre de 2021).

Estamos aburridos de que nos tomen el pelo y hagan las cosas para las cámaras. Revisan autos y piden documentos a vecinos que pasan por ahí. Los delincuentes se avisan entre ellos y no pasan. Nos tratan de idiotas, y sí, quiero policías, pero no están (reunión de la Comisión de Seguridad, 24 de octubre de 2021).

Estas opiniones, expresadas en diversas reuniones, exponen percepciones cargadas de sentimientos variados por parte de los vecinos y vecinas. A su vez, muestran la honestidad y confianza depositada en el espacio, en el que se comparten puntos de vista diversos sobre la problemática de la seguridad. Mi participación como investigador no generó suspicacias en las vecinas y vecinos, quienes eligieron conversar abiertamente sobre estas temáticas. Entiendo que esto se debe al proceso de involucramiento que comencé en el año 2019 a través del EFI y a la confianza construida a lo largo del tiempo.

En este sentido, resulta central el concepto de involucramiento desarrollado por Martínez Guzmán (2013), el cual fundamenta una apuesta por la investigación-acción como estrategia que permite comprendernos no como observadores externos, sino como sujetos implicados en la propia situación-problema del escenario social en el que se busca intervenir. El involucramiento implica un desplazamiento de la distancia tradicional entre quien investiga y el objeto de estudio, promoviendo procesos de inmersión y participación que habilitan formar parte del entramado social investigado. Esta perspectiva supone una apertura sostenida al campo problemático, una disposición flexible frente a las demandas y procesos de los actores involucrados, así como la construcción de vínculos horizontales y plurales en torno a los saberes (Soto Cortés, 2023). Se sustituye la metáfora de la intervención, pues esta plantea una perspectiva de exterioridad, de incisión que comienza de forma abrupta y culmina con la metáfora del involucramiento, cuando la persona que investiga realiza una apuesta afectiva y sensible por adentrarse en los procesos comunitarios en conjunto con los actores con los que se encuentra trabajando.

Entiendo que la metáfora del involucramiento es un aporte valioso para pensar las prácticas de extensión e integralidad, para las que en numerosas ocasiones utilizamos de forma aleatoria y acrítica la palabra *intervención*, desconociendo que esta

proviene, como explica Martínez Guzmán (2013), del campo médico-quirúrgico y establece una relación de exterioridad, distancia y jerarquía entre quienes intervienen y quienes son intervenidos. Este concepto se contrapone a lo que significan en múltiples casos las prácticas integrales, en las cuales docentes y estudiantes nos involucramos emocionalmente en los procesos de los que participamos, estableciendo relaciones de proximidad y afecto con actores barriales.

Otro de los ámbitos clave de mi involucramiento en el barrio fue el ciclo de cuatro talleres —llevado adelante con otro maestrando en Psicología Social, también integrante del EFI— realizado con adolescentes del centro juvenil que gestiona la organización no gubernamental Juventud para Cristo. Tuvo por objetivo promover, tomando como ejes para la discusión la seguridad y la movilidad barriales, una reflexión conjunta con las y los adolescentes sobre la convivencia en el barrio, su percepción de este y el uso de los espacios públicos.

Este ciclo generó conversaciones en las que los y las adolescentes expusieron sus temores a circular por el barrio y la sensación de inseguridad al habitar el espacio público: «No se puede hacer nada. Quedarte adentro de tu casa. Quedarte en la tuya, no abrirle a nadie si te golpean la puerta»; «No salgo más... yo no salgo, a mi padre le balearon la casa porque se confundieron de casa. Le rozó la bala, está vivo de suerte»; «Hay que guardarse temprano. Hoy estás y mañana no sabés si estás»; «Yo estoy perseguida si salgo de noche, sea al súper o cualquier otro lado. Estoy al tanto de todo lo que está pasando. No voy por lugares cerrados, voy por lugares abiertos, cosa que si pasa algo me voy corriendo» (taller con adolescentes, 27 de julio de 2022).

En relación con las potenciales soluciones a estas problemáticas, las propuestas de las y los adolescentes hacen eco de algunos discursos de carácter represivo: «Poniendo más milicos»; «Chalecos antibalas y cascós. Más seguridad se necesita»; «Sacar a las bocas y quemar a todos los negros»; «Deberían de poner más seguridad»; «Más armamento, más chalecos y matarlos a todos. Una buena casa con sistema de seguridad, un búnker»; «Sacar a todos los negros del barrio, el Flor es así, pestañaste y te cagan» (taller con adolescentes, 27 de julio de 2022).

Como es evidente, los y las adolescentes tienen algunas opiniones de un claro carácter punitivo e inclusive racista formadas acerca de la problemática de la seguridad. Ante esto, fue central mantener una actitud en clave de interrogantes y promover la problematización de estas posturas. El análisis de mi implicación fue importante para el proceso metodológico de la investigación y un aprendizaje potencial sobre la articulación de la investigación-acción y las prácticas integrales.

En consonancia con el modelo cualitativo, la investigación-acción y la noción de involucramiento, establezco que mi implicación en la problemática de la seguridad comprende la mirada sobre el problema de investigación, la forma en la cual me aproximé al territorio de Flor de Maroñas y los encuentros de los que participé. La posición metodológica desde la investigación-acción supone que mi rol como

investigador no queda por fuera de los resultados a los cuales llegué, por lo tanto, la última sección de este apartado está dedicada al análisis de mi implicación.

La noción de implicación, tal como la desarrolla Granese (2018), se vincula con los atravesamientos institucionales, lingüísticos, biográficos y socioculturales que configuran las formas desde las cuales interpretamos el mundo y nos vinculamos con él. Se refiere a un tipo de ligazón no del todo voluntaria, que nos excede y nos antecede, y que opera con una fuerza particular, generando efectos de adhesión y captura (Ardoino, 1997, citado en Granese, 2018). Esta dinámica produce pliegues y marcas que muchas veces permanecen invisibilizadas, así como percepciones, esquemas de sentido y enunciados que reproducimos sin plena conciencia de sus orígenes.

Un ejemplo que permite problematizar esta dimensión en el campo de la seguridad es la reacción de desagrado, rechazo o incomodidad que sueleemerger frente al relato o la exposición mediática de hechos delictivos. Estas respuestas no se reducen a una reacción individual, sino que están ancladas en procesos de implicación mediante los cuales se incorporan y naturalizan discursos sobre la (in)seguridad, imágenes estereotipadas del «delincuente» y representaciones sociales del peligro. En este entramado, se configura una imagen socialmente producida del sujeto amenazante —frecuentemente asociado a determinados rasgos corporales, etarios, estéticos y de clase—, que organiza la percepción y la interpretación de los hechos. Las dimensiones discursivas, imaginarias y representacionales articulan, de este modo, los modos de implicación en torno a una problemática específica (Soto Cortés, 2023).

Como explica Granese (2018), reconocemos la implicación en su análisis, y este tiene potencia si se realiza de forma acompañada, si invitamos a otros y otras a problematizar de forma conjunta nuestras percepciones y afectos acerca de un tema para señalar, precisamente, nuestros puntos ciegos u opacos.

Según Fernández et al. (2014), la pregunta por la implicación se torna valiosa en tanto nos invita «a interrogar-nos cada vez por esos nudos de relaciones institucional-subjetivas» (p. 15) que componen nuestro discurso y prácticas, a elucidar de forma crítica elementos que tenemos naturalizados y a problematizar las relaciones de poder desde las que desplegamos nuestros trabajos de campo y conceptualizaciones. Este análisis entraña necesariamente ciertas incomodidades o inclusive disgustos, pues nos lleva a problematizar de forma colectiva nuestros preconceptos, ignorancia o afectos dolorosos en torno a las temáticas en las que nos involucramos. En este sentido, los autores enfatizan la importancia del trabajo en equipo y de evitar la adopción de posturas de juicio o de superioridad moral y académica para generar aperturas en espacios de confianza y honestidad sobre los afectos que se movilizan en nuestras acciones de campo.

El análisis de mi implicación me lleva, en mi caso, a interrogar mi relación con la seguridad, mis vivencias vinculadas a la inseguridad y los motivos que me llevaron a realizar una investigación en esta temática. Los primeros pasos hacia este cuestionamiento se dieron en conversaciones sobre el trabajo de campo con compañeros

y compañeras de la Maestría en Psicología Social. Acerca de este nos preguntamos: ¿cuándo comienza?, ¿cuándo termina?, ¿cómo nos damos cuenta de que lo hemos culminado?

Desde estos cuestionamientos en relación a la implicación, el trabajo de campo —o, mejor dicho, la vinculación personal con el campo en el cual se decide investigar— no comienza ni concluye con la realización de la maestría, sino que involucra el plano de los afectos, las reflexiones y experiencias, las tramas que componen, justamente, la implicación.

En mi caso, la aproximación a preocupaciones o reflexiones en torno a la seguridad comenzó con experiencias personales y de amigos con la violencia institucional en los primeros años de la adolescencia, particularmente, el abuso de poder por parte de la policía en canchas de fútbol y espacios públicos. El rechazo y enojo ante las injusticias que presencié comenzaron a gestar sentimientos de repudio, desconfianza y desagrado ante la presencia policial, sentimientos en los que se arraigaría posteriormente una postura antipunitivista (Soto Cortés, 2023).

Fueron centrales en este marco el proceso de tutoría y los plenarios del EFI In-Ter-Acción Colectiva para establecer procesos reflexivos sobre la implicación, elemento que se entiende clave para todos los integrantes del equipo. En la reflexión propiciada en estos espacios colectivos entendí que la postura antipunitivista que sostengo podría redundar en juzgar o valorar como moralmente incorrectos determinados postulados de las vecinas y vecinos que no entraran dentro de lo aceptable para mi concepción ideológica. Debí esforzarme por construir una perspectiva crítica de mis propias valoraciones morales, lo que me permitió complejizar la mirada sobre la problemática. En esta experiencia de investigación tuve que lidiar con los enojos y frustraciones que sentí ante ciertos comentarios de otras personas y también con las formas en que esos postulados punitivistas se reflejan en mis pensamientos y afectaciones respecto a la inseguridad. Entiendo que, si bien no me encuentro por fuera de las redes de poder que configuran la hegemonía conservadora en torno a la seguridad, tengo la responsabilidad de trabajar para reconocer cómo los discursos y prácticas punitivistas me afectan y pueden generar puntos ciegos en mi tarea de investigación.

El análisis de mi implicación consistió en colectivizar estas afectaciones para trabajar mis sesgos, para pensar desde una concepción más compleja y evitar polarizar o moralizar las problemáticas de seguridad en Flor de Maroñas. Investigar en seguridad conllevó trabajar con enojos y frustraciones, particularmente ante dichos de carácter punitivista, y ejercitarse en una escucha activa, atenta y depurada de valorizaciones morales. Por otro lado, me empujó a trabajar con mis percepciones y emociones en relación a la inseguridad: los discursos de las vecinas y vecinos acerca de determinados espacios del barrio tuvieron un claro efecto en mi aproximación a estos, pues ocasionaron que estar en ciertas zonas de Flor de Maroñas me produjera sensaciones de temor y alerta ante posibles hechos de violencia. Debí afrontar que investigar en temas de seguridad no me depura de prácticas de estigmatización o criminalización (Soto Cortés, 2023).

Las prácticas integrales que llevamos adelante se insertan en territorios concretos, con sus complejidades y desafíos. El posicionamiento ético-político de la extensión universitaria, por el cual decidimos trabajar con los sectores más vulnerados de nuestra sociedad, nos lleva en numerosas ocasiones a transitar espacios de extrema desigualdad y violencia social, sea entre bandas rivales dentro de un barrio o con las fuerzas de seguridad. Conversando con colegas del ámbito de la investigación y del ámbito profesional, se establece una sensación compartida de dificultad para enunciar y problematizar los afectos que esto nos genera, lo cual a su vez es clave para entender la implicación en la temática a trabajar.

Durante el proceso de investigación participé en un taller sobre intervención socioeducativa en la zona noreste de Montevideo llevado adelante por el Instituto Juan Pablo Terra. Allí surgieron algunas reflexiones que fueron centrales para el proceso de análisis de la implicación.

«Uno de los primeros elementos que surgieron en este taller es que los equipos no cuentan con las herramientas técnicas y metodológicas para reflexionar sobre los problemas de violencia en sus intervenciones» (Soto, 2023, p. 50 como se cita en Soto, 2023, p. 149). Estos sucesos que padecen los equipos permanecen en un plano de conversación informal, cuando requieren de estrategias muy concretas. Por ejemplo, agresiones recibidas en los territorios en los cuales se trabaja, estrategias de cuidado ante posibles delitos, «la imposibilidad de transitar durante la noche o por zonas poco iluminadas, las formas de evitación de ciertos grupos o personas del barrio que son reconocidas como violentas, los problemas con las directrices institucionales usualmente verticales y las singularidades que cada intervención tiene» (p. 149).

Como también se planteó en el taller, es habitual que los equipos técnicos naturalicen o se sometan a ciertos grados de violencia —por ejemplo, tiroteos, hurtos, agresiones físicas y verbales— en la ejecución de sus tareas y que incluso tengan que negociar con personas violentas para poder realizar su trabajo.

Un ejemplo insistente es la relación con el narcotráfico en los barrios, redes que ejercen control sobre las actividades barriales y presión sobre las instituciones locales. Los equipos narran experiencias en las cuales deben tolerar «aprietes» para poder llegar a determinadas familias, niños, niñas o adolescentes, al punto de presenciar actividades ilegales ante las cuales deben permanecer en silencio para poder intervenir sobre ciertas realidades. Como participante del taller y por el involucramiento que conlleva investigar sobre la seguridad en Flor de Maroñas, se produjo una identificación y empatía inmediatas con estas vivencias y con el relato de muchos de los pensamientos que se suceden al momento de llegar al barrio.

Como explican Rojido y Cano (2016), los riesgos son raramente sistematizados y analizados en los informes académicos a pesar de que esta es una parte constitutiva del campo de trabajo. Los equipos tienden a omitir o minimizar los factores de vulnerabilidad de su actividad, lo cual dificulta la reflexión y planificación. Los problemas

ante situaciones violentas o incidentes angustiantes se comparten como anécdotas en reuniones informales entre pares (Soto Cortés, 2023). Una parte muy importante de estos sucesos en el trabajo de campo permanece oculta por temor a recibir críticas por falta de coraje, de capacidad de planificación o de competencia técnica.

Intercambiar con los trabajadores y trabajadoras de estas instituciones educativas convocadas por el Instituto Juan Pablo Terra permitió que me sintiera acompañado en estas afectaciones y reflexiones; comprendo que estas vivencias forman parte constitutiva del proceso de investigación y de los resultados a los que llegué. En diferentes momentos experimenté temor al transitar determinadas zonas del barrio, especialmente en ciertos horarios —en particular durante la noche—, y opté por no ingresar a espacios que, según la percepción de las y los vecinos, se asocian con una mayor frecuencia de episodios de violencia armada. Es posible que la presencia en esos territorios hubiera ampliado el alcance del estudio y profundizado la información producida; sin embargo, considero fundamental reconocer las afectaciones que emergieron en el trabajo de campo y asumir los límites que estas configuraron.

No intenté neutralizar ni suprimir estas experiencias afectivas en nombre de una supuesta objetividad. Por el contrario, el registro y la puesta en análisis de mis emociones —como el miedo, el enojo o ciertas moralizaciones— me permitieron problematizar el modo en que estas podían incidir en mi posicionamiento y en mis decisiones metodológicas. Tal como señalan García Dauder y Ruiz Trejo (2021), las epistemologías feministas proponen comprender las emociones no como un obstáculo, sino como una dimensión que aporta rigor a los procesos de investigación, especialmente en su carácter ético-político, usualmente relegado o invisibilizado (Soto Cortés, 2023).

Por momentos tuve miedo de entrar a determinadas zonas del barrio y en ciertos horarios, particularmente en la noche y evité visitar espacios en los cuales las balaceras son frecuentes, al menos en la percepción de los/as vecinos/as, quizás estar en estos espacios podría haber ampliado los alcances de mi estudio, profundizando la información que se generó en el mismo. Pero considero importante tomar en cuenta las afectaciones que se produjeron y reconocer mis límites en ese sentido. No busqué en ningún momento distanciarme de lo que sentí para obtener mayor objetividad y rigurosidad, al contrario, estar en contacto con mis emociones me permitió compartir las y problematizarlas para ver como las sensaciones de miedo, enojo o moralizaciones se podían jugar en mi trabajo de campo. Como explican Dauder y Trejo (2021), las epistemologías feministas consideran que repensar las emociones en los procesos de investigación dota de rigor a las mismas en sus dimensiones ético-políticas que ocasionalmente son invisibilizadas (Soto Cortés, 2023, p. 150).

En relación con el contacto con mis propias emociones, atravesé tanto momentos de enojo y frustración como experiencias de disfrute y alegría. En particular, los encuentros con niños, niñas y adolescentes constituyeron espacios especialmente significativos: los juegos, las risas y el intercambio cotidiano funcionaron como un respiro frente a la carga que implicaba abordar las problemáticas del barrio. Estas

experiencias se transformaron en una fuente de inspiración para mi trabajo, al orientarme a pensar la seguridad comunitaria desde ejes vinculados a la amistad, el disfrute compartido y la construcción de vínculos.

Priorizar el encuentro, la circulación por espacios comunes y la producción de escenas de disfrute se volvió, en este sentido, una estrategia para contrarrestar las derivas fatalistas que muchas veces atraviesan los discursos sobre la seguridad. La elaboración de una mirada antipunitivista, centrada en el goce y la potencia de lo colectivo, no sólo orientó mi posicionamiento teórico-político, sino que también me permitió dimensionar el lugar estratégico que ocupan las prácticas no punitivas en la producción cotidiana de formas de cuidado (Soto Cortés, 2023). Acerca del contacto con mis emociones, es importante destacar que vivencé momentos de enojo o frustración, pero también de alegría. Particularmente, las instancias con niños, niñas y adolescentes resultaron muy disfrutables: los juegos, las risas y bromas fueron elementos permanentes y un alivio a la hora de hablar sobre los problemas del barrio. Ellas y ellos se volvieron una inspiración para mis estudios, para colocar como ejes centrales de la seguridad comunitaria la amistad y el disfrute compartido. Priorizar el encuentro y los espacios comunes es una estrategia contra los prospectos fatalistas que puede provocar el abordaje de la temática de la seguridad. Fue importante para mí construir una perspectiva antipunitivista centrada en el goce y, por otro lado, dimensionar la importancia del goce en las prácticas no punitivas (Soto Cortés, 2023).

Esto solo fue posible debido a mi involucramiento como investigador en la problemática, a las acciones llevadas adelante en conjunto con los vecinos y vecinas de Flor de Maroñas y al soporte para la reflexión-acción en que se constituyó el EFI In-Ter-Acción Colectiva.

Conclusiones

El presente artículo desplegó aprendizajes y aportes para pensar la articulación de la investigación-acción y las prácticas integrales en el marco de una investigación de la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología (Udelar). Como se expuso, la perspectiva de la investigación-acción conlleva una ruptura con los paradigmas tradicionales y hegemónicos de producción de conocimiento. Estos establecen la necesidad de objetividad por parte de quien investiga, objetividad que es otorgada por la adopción de una postura externa, distante y de mera observación neutral de hechos que se producen en una supuesta realidad a describir. El posicionamiento epistemológico de la investigación-acción considera que el investigador no permanece impasible ante los hechos que intenta conocer: la realidad no es algo que está ahí fuera y de lo cual se pueden desentrañar verdades, sino que el punto de vista del observador afecta de forma compleja lo que se observa y las interpretaciones de los sucesos. Reconocer el involucramiento del investigador y adoptar un posicionamiento

activo ante este favorecen la producción de conocimiento en conjunto con los actores con los cuales se está trabajando. Este paradigma concibe la investigación como elemento de potencial transformación de la realidad y nos hace tomar conciencia de las decisiones ético-políticas que nos llevan a querer comprender determinadas problemáticas.

La investigación-acción se establece como un modelo contrahegemónico en el campo de las ciencias sociales, contrapuesto al paradigma positivista. Por ende, el despliegue metodológico de esta forma de investigar y accionar no es evidente y requiere de un entrenamiento y experiencias específicas. Sostengo que las prácticas integrales, particularmente las desplegadas por los EFI, pueden configurarse como un soporte clave de formación y acción para las y los investigadores, facilitando una retroalimentación entre las prácticas cotidianas llevadas adelante por el equipo y el proceso de investigación. A su vez, los EFI pueden constituir soportes de acciones en conjunto, rompiendo el esquema tradicional de soledad del investigador y su trabajo de campo. Todo el equipo puede verse beneficiado del proceso de investigación y favorecer una reflexión crítica de los avances obtenidos.

Investigar, desde este paradigma, implica una apuesta ético-política por involucrarse, por sumergirse en la trama relacional y afectiva que compone una determinada problemática a estudiar e involucrarse de una forma específica. Investigar es tomar partido por una visión del mundo y la práctica política consecuente, y desde la investigación-acción este posicionamiento es necesariamente transformador de las condiciones de desigualdad y explotación producto de las relaciones sociales capitalistas.

Por otro lado, y como elemento emergente del proceso de investigación relatado, entiendo clave el análisis de la implicación como una manera de fomentar la autopercepción de los sesgos del investigador y la toma de decisiones respecto a la problemática que intenta investigar. La elección de una temática de investigación de posgrado parte de un interés específico en ella, pero también de una compleja trama afectiva, histórica, cultural y política en relación con el tema de estudio. Si estos elementos no son tenidos en cuenta, pueden operar sesgos cruciales al momento de definir el problema de investigación, de realizar el trabajo de campo y de analizar el material obtenido. El análisis de la implicación conlleva una determinada incomodidad porque supone reconocer nuestras limitantes, romper con el paradigma científicoista según el cual el investigador analiza con distancia la realidad y comprender que somos agentes activos de las comunidades en las que estamos trabajando, con las complejidades afectivas y sensibles de la propia experiencia de transitar los diversos espacios del territorio.

Este artículo busca generar una síntesis de los aprendizajes obtenidos de la experiencia e intenta establecerse como aporte para futuras investigadoras e investigadores que asuman el desafío ético-político de la investigación y producción de conocimiento en clave transformadora.

Referencias

- CARRO, S. (2008, diciembre). Investigar en la complejidad. La investigación-acción como propuesta. *Quehacer Educativo*, (92), 66-69. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/122-investigar-en-la-complejidad-la-investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-como-propuesta>
- DA ESCÓSSIA, L. y KASTRUP, V. (2005). O conceito de coletivo como superação da dicotomia individuo-sociedade. *Psicología em Estudo*, 10(2), 295-304. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200017>
- FERNÁNDEZ, A. M., LÓPEZ, M., BORAKIEVICH, S., OJAM, E. y CABRERA, C. (2014, abril). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7), 5-20. <https://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf>
- FERNÁNDEZ, M. B. y JOHNSON, M. D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- GARCÍA DAUDER, D. y RUIZ TREJO, M. G. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (50), 21-41. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- GRANESE, A. (2018). *Análisis de la implicación* [Documento de trabajo]. Facultad de Psicología, Udelar. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/articulacion-de-saberes-6/analisis-de-la-implicacion1-granese/106777230>
- MARCUS, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- MARTÍNEZ GUZMÁN, A. (2013). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 3-28. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53730481001.pdf>
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- RODRÍGUEZ, A. (2019). Producción del espacio residencial y formaciones subjetivas en barrios populares de Montevideo (Uruguay) en la urbanización capitalista neoliberal: sentidos de pertenencia y alteridades en el barrio Flor de Maroñas. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- RODRÍGUEZ, N. y TOMMASINO, H. (2023). Extensión crítica e integralidad: tres tesis diez años después. En C. Cassanello, L. Folgar Ruétalo y M. Pérez Sánchez (Comps.), *Universidad y territorios interpelados: el Programa Integral Metropolitano revisitado en sus quince años* (pp. 161-181). Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). https://www.academia.edu/109011986/Extensi%C3%B3n_cr%C3%A9tica_e_integralidad_tres_tesis_diez_a%C3%B1os_despu%C3%A9s
- ROJIDO, E. y CANO, I. (2016). En el punto de mira: desafíos éticos y metodológicos de la investigación de campo en contextos de violencia. En M. Gottsbacher y J. de Boer (Coords.), *Vulnerabilidad y violencia en América Latina y el Caribe*. Siglo XXI.
- SOTO CORTÉS, G. (2023). *Seguridad en Flor: la producción de seguridad comunitaria en el barrio Flor de Maroñas* [TESIS DE MAESTRÍA]. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. [HTTPS://hdl.handle.net/20.500.12008/41750](https://hdl.handle.net/20.500.12008/41750)
- TEXEIRA, F. (2022). *Plan de trabajo para el llamado a aspirantes para la provisión efectiva de trece (13) cargos de profesor adjunto para la Facultad de Psicología* [Documento de trabajo]. Facultad de Psicología, Udelar.

Entre la tutela y la autogestión: dispositivos teórico-metodológicos para la extensión universitaria a partir de una experiencia con un colectivo de personas en situación de calle

Natalia Montealegre Alegría,¹ Dulcinea Cardozo Carrero,²
Cecilia Etchebehere,³ Gerardo Sarachu⁴

Recibido: 04/02/2025; Aceptado: 25/06/2025
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.05>

Resumen

Este artículo profundiza en las características del trabajo de extensión universitaria y analiza por qué uno de sus elementos constitutivos es la interlocución con colectivos sociales organizados, tomando como universo de reflexión la experiencia compartida con un colectivo de personas en situación de calle. La intervención desde la Universidad de la República (Udelar) se desarrolló en Montevideo durante la pandemia de covid19.

La emergencia sanitaria permitió evidenciar tensiones y dificultades que este tipo de experiencias implican, su relación con la construcción de políticas de extensión y el despliegue de dispositivos teórico-metodológicos para abordar cómo inciden en la práctica los modelos tutelares frente a procesos de autogestión y las posibilidades de agencia colectiva.

El artículo profundiza en el trabajo de extensión universitaria a partir de la experiencia de un equipo interdisciplinario de la Udelar (Uruguay) que articula diversas inscripciones institucionales para desarrollar un trabajo colaborativo con un colectivo de personas en situación de calle. Expone los aprendizajes y desafíos vinculados a la articulación entre distintos equipos y políticas universitarias que se proponen generar intervenciones de carácter integral, enlazando investigación, enseñanza y extensión en un contexto excepcional.

Palabras clave: extensión universitaria, interdisciplina, Uruguay, situación de calle.

1 Universidad de la República. montealegre.alegría@gmail.com

2 Universidad de la República. dulcinea.cardozo@cseam.udelar.edu.uy

3 Universidad de la República. cecilia.etchebehere@cienciassociales.edu.uy

4 Universidad de la República. gsarachu@gmail.com

Resumo

Este artigo investiga as características do trabalho de extensão universitária e analisa por que um de seus elementos constitutivos é o diálogo com grupos sociais organizados; tomando como universo de reflexão a experiência compartilhada com uma equipe interdisciplinar em seu trabalho com um grupo de moradores de rua. A intervenção da Universidade da República (Udelar) ocorreu durante a pandemia (covid 19) em Montevidéu.

A emergência sanitária permitiu destacar as tensões e dificuldades que esse tipo de experiência implica, sua relação com a construção de políticas de extensão e a implantação de dispositivos teóricos e metodológicos para abordar o impacto dos modelos de tutela na prática diante dos processos de autogestão e das possibilidades de agência coletiva.

Palavras chave: extensão universitária, interdisciplinar, Uruguai, situação de rua.

Introducción

El artículo propone reflexionar sobre los desafíos y posibilidades desplegadas a partir de la articulación de distintos equipos universitarios en el trabajo con un colectivo de personas en situación de calle organizadas durante la pandemia de covid19.

En Uruguay la pandemia estuvo signada por un cambio en las fuerzas políticas en el gobierno.⁵ En ese contexto, debido a la agudización de la crisis se incrementaron las demandas sociales y sanitarias de investigación y desarrollo a la Universidad de la República (Udelar), lo que generó cambios significativos en la agenda académica. La Udelar como institución, desde su concepción de la educación y de la producción de conocimiento como un bien público y social, generó diferentes planos de respuesta y disponibilizó un conjunto de estrategias para atender la emergencia social y sanitaria.⁶ Lo anterior supone un posicionamiento que considera que lo público se produce en relación con el entramado social, sus organizaciones e instituciones, en determinado contexto social e histórico.

En este marco, ante la agudización de la crisis socioeconómica, en la que confluyen cambios en el elenco gubernamental con los impactos de la pandemia en la región, se fueron evidenciando una serie de situaciones que, junto con la consigna inicial «Quedate en casa»,⁷ se convirtieron en una interrogante: ¿qué pasa con los que no tienen casa?

5 En Uruguay, el 1.º de marzo de 2020 asumió la Presidencia de la República el Partido Nacional, con una coalición de partidos denominada *multicolor*, luego de tres gobiernos consecutivos del Frente Amplio (2005-2020).

6 Algunos de estos recursos se encuentran disponibles en el sitio de la Udelar: <https://coronavirus.udelar.edu.uy>

7 Un ejemplo elocuente sobre cómo la primera consigna, «Quedate en casa», se fue transformando en diversos ámbitos y de acuerdo a distintos intereses, por ejemplo, en mensajes publicitarios de la Cámara de Industrias del Uruguay.

Es precisamente en este contexto que se produce un pedido de apoyo al Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) por parte de algunos integrantes del equipo universitario del proyecto de trayectorias integrales «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle»⁸ para su trabajo con el colectivo Ni Todo Está Perdido (Nitep). Este colectivo representa el primer proceso de autoorganización de personas en situación de calle en defensa de sus derechos en Uruguay. En palabras de sus integrantes, Nitep

es un colectivo formado por gente de calle con dos años de historia [...] y lo integran más de treinta personas en la actualidad. [...] Habitamos la calle, y luchamos por cambiar la forma de pensar y obtener derechos. Habitamos también el entorno político [...] y nos basamos en los derechos para reflejar la problemática de calle y concientizar de la vulnerabilidad y la expulsión. Nos enfrentamos a problemáticas como la estigmatización, el asistencialismo, la criminalización y la represión. Queremos que nuestra voz sea escuchada y respetada, porque también somos personas: sentimos, luchamos, respiramos y tenemos corazón (Registro del taller colectivo del 10 de noviembre de 2020).

El proyecto mencionado fue elaborado por un equipo académico de la Udelar integrado por docentes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), como síntesis y continuidad de un proceso de trabajo sostenido e innovador que tiene su origen en 2018, cuando personas en situación de calle comienzan a hacer uso de las instalaciones de la FCS durante el día. Dicha situación deviene de que los dispositivos de atención a las personas en situación de calle (modalidad denominada *refugios*) se desarrollan principalmente en el horario nocturno. Esta modalidad de atención implica que desde media mañana y hasta el anochecer existen pocos espacios urbanos donde las personas puedan permanecer sin ser expulsadas. Esta situación se radicaliza ante las medidas sanitarias tomadas en la pandemia, que implicaron cierre de oficinas públicas, restricciones en la circulación, promoción de cuarentena voluntaria, suspensión de la asistencia a los espacios de educación formal en todos sus niveles (primaria, secundaria y terciaria), restricciones en el uso de los espacios públicos e incremento de la represión policial a la población ambulante en la ciudad.

Desde 2019, la FCS se encontraba trabajando en un convenio con la Intendencia de Montevideo (IM) para la apertura de un espacio físico de referencia para el colectivo Nitep. Este acuerdo finalmente se concreta al inicio de la pandemia, lo que desafía aún más el trabajo que se venía proyectando. El convenio aporta el local La Casa

.....

8 Aprobado en la Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2019-2021 de la CSEAM de la Udelar. El equipo universitario que presenta la propuesta está integrado por Sandra Leopold (FCS), Fiorella Ciapessoni (FCS), Sebastián Aguiar (FCS), Leticia Pérez (FCS), Marcelo Rossal (FHCE), Cecilia Etchebehere (FCS), Laura Zapata (FCS), Walter Ferreira (FCS), Sofía Lans (FCS), Martín González (FCS), Diego Castrillejo (FCS) y los pasantes de Antropología Tacuabé González e Inés Soul. Se incorpora durante el proceso el Dr. Alejandro Guevara. Desde el SCEAM se integran docentes en el acompañamiento del proceso y actividades puntuales, de modo escalonado en el orden que sigue: Gerardo Sarachu, Natalia Montealegre, Dulcinea Cardozo y Cecilia Matonte.

y recursos económicos para fortalecer el acompañamiento cotidiano del colectivo en ese espacio (Aguiar et al., 2021). En esta peculiar coyuntura, desde el SCEAM se responde a ese pedido inicial con la constitución de un equipo interdisciplinario que toma como parte de sus cometidos la construcción de una línea de extensión ligada a las articulaciones entre situación de calle y organización social en Uruguay. Esta línea se desarrolla desde una perspectiva de derechos humanos, promovida y ejecutada por la unidad académica del SCEAM, con proyección a mediano y largo plazo (Cardozo et al., 2020).⁹ Para el cumplimiento de ese objetivo, se toma como primera medida avanzar en la construcción de un proceso de trabajo articulado con el equipo universitario que presenta el pedido de apoyo y con el colectivo Nitep. A los efectos de este artículo, tomamos como universo de reflexión esa experiencia con el proyecto «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle», en su labor con un colectivo de personas en situación de calle en la ciudad de Montevideo.

El artículo continúa con una breve presentación de los equipos involucrados, como forma de dar cuenta de las articulaciones que se construyeron para dar respuesta a la demanda planteada, y realiza una caracterización de la problemática en el contexto analizado. A partir de allí, se problematizan los dispositivos teórico-metodológicos desarrollados desde una perspectiva de extensión universitaria dialógica y cómo se tensionan en la práctica con los modelos tutelares que predominan en las políticas públicas para dar respuesta a la situación de calle.

Una respuesta que tensiona las políticas de extensión universitaria

La demanda inicial surge desde la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la FCS hacia el SCEAM de la Udelar. El pedido se basó en que los cometidos del SCEAM están orientados a la promoción del desarrollo de la extensión en el conjunto de la institución desde el acumulado de sus distintas áreas académicas. Por medio de estas procura cultivar un abordaje integral de las diversas problemáticas que combina actividades de enseñanza, de extensión y de investigación, integrando diversos saberes y buscando cultivar las miradas interdisciplinarias. Por su parte, las unidades de extensión se conforman en los distintos servicios universitarios como ámbitos académicos encargados de promover y desarrollar dichas políticas a la interna de las distintas facultades.

La universidad ha definido la extensión con una orientación hacia la integralidad como la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros que, en pie de igualdad, dialogan y combinan sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más

.....
9 Aprobado por la CSEAM el 7 de julio de 2020.

postergados.¹⁰ Como se puede ver, se destaca en esta perspectiva el carácter dialógico de esa construcción, el desarrollo de un proceso educativo transformador, la producción (en esa interacción) de conocimiento nuevo que vincula críticamente los saberes académicos con los populares y la generación de formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

En el SCEAM existe, producto de un largo proceso, un acumulado en este sentido; las áreas que lo componen tienen el doble cometido de producir conocimiento junto con diversos colectivos sociales y, paralelamente, propiciar que el conjunto de la universidad (facultades, centros y escuelas) trabaje sus procesos de investigación y aprendizaje integral desde esta perspectiva. Para ello, se desarrollan algunos lineamientos estratégicos con los objetivos de fortalecer el trabajo conjunto entre sus diferentes áreas —promoción de la extensión, derechos humanos, sector productivo y organizaciones sociales, estudios cooperativos y economía solidaria—; diseñar y promover el desarrollo de programas integrales —temáticos y territoriales—; potenciar, a través de una red de extensión, el trabajo articulado entre diversos equipos universitarios¹¹ y desarrollar líneas de proyectos concursables con evaluación de pares, potenciando la integralidad de las propuestas universitarias.

De acuerdo a lo antes planteado, el trabajo de extensión universitaria, para su desarrollo pleno, supone la generación de condiciones para la congruencia de una problemática socialmente relevante, la existencia —aunque sea incipiente— de colectivos sociales organizados, así como capacidades y producciones científicas que aborden componentes de ese problema. A estos aspectos necesarios se suman como condiciones indispensables la identificación de los saberes y producciones universitarias que podrían contribuir en esos procesos, la disposición al diálogo de saberes por parte de los especialistas en alguno de los componentes del problema (disponibilidad a la interacción que no siempre es entendida como parte del trabajo científico), la apertura a la comunicación con diversos actores y la sensibilidad social conectada con los saberes académicos acumulados y sus potenciales articulaciones.

En este caso, el proceso de articulación supuso sucesivas mediaciones para considerar. En primer lugar, el acceso fue posible por la existencia de un equipo académico que, en alianza con otras personas y mediante la Profundación para las Ciencias Sociales, concretó un convenio de cooperación con la Intendencia de Montevideo para el fortalecimiento organizativo de Nitep. Por otro lado, las condiciones en las que se recibe La Casa durante la pandemia —como fue reseñado anteriormente— junto con la urgencia de ajustar criterios sanitarios para el uso de los espacios y

10 Véase Universidad de la República, Rectorado (2010), *Hacia la reforma universitaria: 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*, Universidad de la República.

11 Sobre este proceso, véase Red de Extensión (2019), *Tejer la Red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios, 2008-2018*, Red de Extensión, Universidad de la República. Disponible en: https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/12/CSEAM_Tejer-la-red_DIGITAL_compressed.pdf. También pueden consultarse otras publicaciones elaboradas en el SCEAM en: <https://www.extension.udelar.edu.uy/publicaciones/>.

acuerdos de convivencia. Finalmente, la concreción de una licitación dependiente del programa Calle-Drogas para que a una organización de la sociedad civil se le asignara la responsabilidad sobre La Casa para la puesta en marcha de un dispositivo de atención diurno destinado a personas en situación de calle. De esta forma, se desplaza materialmente a Nitep, lo que obstruye el proceso de apropiación del espacio desarrollado por el colectivo e impide la continuidad de las actividades de cocina compartidas hasta ese momento. Dichas acciones eran claves para la dinámica cotidiana, el trabajo político y la incorporación de otras personas en situación de calle a diversas actividades del colectivo. ¿Se trata de reinstalar la tutela como mecanismo de respuesta institucional ante estas situaciones?

Caracterización de la situación de calle en el contexto de la pandemia

Para comprender la experiencia que propicia esta reflexión, resulta necesario tener presentes las características generales del problema socialmente relevante, es decir, la situación de las personas sin hogar en Uruguay. Según cifras oficiales, en 2019 más de 600.000 personas residen en viviendas precarias en la ciudad de Montevideo (con un total estimado de 1.319.108 habitantes). Según datos del Instituto Nacional de Estadística de 2019, aproximadamente 150.000 de esas personas viven en asentamientos irregulares, sin contar a aquellas que alquilan habitaciones o camas en viviendas mayormente precarias —denominadas *pensiones* en nuestro medio— (Maciel Álvarez, 2021), que se pagan por mes, semana o jornada, con un aumento paulatino de los costos en función de la mayor precariedad. Esta situación habitacional se vincula claramente con situaciones de calle. Además, en Montevideo se puede observar un aumento creciente de las personas en situación de calle. Vale destacar que en los últimos años se han registrado más de veinte mil usuarios y usuarias del sistema de refugios (Ministerio de Desarrollo Social, 2019).

Siguiendo esta caracterización, en el relevamiento de personas en situación de calle realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) en 2020 en la ciudad de Montevideo, se identificó un aumento del 25,3 % de personas en esa situación con relación al año anterior, y se alcanzó un total de 2553 (885 personas dormían a la intemperie y 1668 en refugios).

Hasta 2020-2021¹² el sistema se sostenía principalmente en la modalidad de centros nocturnos, bajo la concepción de un modelo de escalera que tendería al egreso del sistema a través del acceso a una vivienda autónoma. Este tipo de propuesta tiene críticas a nivel internacional por entenderse que con el paso del tiempo se cronifica la situación en la medida que promueve prácticas de institucionalización que redundan en la falta de autonomías de sus usuarios (Busch-Geertsema y Sahlin, 2007).

12 Véase Dirección Nacional de Transferencias y Análisis de Datos y Ministerio de Desarrollo Social (2021).

En el último año analizado para este artículo, se observa un proceso creciente de criminalización de la situación de calle a partir de la aprobación, el 9 de julio de 2020, de la Ley de Urgente Consideración (n.º 19.889) (Uruguay, 2020). Esa norma da continuidad a un proceso en el país que tiene como antecedente directo la ley de faltas (n.º 19.120) (Uruguay, 2013), promulgada el 20 de agosto de 2013, que establece normas relativas a la conservación y cuidado de los espacios públicos. Esta ley, que sanciona a la persona en situación de calle, ya había sido fuertemente criticada desde la academia por entenderse que consolida un circuito conformado entre el sistema penal y el de refugios (Ciapessoni y Vigna, 2018), de tal manera que finalmente su aplicación favorecía la recriminalización de los individuos (Camejo et al., 2014). Parece razonable inferir que las actuales circunstancias radicalicen ese efecto incorporando a quienes son identificados por las fuerzas del orden en una primera instancia.

Es en este contexto nacional que el equipo universitario profundiza su vínculo con el proceso organizativo de un grupo de personas en situación de calle.

La labor universitaria y el acontecer colectivo

En la Udelar, como en otras universidades, los programas de apoyo académico más extendidos son los llamados a proyectos mediante fondos concursables con evaluación de pares, por los que diversos equipos docentes junto con estudiantes y organizaciones sociales postulan sus iniciativas. Este modo predominante estimula la competencia sin alentar la interacción y la posible complementariedad entre las propuestas presentadas. En este sentido, ante el pedido de apoyo en el contexto del proyecto «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle», se identificó la necesidad de desencadenar otros aportes que lo pudieran potenciar en términos de contenidos y estrategias, teniendo en cuenta que, en el inicio de la emergencia social y sanitaria, se concretó el mencionado convenio con la intendencia de Montevideo. El desafío planteado implicó reflexionar sobre qué tipo de respuestas era posible ofrecer a un proyecto ya financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (cSEAM), considerando las limitaciones de tiempo y recursos¹³ que esa modalidad supone. La respuesta inmediata implicó la construcción de un equipo de docentes del SCEAM con integrantes de distintas áreas, que, al tiempo que respondiera al pedido concreto (búsqueda de locales, elaboración de protocolos, entre otros), pudiera ir nutriendo las propias políticas de extensión universitaria y sus repertorios. El disponer de un equipo que a nivel central propicie esas conexiones a partir de un vínculo permanente con los actores sociales —y no exclusivamente mediado por proyectos acotados en el tiempo— genera posibilidades de respuestas situadas que, potencialmente, pueden interpelar al conjunto de la institución universitaria y fortalecer su accionar.

13 Los proyectos financiados bajo la modalidad Trayectorias Integrales reciben un total de 400.000 pesos uruguayos. De esa cantidad, se puede destinar hasta un 70 % a sueldos, que se pagan a través de extensiones horarias o contratos a término. Ese monto supone financiar a través de la modalidad de extensiones horarias o contratos a término.

Es así que, para el inicio del trabajo, comenzamos un proceso de lo que ha sido conceptualizado como *construcción de la demanda*, que en este caso estuvo mediado por interlocuciones con las autoridades universitarias e intercambios parciales con algunos integrantes del equipo. Esto supuso distintas interpretaciones acerca del trabajo conjunto y no se procesó una demanda directa de todo el equipo universitario¹⁴ acerca del sentido y el porqué de nuestra presencia allí. Entonces, una de las preguntas recursivas del proceso es ¿cómo construimos la demanda entre actores universitarios en el devenir de las prácticas de extensión?

Teniendo en consideración las distintas necesidades planteadas en la labor con Nitep —a partir de la pandemia y de las políticas gubernamentales desarrolladas en ese contexto—, docentes universitarios realizaron un planteo a la entonces prorrectora de Extensión a fin de posibilitar articulaciones que generaran respuestas de la universidad. El pedido interpela el rol del conjunto de la institución con relación a esta problemática social y obliga a interrogarse sobre qué está haciendo la universidad en cuanto a las personas en situación de calle y, por lo tanto, qué respuestas integrales son plausibles desde una perspectiva de universidad latinoamericana.

La construcción de la demanda en la extensión universitaria «promueve —entre los distintos actores involucrados [...]— la construcción del proyecto, la definición de las *necesidades o problemática* y la generación de acuerdos, con miras a la intervención» (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio [CSEAM], 2015, p. 38), implica ubicar y problematizar sobre el *pedido-encargo-necesidad*; estos tres elementos constituyen el punto de partida del trabajo conjunto, teniendo presente que el pedido «parte de un proceso histórico que presenta características sociales y culturales estructurales, al tiempo que responde a rasgos coyunturales» (CSEAM, 2015, p. 39). Para problematizar el pedido o los pedidos, se focaliza en clarificar las necesidades planteadas atendiendo a cuáles son los obstáculos que se explicitan, identificando los encargos depositados en el equipo del Servicio Central que están detrás de los pedidos enunciados, para luego plantear estrategias y acciones para el trabajo conjunto en diálogo con el pedido, que a la vez se va reformulando en el proceso (Rodríguez et al., 2015).

Como en toda relación social de interacción entre diversos colectivos, este proceso de construcción no es un proceso de libre juego entre oferta y demanda, sino que supone atender simultáneamente la historicidad, las tensiones entre homogeneidad y heterogeneidad, la multiplicidad de enfoques y las relaciones de poder involucradas en los distintos ámbitos (CSEAM, 2015, p. 33). En este marco también se produce el encargo al equipo del SCEAM, que es señalado como «los y las que saben de extensión», entendida como conocimiento experto y no como proceso en el que todas las personas participantes están implicadas y en el que el propio equipo va desarrollando,

14 Sobre este aspecto, es necesario considerar que el propio equipo del proyecto estaba ampliando y reformulando las actividades y líneas de trabajo previstas en el marco del inicio del convenio y que el funcionamiento como grupo se vio también afectado por el proceso de la emergencia social y sanitaria, que dificultó las interacciones cotidianas y añadió complejidad a un equipo que se estaba consolidando con la participación de actores de diversa procedencia.

experimentando y construyendo. El encargo nos habla de «el reconocimiento de un saber y de una autoridad en el profesional y que, por tanto, posibilitan una intervención. Y, también, depositaciones que obstaculizan, en la medida que significa poner en manos de otro la resolución de la situación» (Rodríguez et al., 2015, p. 95).

Es en la experiencia compartida y en la comprensión efectiva de las problemáticas comunes —que a todos incumben porque a todos afectan, aunque en forma diferenciada— que se produce un reconocimiento mutuo. Dicho reconocimiento requiere disponerse colectivamente a la comprensión de los elementos constitutivos de las situaciones de calle, identificando los saberes, capacidades y potencialidades existentes desde un plano de igualdad, que no oculta las asimetrías y diferencias en cuanto a acumulados y trayectorias.

En este sentido, la labor de quienes suscriben se centró en un análisis preliminar de los modos de conocer y comprender el mundo social (las epistemologías) de los diversos colectivos sociales en diálogo, sus usos del lenguaje y sus códigos de relacionamiento, que se desplegaron en los distintos ámbitos de trabajo (reuniones del equipo universitario con y sin integrantes del colectivo Nitep, cursos, talleres, funcionamiento de La Casa en el marco del mencionado convenio, instancias de negociación política, entre otros).

Desde esa perspectiva situada, se busca identificar los elementos que obstaculizan el desarrollo de las actividades y la interlocución entre sus participantes. Se presta especial atención a cómo se construyen dinámicamente las distinciones nosotros-otres¹⁵ que se van gestando, siempre vertebradas por las relaciones de poder que atraviesan a las personas participantes y sus relaciones. Se trata de comprender «las tensiones, los malestares, las incomodidades, los fracasos que son parte sustantiva de procesos de lucha y organización colectiva que hacen carne en estas experiencias» (Carenzo et al., 2019, p. 168). Todos estos aspectos resultan fundamentales para poder identificar, ante cada situación, las diversas posibilidades para la acción conjunta, y es pertinente, en algunos momentos, realizar intervenciones puntuales.

Estas intervenciones suponen incorporar estrategias —en muchos casos disruptivas— que apunten a desnaturalizar las violencias que se despliegan en los vínculos, producto de las distintas relaciones de poder que estructuran los intercambios en la situación de calle propiamente dicha, tanto las vinculadas a esta problemática social como en particular a Nitep y a los equipos universitarios participantes. Este trabajo coincide con las características de las producciones interdisciplinarias: no basta con superponer distintas disciplinas y propiciar su encuentro, es preciso que exista la disposición a producir en común y desencadenar movimientos que implican la aceptación al cuestionamiento de los saberes existentes y aquellos que se consideran necesarios en cada situación. Este aspecto relacional resulta relevante para

15 Entre las demarcaciones no mutuamente excluyentes que surgen a lo largo del proceso, observamos: universitarios/no universitarios, docentes/no docentes, ejecutores de política pública/beneficiarios, nosotros Nitep/otros de calle, trabajadores/militantes, entre otras.

comprender las estrategias metodológicas de extensión y sus aportes para producir en común y salir a la búsqueda junto con las organizaciones sociales a fin de movilizar los recursos, conocimientos, potencias, saberes y propuestas necesarias ante las diversas problemáticas.

El acompañamiento de la experiencia puso foco en las relaciones sociales e incorporó también a su metodología algunos elementos de la etnografía colaborativa (Rappaport, 2018). La elección de esas herramientas condice con las características del trabajo sostenido con el colectivo Nitep hasta el presente, en la medida que su desarrollo solamente es posible junto con los colectivos sociales y profesionales que integran el proyecto. La observación sistemática en los diversos ámbitos de participación e intercambio entre integrantes del colectivo Nitep y el equipo de técnicos intervenientes en el proyecto —durante la etapa de trabajo aquí presentada— permitió aportar insumos desde esta experiencia concreta y para ella y, paralelamente, objetivar en parte los dispositivos teórico-metodológicos en juego que fueron desplegados por el equipo del SCEAM.

La observación participante focalizó en los conflictos emergentes para promover intercambios a lo largo del proceso que permitieran hacer inteligibles los sentidos en pugna y activar las potencias identificadas. Como en toda relación, se producen una serie de tensiones en el trabajo compartido que hacen a la interpelación mutua planteada. A la interna de los equipos universitarios, este es un aspecto de interés para la reflexión en la medida que el lugar de la extensión en la universidad y la valoración institucional que tiene su práctica en el desarrollo de los docentes y las docentes se constituyen como un tópico plagado de tensiones. Al transitar por ellas, se observa una paradójica situación relativa a cómo se articulan el fuerte compromiso de las personas que integran el proyecto con un trabajo sostenido de larga duración para con el colectivo Nitep y los requisitos productivos propios de un sistema de evaluación con énfasis en la publicación de *papers* en determinados medios y formatos.

La problematización de estos aspectos coadyuva a disputar los sentidos con relación a los modos de *hacer universidad* e implica diversos componentes que es preciso no desconocer. Por un lado, la geopolítica del conocimiento y su correlato en los sistemas nacionales de evaluación científica, que supone la obligación de contar con publicaciones en revistas especializadas en plazos preestablecidos, y, por otro, los procesos concretos de producción con otros, que implican tiempos imprevisibles y espacios flexibles no siempre precalendarizables.

Visualizar esas tensiones permite comprender la necesidad de desplegar dos tipos de tareas profundamente interconectadas. Por un lado, asumir un rol en la formación en procesos de extensión que solamente se despliegan como *praxis* desde un hacer compartido *entre* equipos. Por otro lado, el trabajo directo con los colectivos implicados que requiere de aportes múltiples y combinados, que suponen planificaciones previas, actividades conjuntas, evaluaciones y sistematizaciones. Desde la experiencia concreta, entendemos que poner el cuerpo en actividades compartidas genera las

condiciones para transitar por estas tensiones sin quedar neutralizados por ellas. En esta línea, desde el inicio se realizaron distintas actividades con Nitep, siempre coordinadas de manera conjunta con el equipo del proyecto. También se participó en asambleas, talleres sobre autogestión, actividades con las trincheras, espacios de comensalidad y convivencia, acompañamientos de pasantías estudiantiles; se creó un espacio de co-visión con quienes trabajan cotidianamente con el colectivo, entre otras. Este involucramiento en las actividades propias de Nitep, en su interacción con la universidad, permite visualizar cómo el trabajo en extensión universitaria con colectivos (autogestionados o en procesos de construcción hacia la autogestión) genera condiciones para desarrollar otros modos de producción de conocimiento de carácter colaborativo. La co-producción así entendida permite superar algunos sentidos extractivistas de la producción universitaria para orientarse a identificar nuevas posibilidades que surgen en la relación con los propios sujetos que viven los procesos, los padecen y se plantean alternativas.

Acorde a lo desarrollado, desde nuestro punto de vista, la labor de extensión es siempre en co-labor (Carenzo et al., 2019), no solamente desde un hacer compartido con otros. Intercambios diversos, confrontaciones múltiples, lecturas cruzadas y mutuas interpellaciones son elementos sustantivos y constituyentes de esa producción del trabajo extensionista. En este sentido, el trabajo académico desde un servicio central de extensión junto con un proyecto particular de extensión radicado en algunas facultades —como el que se viene analizando— deja en evidencia la interpellación mutua que se da en los distintos dominios de la acción y, al mismo tiempo, provoca ajustes y modificaciones en la política universitaria de extensión en general.

Incidir en la política universitaria supone participar en los procesos decisarios de la institución a partir del despliegue que realizan los diferentes equipos universitarios de docentes, estudiantes, egresados y funcionarios. Desde esta perspectiva, las políticas no se producen exclusivamente en las áreas centrales. Se parte del reconocimiento de que hay equipos docentes que trabajan con colectivos sociales organizados, por lo que es función de los servicios centrales elaborar estrategias de trabajo que promuevan la evaluación y el acompañamiento de los proyectos para identificar aprendizajes que nutran dichas políticas académicas. Desde las unidades académicas centrales de la universidad, sobre la base de esta y otras experiencias, observamos que se puede potenciar y contribuir a la formación en las facultades y equipos interdisciplinarios activando nuevas conexiones y complementariedades de capacidades y recursos.

La interacción entre las áreas centrales y los servicios descentralizados habilita la construcción de la política universitaria en varios niveles. Por un lado, se identifican potencialidades y se dispone de los acumulados de los diversos equipos universitarios para la construcción de espacios de trabajo centrales. Un ejemplo en este sentido fue la participación de docentes del proyecto «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle», de FCS y FHCE, en una comisión conformada a nivel central de la universidad en el marco de la pandemia para la generación de programas

orientados a la atención a la emergencia social y sanitaria. Al mismo tiempo, desde el Prorrectorado de Extensión se integran espacios interinstitucionales de articulación de políticas públicas, como el espacio Intercalle (con organismos públicos a nivel nacional y departamental) y el Consejo Consultivo Calle de la RM, que implican la producción, pronunciamientos y posicionamientos de la universidad en la temática que se nutren de los diferentes proyectos.

Del mismo modo, el proceso de producción de políticas académicas de la universidad supone un trabajo permanente de articulación a diferentes escalas y en diferentes espacios. Como puede analizarse en el caso que se viene compartiendo, el equipo de trayectorias cuenta con un conjunto de saberes y existe disposición de las estructuras centrales para aprender con ellos y aportar a la construcción colectiva que aún está por producirse. Pero, para que dicha construcción sea disponibilizada para el conjunto de la universidad, es preciso generar condiciones para avanzar de proyectos puntuales a programas integrales, una política nueva, una nueva forma de combinar equipos universitarios.

La construcción de esta política universitaria tiene como base desarrollar prácticas de extensión universitaria y no exclusivamente gestionar la extensión que realizan otros. En el proceso que se viene relatando está presente la disposición a hacer extensión junto con el equipo de trayectorias combinando saberes, posicionamientos y búsquedas (Cardozo et al., 2021).

Entre la tutela y la autogestión

Otro hilo de reflexión para compartir en el presente artículo —que refiere a los dispositivos teórico-metodológicos para la extensión universitaria— es abordar la relación entre diversas prácticas que promueven formas de vinculación tutelar y aquellas que apuntan a la autonomía y la autogestión.

La relación entre tutela y víctima es de larga data a nivel normativo y como soporte argumental de parte de las políticas sociales. Esta relación cuenta con una socio-lógica ligada a la relación conceptual entre el ciudadano —sujeto portador de agencia social— y la víctima —quien merece protección por caer fuera de los márgenes de las prácticas ciudadanas—. Esta condición muchas veces es reificada a través de la caracterización de *vulnerables*. Pero, a lo largo de los últimos años, este lugar tangencial de la víctima se ha desplazado a un espacio central de visualización y acción política y se ha posicionado como elemento social clave en la economía moral del presente y, por ende, de los movimientos y políticas sociales. Sobre este proceso y las condiciones sociales e históricas que lo explican resulta esclarecedor el trabajo del proyecto de investigación Mundo(s) de Víctimas, coordinado por Gabriel Gatti (Gatti, 2017), que demuestra la potencia que cobra en el espacio público la retórica de la víctima a partir de diversas situaciones (de un robo o de violencia de género, entre muchas otras que incluyen las de raíz política). Potencialmente, todo sujeto puede ser tutelado, sea

en una situación de cuidados médicos o por efecto de cualquier situación de vulnerabilidad. La tutela, así entendida, implica cualquier forma de cuidado a cambio de distintas formas de obediencia (Rossal, 2017).

El epidemiólogo francés devenido en antropólogo Didier Fassin (2018) argumenta que las condiciones de vida del capitalismo llevan a una suerte de *síndrome sanitario* marcado por el temor a la alteridad y su exclusión (tal como ya había conceptualizado Mary Douglas en su trabajo clásico *Pureza y peligro*). La diferencia radicaría en la emergencia, en el presente, de una *legitimidad biopolítica* que se expresaría a través de la obligatoriedad de la exposición del cuerpo sufriente para lograr ciertos derechos sociales (Fassin, 2018). En ese contexto, a nivel nacional, observamos de qué manera el giro punitivo¹⁶ está acompañado de la fuerza de la retórica de la víctima como soporte y espacio de cierto consenso. El dolor verdadero hace plausible enunciar casi cualquier cosa y es en él que la moral humanitaria encuentra su soporte y también su límite.

La articulación entre el giro punitivo y una influencia creciente de religiosidades de raíz cristiana en el Uruguay coadyuvan a la profundización de políticas sociales ancladas en la caridad ante el sufriente-necesitado (víctima de las circunstancias, de la vida, de su historia, entre otros...). De tal manera que en ese espacio social del dolor existiría la posibilidad de acceder a ciertos bienes materiales y simbólicos. El primero y probablemente el máspreciado es la posibilidad misma de existir y contar con una voz reconocible (Gatti, 2017, 2019). Según este razonamiento parecería esperable y casi deseable, para tranquilidad de todos, que desde los agrupamientos de personas en situación de calle el énfasis radicase en esa condición: la de víctimas, sufrientes.

Nitep, sin dejar de mostrar en el cuerpo de quienes lo integran las múltiples transformaciones producto de violencias de diverso orden, encuentra y construye un lugar de enunciación que disloca al interpelar el sentido común sobre lo que se espera de las personas en situación de calle. A modo de ejemplo, en su manifiesto (Nitep, 2018) expresa:

Ni todo está perdido cuando tenemos sueños que cumplir, no hemos perdido nuestra identidad, tenemos esperanzas. Hemos sido valientes en la lucha, ha sido ardua la tarea, pero con persistencia, gigantes las recompensas. / Resistimos. Insistimos. Pasaremos de sobrevivir a vivir. / Necesitamos vaciar la mochila, seguir adelante, acompañándonos, construyendo un mundo que abraza y no expulsa. / Porque creemos en una revolución intelectual para cambiar este mundo actual, es que proponemos: re-educarnos para alcanzar el urgente objetivo de la coexistencia de las diversidades que integran nuestro mundo. / Necesitamos erradicar la indiferencia, crear una sociedad digna basada en el cuidado y el respeto, cada persona desde su diferencia biopsicosocial debería tener los mismos derechos humanos. Somos iguales solo por el hecho de existir.

Hay una polifonía que se sintetiza en esta poética de presentar el *ser-en-el-mundo* de Nitep. El nombre del colectivo es, a la vez, un acontecimiento taxativo que está articulado con la experiencia y algunas convicciones compartidas. El cierre del

16 Para un ejemplo de aplicación en Uruguay de este enfoque, véase Mesa Varela et al. (2019).

manifiesto resulta muy elocuente en este sentido. Dice: «Cuando creamos que todo está perdido, podemos sentir nuestra fuerza interior y aferrarnos a la fe en lo colectivo, ahí está todo lo que necesitamos. ¡CAMINEMOS TODOS JUNTAS HACIA ALLÍ!».

Todos juntas reafirma la diversidad de un modo paródico. Definir lo necesario como «aferrarnos a la fe en lo colectivo» también desplaza el centro del lugar común que restringe la mirada a través de aquello que es entendido como «necesidades básicas» o que focaliza en problemáticas de resolución individual. Sin negar que sea indispensable que estén satisfechas, no será lo que está primero para la organización de las personas en situación de calle, en la medida que lo indispensable será aquello que permita el encuentro, la conformación efectiva de un colectivo y la ruptura del aislamiento.

Los procesos colectivos de autoorganización suponen el desarrollo de la autogestión a diferentes niveles. La autogestión puede ser definida como la capacidad de que un determinado grupo social asuma la gestión directa de los asuntos que le incumben y lo afectan. En lo económico, la autogestión supone el control directo de los recursos y sus medios, y en lo político, la participación directa en la toma de decisiones. Como todo proceso social en el marco del capitalismo resulta contradictorio y admite diferentes formas en las que la autogestión es usada y concebida (Rodríguez et al., 2014). Se observa un uso desde el Estado y el sistema de políticas públicas orientado a reducir la autogestión a prácticas de gubernamentalidad; un uso por las personalizaciones del capital orientado a desprenderse de los costos sociales y contratar emprendimientos disfrazando relaciones de dependencia en contratos de prestación de servicios; una matriz liberal de la autogestión que supone el *hacerlo por sí mismo* mediante el ideario del emprendedurismo y el convertir a cada habitante en empresario de sí mismo. Finalmente, existe todo un linaje de la autogestión concebida como la capacidad de las personas en sus luchas para recuperar su potencia en composiciones relacionales orientadas a la autonomía. En el caso de Nitep, su consigna «Nada sobre nosotros sin nosotros» parece orientarse en esa búsqueda de forjar la autonomía entre personas signadas por la tutela y la dependencia institucionalizada en políticas, programas y proyectos que en muchos casos les resultan ajenos y hostiles.

La autonomía como proyecto (Heras et al., 2013), siguiendo el legado de Cornelius Castoriadis (2004), le da un sentido específico a la construcción autogestionaria y presenta desafíos importantes para que las diferentes personas, como participantes directos de cada uno de los procesos, puedan asumir los desafíos que supone transitar hacia niveles crecientes de autonomía en sociedades profundamente heterónomas. Es importante considerar que dicha autonomía está condicionada por el orden existente. Un despliegue efectivo y afectivo de esta será posible en un proceso de transformación social más amplio. Se pueden concebir los procesos de autoorganización de las experiencias colectivas como modos actuales de ir evidenciando los límites en el orden existente y anunciando otras posibilidades de realización, como se desprende de la siguiente escena etnográfica.

La asamblea

Ya hay varias personas sentadas en ronda esperando el comienzo de la asamblea. Aunque aún hay muchas conversaciones simultáneas. Mientras esperamos el inicio una compañera nos ofrece pan o galletitas con queso y mermelada de tomate. Por lo que me cuentan, ella siempre hace cosas caseras y trae «cosas ricas» para compartir, está como «recibiendo» al otro. Pienso que es lindo encontrar esos «mínimos gestos» de acogida, mimos de encuentro. Natalia se decide a hacerse un pan con queso y mermelada mientras un compañero la alienta y le dice: «¡La combinación agridulce está buenísima!».

Alguien empieza a decir si les parece de arrancar la asamblea, ya que hay varios temas y estamos pasados de hora. «Somos bastantes, si no alcanzan las sillas nos podemos sentar en el piso». Empezamos a acomodarnos. Se hace una ronda más grande, somos cerca de treinta personas. Arranca diciendo que hoy hay gente invitada. Plantea que estaría bueno hacer una puesta a punto de las comisiones-trincheras y luego intercambiar con las personas invitadas y, si nos da el tiempo, ver otros temas que quedaron pendientes. Pero antes de eso propone que se comparta cómo funciona la asamblea, la metodología de trabajo que se tiene, tanto para las invitadas como para algunas personas nuevas, que hoy es la primera vez que participan.

Un hombre morocho con un estilo *reggae*, que se encuentra parado en la puerta que va hacia las otras habitaciones, toma la palabra y explica: «Alguien pide la palabra y comienza a hablar, luego esa persona le pasa la palabra a otro que haya levantado la mano porque quiere decir algo, si hay más de une, esa persona define a quién se le pasa la palabra. Algo que se propone tener en cuenta es que si alguien habló varias veces y otra no habló, se le pasa la palabra a quien no habló, también si habla mucho se le dice que redondee y hace un gesto con la mano». ¡Chau la lista de oradores! (Notas del diario de campo, mayo de 2020)

En la escena planteada queda en evidencia cómo Nitep se concibe a sí mismo como una organización en movimiento, que no está dada de una vez y para siempre. Las asambleas son abiertas a la participación de los concurrentes que la forjan, como señala Fiorella Ciapessoni (2020, comunicación personal), se trata de un colectivo que integra la *intermitencia* que caracteriza la vida de las personas en situación de calle. Siguiendo los aportes de Lewkowicz (2004), hay que estar abiertos a lo contingente:¹⁷

No es un conjunto previo que se agrupa y percibe la propiedad común, toma conciencia de su ser en común y pasa de llamarse alienadamente *yo, yo, y yo*, a llamarse con conciencia de sí, *nosotros*. Tampoco es un grupo previamente insospechado que en adelante quede constituido. Más bien el viento nos amontonó en una esquina y de pronto —pero probablemente solo esa vez— ya estábamos pensando en asamblea (p. 227).

17 «El sustantivo *contingencia*, el adjetivo *contingente*, derivan de un verbo. El verbo *contingo* no tiene en sí ningún interés particular, salvo el hecho de haber desaparecido. Ese verbo, ese tipo de acción, en nuestro español se desvaneció como tal. El suceso sucede; el acontecimiento acontece; la ocurrencia ocurre; no tenemos verbo para la contingencia. Desconozco la causa de su desaparición, pero deploro el efecto» (Lewkowicz, 2004, p. 227).

La posibilidad que abre el pensar en colectivo y disponerse al devenir da lugar a diversos desafíos organizativos. ¿Mediante qué prácticas concretas se sostiene esa construcción? ¿Cómo se van produciendo decisiones consensuadas? ¿Cómo se gestionan las controversias? ¿De qué modo se asume la incertidumbre, se produce común, se sostiene y despliega la organización del colectivo? ¿Cómo se generan procesos de representación y autorrepresentación en el accionar político-social del movimiento de las personas en situación de calle?

Entre las respuestas tentativas que se vienen construyendo entre los y las universitarias y Nitep, se pueden identificar algunas claves que hacen al proceso mismo de extensión y los modos de acción que se generan entre equipos universitarios, instituciones y el colectivo. En términos de la experiencia de autogestión, resulta relevante analizar el modo de la entrada de Nitep al local¹⁸ que la IM dispuso como espacio para que la organización desplegara su accionar como colectivo (La Casa). Este espacio fue posteriormente parte de un proceso de licitación de la IM para la instalación de un dispositivo de atención que fue asignado a una organización de la sociedad civil que gestiona proyectos socioeducativos.

Es posible identificar en el momento inicial, previo a la reparación del inmueble y la puesta en funcionamiento del dispositivo de atención, el despliegue de una energía autogestionaria por parte de Nitep, que encontró en dicho espacio la posibilidad de afianzar alguno de sus proyectos. Un lugar de encuentro cotidiano, cocina com-partida, recepción diaria y orientación de los participantes de la casa respecto a los ámbitos del colectivo (asambleas, trincheras, proyectos). Lo fermental y caótico de dicho proceso fue analizado en diversos espacios del colectivo y aparece como una experiencia de la que se extrajeron múltiples aprendizajes. Algunos se desprenden de la escena que sigue.

Del entre

—Profe, ¿hoy hay taller de trayectorias? —pregunta López. Desde la cocina le gritan que eso ya se acordó en la asamblea ayer.

—Bueno, yo no vine.

—¿Por qué a la universidad le interesa la gente de la calle? Quizás es que a cualquiera nos puede pasar o que tenemos algún familiar en esa situación. ¿Quizás es el interés por denunciar que la calle no es un lugar para vivir y que es importante garantizar los derechos de todas y de cada una de las personas a su existencia en condiciones?

—Los talleres son para los nuevos, nosotros ya lo hicimos en facultad —propone Pedro, que igual se suma a la ronda—.

¹⁸ El inmueble está ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Montevideo. Al momento del ingreso del colectivo Nitep, el local, alquilado por el municipio, no contaba con algunas condiciones básicas de habitabilidad dada la precariedad de la instalación eléctrica y la falta de impermeabilización, entre otros problemas.

La cosa empieza con *a la tierra la descarga*. Se propone a todas las personas participantes que escriban todo aquello que estaría bueno dejar fuera de la casa y del taller: las malas energías, el resentimiento, las violencias, etc.... El papelógrafo se completa rápidamente. Luego se realiza en ronda el ritual de descarga... que pasa por el cuerpo.

Se produce un silencio y alta concentración, por lo que se propone trabajar sobre ideas para un acuerdo colectivo de convivencia en la casa. ¿Qué es la casa para Nitep? ¿Qué se quiere que pase en ella? ¿Qué se quiere que no pase? ¿Cómo se organiza Nitep en la casa?

Se produce una interacción entre docentes del equipo universitario e integrantes de Nitep que permite trabajar colectivamente las bases para los acuerdos y conformar un grupo para llevar una propuesta a la asamblea. El equipo universitario se compromete a entregar un documento síntesis de lo trabajado como insumo para seguir construyendo entre todos los participantes.

Días después la asamblea debate y aprueba el documento, integrando algunos criterios surgidos en esa instancia (Notas del diario de campo, mayo de 2020).

La experiencia autogestionaria en La Casa constituye una referencia en la actualidad y evidencia una serie de tensiones entre modelos que hacen a los aspectos sustantivos del trabajo con personas en situación de calle organizadas. Su desarrollo fue posible sobre la base de cierta historicidad porque es precisamente *entre* las personas participantes —con sus procedencias, sentires, haceres, pensares, padeceres y placeres— que se construye, en un devenir iniciado dos años antes.

¿Cómo se recrean a lo largo del tiempo esas condiciones de interlocución? ¿Entre quiénes tienen lugar? ¿Existe una cogestión posible que tienda a la autonomía de las personas participantes en su acción directa?

Para la autogestión, el *entre* —como espacio intersticial relacional— tiene un sentido específico y constituyente para la *co-labor* con colectivos sociales porque implica: las relaciones interpersonales, las alianzas con otras organizaciones sociales, la articulación de saberes, el tiempo de procesamiento que requiere el trabajo conjunto, la identificación de intereses comunes y sentidos políticos compartidos, entre otros aspectos.

Es en esta clave de *entre* que adquieren significación las propuestas de extensión, considerando que pueden adoptar sentidos diversos, por lo que las reflexiones de Jorgelina Di Iorio (2019) habilitan dicha interpelación:

Las intervenciones (así como las investigaciones) pueden generar opresión o emancipación, no solo en función de sus resultados, sino en el proceso en sí mismo. En este sentido, la dimensión política adquiere central relevancia, ya que el poder no es algo que afecta de tal o cual manera a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad con las que intervenimos, sino que el poder es constitutivo de nuestras prácticas de intervención, y se introduce en la forma en que pensamos acerca de con quienes trabajamos y en la forma en que los tratamos (p. 42).

Esta perspectiva de la «intervención», al mismo tiempo que da cuenta de las relaciones de poder involucradas, corre riesgo de reificárlas. ¿En qué se sustenta esa división de alteridad? La multiplicidad de trayectorias de las personas en situación de calle permite cuestionar ese límite como fijo e inalterable, no se trata conceptualmente de una población. Una de las características de quienes participan en Nitep es la heterogeneidad, la misma que es negada desde el diseño de los dispositivos gubernamentales. Pretender la homogeneidad —pretender que se trata de una población— es lo que permite y sostiene (entre otros aspectos) la tutela y ciertas modalidades específicas de violencia institucional (Aguiar et al., 2021).

Nitep, como colectivo en proceso de autoorganización, se viene debatiendo entre marchas y contramarchas, contingencias y emergencias, complicidades, conflictos y tensiones. Sus prácticas colectivas están condicionadas por las tramas institucionales en las que participa. Así como la tutela es actualizada por las instituciones que trabajan con las personas en situación de calle, y se sedimenta en prácticas productivas y reproductivas muy arraigadas, las tentativas de autogestión también requieren de prácticas e instituciones que la sustenten y actualicen. El desafío colectivo parece ser cómo generar condiciones para hacer efectivas dichas prácticas y producir conexiones con las diversas luchas que, al denunciar las situaciones de desigualdad y violencias institucionales, reiteran la pregunta: «¿Dónde vamos les que no tenemos casa?» (Convocatoria a la asamblea en la Casa del Vecino, 26 de marzo de 2021).

Reflexiones finales

A lo largo del artículo se presentaron reflexiones sobre diversos aspectos con base en la interacción con el proyecto inter facultades «Desigualdades y conflictos en relación a la situación de calle» junto con el colectivo Nitep (Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales, CSEAM, Udelar).

Como punto de partida se problematizaron las políticas académicas de extensión de las estructuras centrales de la Udelar y el tipo de relaciones que se pueden desplegar con las experiencias concretas de trabajo entre colectivos sociales organizados y equipos universitarios. Acorde a lo desarrollado, estas relaciones son siempre situadas, por lo que fue pertinente caracterizar a lo largo del texto la peculiar coyuntura en la que se encuentran las personas en situación de calle en Uruguay ante el cambio de gobierno en el país y la agudización de la crisis social y sanitaria. La praxis desplegada desde la promoción de la extensión permitió identificar algunos desafíos que potencialmente pueden ser de interés para enriquecer los procesos de formulación de políticas académicas en materia de extensión universitaria, a partir de la idea de que la formulación de estas políticas es un proceso en permanente construcción.

Al comprender las intervenciones sociales en las realidades junto con los colectivos participantes —que no se reducen a la mera gestión de lo existente—, es plausible la interpelación mutua. Desde la experiencia concreta que aquí presentamos, se

observa que la relación entre los equipos universitarios ligados a un área central y aquellos que confluyen en algún proyecto en particular exige también la comprensión de la trama relacional que los sustenta. Se trata de un trabajo de construcción de tiempos-espacios que permitan colectivizar las diferentes perspectivas, construir nuevas conexiones y generar las condiciones para movilizar nuevos recursos. Un trabajo artesanal que solamente se produce a medida. Un trabajo que requiere de un ida y vuelta continuo entre los equipos y la acción colectiva que se despliega, de la búsqueda de simultaneidades y complementariedades, de la gestión de conflictos y la producción de propuestas ajustadas y evaluaciones permanentes.

Este acompañamiento, tal como se desarrolló, supone la disposición de aprender junto con las personas de los diferentes proyectos, un ida y vuelta para desobstaculizar y amplificar las articulaciones en la práctica, tanto a la interna del equipo como en su conexión con otros ámbitos. Se trata de un proceso de interpelación mutua que se realiza, además, en este caso, junto con un colectivo autoorganizado de personas en situación de calle. A través de este proceso se generan condiciones para recuperar el sentido público del hacer universitario y, potencialmente, para interpelar al conjunto de la institucionalidad. De este modo, se incorpora una evaluación en proceso que sirve como insumo para nutrir la política académica en materia de extensión.

El concebir las posibilidades para la acción conjunta con colectivos sociales organizados no está ajeno a tensiones y contradicciones; la búsqueda de la autonomía de Nitep en procesos hacia la autogestión se encuentra con barreras y obstáculos estructurales no siempre evidentes, que es preciso desentrañar. La tutela y la retórica de la víctima se reinstala, reaparece, insiste en reproducirse. Los equipos universitarios, por momentos, quedamos atrapados en esas lógicas que buscamos transformar. Una cierta vigilancia epistemológica resulta necesaria para reflexionar sobre esas imposiciones y proponer nuevas posibilidades para intervenir en esas realidades.

La potencia de una organización de personas en situación de calle con diversas trayectorias propicia, en la interacción, la denuncia ante la falta de políticas estatales que garanticen el respeto de sus derechos, que se revelen las ausencias, inconsistencias, contradicciones. El propio proceso de autoorganización habilita también a identificar, junto con lo que falta, las presencias, el desarrollo de propuestas consistentes y potenciales articulaciones para producir aportes y complementar recursos hacia un campo-problema común, superando las respuestas parciales y fragmentarias. De tal manera que las reivindicaciones dejan de ser sectoriales para imbricarse con posiciones políticas compartidas de mayor amplitud, como ser la necesidad de un salario básico universal (o ingreso ciudadano), el respeto de los derechos humanos, la recolección de firmas para la derogación de la Ley de Urgente Consideración o la lucha contra el abuso policial. Es así que el carácter relacional y situacional de la extensión universitaria adquiere mayor densidad si contribuye a los procesos autogestionarios abiertos al devenir.

Referencias

- AGUIAR, S., MONTEALEGRE, N., PÉREZ, L. y ROSSAL, M. (2021). Violencias institucionales, estrategias individuales y respuestas colectivas de personas en situación de calle en Montevideo. *Ichan Tecolotl*, 32, (349). <https://ichan.ciesas.edu.mx/16621-2/>
- BUSCH-GEERTSEMA, V. y SAHLIN, I. (2007). The role of hostels and temporary accommodation. *European Journal of Homelessness*, 1, 67-93.
- CAMEJO, S., DELLA MEA, L., MONETTI, S., PÉREZ, D., PINTADO, N. y SANTOS, R. (2014, 15-17 de setiembre). *Situación de calle y ley de faltas: continuidades y rupturas en las políticas de abordaje a las personas en situación de calle, a partir de la aprobación e implementación de la Ley de Faltas*. XIII Jornadas de Investigación, ¿Qué desarrollo para Uruguay? Montevideo, Uruguay.
- CARDOZO, D., MATONTE, C., MONTEALEGRE, N. y SARACHU, G. (2021). Avatares de la extensión: aprendizajes universitarios en el proceso de organización colectiva de las personas en situación de calle. En E. Villamarzo, M. Camejo y C. Bica (Comps.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia. Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* (pp. 63-90). Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CARDOZO, D., MONTEALEGRE, N. y SARACHU, G. (2020). *Informe: Proyecciones del trabajo: desde la situación de calle y sus procesos de autoorganización, hacia la construcción de una línea de trabajo integrada sobre estrategias colectivas para la vida digna* (Mimeo).
- CARENZO, S., FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M., CASTRONOVO, A. y GIGLIARELLI, E. (2019). Extensión en Colabor: producción de prácticas autogestionadas de formación para la gestión colectiva del trabajo. +E: Revista de Extensión Universitaria, 9(11), 151-170. <https://doi.org/10.14409/extencion.v9i11>. Jul-Dic.8748
- CASTORIADIS, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Fondo de Cultura Económica.
- CIAPESONI, F. y VIGNA, A. (2018). El rol de la vivienda en el proceso de desistimiento delictivo. En F. Pucci (Coord.), *El Uruguay desde la sociología XVI* (pp. 259-278). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO (2015). *Cuadernos de extensión: n.º 4. Formulación de proyectos de extensión universitaria*. Universidad de la República.
- DI IORIO, J. (2019). ¿Cómo cuidar sin tutelar? Notas sobre un modelo de intervención en contextos de vulneraciones psicosociales basado en los vínculos. En N. Arellano (Ed.), *Situaciones de calle: abandonos y sobrevivencias. Miradas desde la praxis* (pp. 25-48). RIL.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE TRANSFERENCIAS Y ANÁLISIS DE DATOS Y MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2021). *Evolución y caracterización de las personas en situación de calle en Uruguay: Principales resultados de los relevamientos de personas sin hogar realizados en 2020 y 2021*. https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Informe_relevamientos_PSC_2020-2021.pdf
- FASSIN, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI.
- GATTI, G. (Ed.). (2017). *Un mundo de víctimas*. Anthropos.
- GATTI, G. (2019). El elegido. En N. Montealegre (Ed.), *El cóndor pasa: sobre genocidios y metamorfosis* (pp. 11-16). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- HERAS, A., BURIN, D., DI LEO, T., DURAÑONA, C., JAUREGUIBERRY, M., MIANO, M., PACHECO, M. y ROCCO, M. (2013). La autonomía como proyecto: procesos de reflexión deliberada en experiencias de autogestión. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 8(16), 56-91.
- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.

MACIEL ÁLVAREZ, F. (2021). *El mercado de pensiones de Montevideo: La expresión invisibilizada de la precariedad e informalidad habitacional en el área central de la ciudad* (Tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.

MESA VARELA, S., MONTEALEGRE ALEGRIA, N. y MEZA TANANTA, F. (2019). Abordajes interdisciplinarios de mujeres con mujeres: escenas de la vida carcelaria. *Descentralizada*, 3(2), eo88. <https://doi.org/10.24215/25457284eo88>

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2019). *Presentación de datos del relevamiento de la población en situación de calle en Montevideo*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/comunicados/relevamiento-personas-situacion-calle-2019>

RAPPAPORT, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpan, M. Macleod, J. López Intzín, J. L. García, M. Báez, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely... y W. Mignolo, *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras* (Tomo I, pp. 323-352). Clacso.

RODRÍGUEZ, A., GIMÉNEZ, L., NETTO, C., BAGNATO, M. y MAROTTA, C. (2015). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, *Cuadernos de extensión: n.º 4. Form de proyectos de extensión universitaria* (pp. 83-99). Universidad de la República. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_4.pdf

RODRÍGUEZ, N., ROSSI, V. y SARACHU, G. (2014). El valor agregado de la autogestión de los trabajadores. En Y. Acosta, A. Casas, O. Mañán, A. Rodríguez y V. Rossi (Coords.), *Sujetos colectivos, Estado y capitalismo en Uruguay y América Latina: perspectivas críticas* (pp. 175-184). Trilce, Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.

ROSSAL, M. (2017). Violencia institucional hacia usuarios de pasta base de cocaína en Uruguay. *Abya-Yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, 1(1), 96-108.

URUGUAY. (2013, 28 de agosto). Ley n.º 19.120: Modificación del Código Penal. *Diario Oficial*. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes/19120-2013>

URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. *Diario Oficial*. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Espacio de Formación Integral Formación de Deportistas: desigualdades deportivas frente a la teoría de los dos deportes

Liber Benítez,¹ Andrea Quiroga,² Diego Alsina,³ Inés Falchi Machín,⁴ Gonzalo Pesce,⁵ Paula Eastman,⁶ Carla Faruelo⁷

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.06>

Resumen

La reseña propone presentar la experiencia del Espacio de Formación Integral (EFI) Formación de Deportistas a partir de narrativas generadas en el propio proyecto que dan cuenta de la existencia de desigualdades deportivas según el contexto en el que se desarrollan diferentes expresiones y prácticas del deporte en relación directa con lo que podemos denominar una *teoría de los dos deportes*. Tanto para el sentido común como para el sentido emergente de las políticas deportivas que toman como referencia el discurso de los organismos internacionales sobre deporte, se desprende que existen dos deportes: uno vinculado a los organismos internacionales federados y de carácter competitivo y otro diferente, vinculado a lo social o comunitario. Para cada una de estas expresiones existen particularidades y diferenciaciones propias. Esta primera distinción entre un deporte social y un deporte competitivo radica pura y exclusivamente en una categoría social de ordenamiento y no necesariamente en una categoría teórica que permita comprender lo que allí acontece. Se presenta, para cada uno de los territorios donde el EFI tiene anclaje, el desarrollo de la práctica específica que mantienen y una descripción del contexto y de las principales problemáticas que enfrentan en la puesta en juego del deporte cuando se conjugan lo social y lo competitivo, lo federado y lo comunitario, es decir, cuando se supera la dicotomía de los dos deportes.

Palabras clave: rendimiento, sociedad, integralidad, formación deportiva.

1 Instituto Superior de Educación Física, Udelar. liberbenitez.86@gmail.com

2 Instituto Superior de Educación Física, Udelar.

3 Instituto Superior de Educación Física, Udelar.

4 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar).

5 Instituto Superior de Educación Física, Udelar.

6 Instituto Superior de Educación Física, Udelar.

7 Facultad de Psicología, Udelar.

Resumo

A resenha propõe apresentar a experiência do EFI Formação de Atletas a partir de narrativas geradas no próprio projeto, que evidenciam a existência de desigualdades esportivas de acordo com o contexto em que diferentes expressões e práticas esportivas ocorrem, em relação direta ao que podemos chamar de uma teoria dos dois esportes. Tanto para o senso comum quanto para o emergente sentido das políticas esportivas que se baseiam no discurso de organizações internacionais sobre esportes, é evidente que existem dois tipos de esportes. Um ligado às organizações internacionais federadas e de caráter competitivo, e outro diferente ligado ao social ou comunitário. Evidentemente, para cada uma dessas expressões, existem particularidades e diferenciações dentro delas. Esta primeira distinção entre um esporte social e um esporte competitivo reside pura e exclusivamente em uma categoria social de ordenamento e não necessariamente em uma categoria teórica que permita compreender o que acontece ali. Apresentam-se para cada um dos territórios onde o EFI de Formação de Atletas está ancorado, o desenvolvimento da prática específica que mantém e, ao mesmo tempo, uma descrição que considera o contexto e as principais problemáticas que enfrentam na implementação do esporte quando se conjugam o social e o competitivo, o federado e o comunitário, ou seja, quando se supera a dicotomia proposta naquilo que chamamos de teoria dos dois esportes.

Palavras chave: rendimiento, sociedad, integralidad, formación deportiva

Introducción

La reseña propone presentar la experiencia del EFI⁸ Formación de Deportistas desarrollado en el período 2023-2024 a partir de narrativas generadas en el propio proyecto que dan cuenta de la existencia de desigualdades según el contexto en el que se desarrollan diferentes expresiones y prácticas del deporte en relación directa con lo que podemos denominar desde el EFI una *teoría de los dos deportes*. Tanto para el sentido común como para el sentido emergente de las políticas deportivas que toman como referencia el discurso de los organismos internacionales sobre deporte, se desprende que existen dos deportes: uno vinculado a los organismos internacionales federados y de carácter competitivo y otro diferente, vinculado a lo social o comunitario. Para cada una de estas expresiones existen particularidades y diferenciaciones propias. La intención de pensar las categorías que configuran la existencia de los dos deportes se basa principalmente en retomar y explicar el funcionamiento de prácticas y discursos entrelazados en una falsa polarización entre deporte competitivo-federalizado y deporte social-comunitario.

8 Son espacios formativos impulsados desde la extensión universitaria en los que esta función se articula con la enseñanza y la investigación, y se caracterizan por suponer un anclaje territorial con actores universitarios y no universitarios en problemáticas construidas colectivamente. Para nuestro caso, el tema central es la problematización colectiva en torno a la formación deportiva en sus diferentes expresiones sociales.

Esta primera distinción entre un deporte social y un deporte competitivo radica pura y exclusivamente en una categoría social de ordenamiento y no necesariamente en una categoría teórica que permita comprender lo que allí acontece, por lo que nos proponemos dar cuenta del funcionamiento discursivo y sus consecuentes impactos en la formación deportiva. En otras palabras, y en diálogo con la tensión identificada, al momento de hablar de la formación deportiva y, por ende, de la formación de deportistas, nos ocupa reflexionar sobre las implicancias que para cada una de las expresiones circulan. ¿El deporte social no es competitivo? ¿El deporte comunitario no puede pretender una organización federada porque dejaría de ser social? En sentido inverso, ¿el deporte federado no es social? ¿Las federaciones deportivas no tienen anclaje comunitario? ¿La competencia deportiva elimina la dimensión social y comunitaria del deporte?

El lector encontrará, en primer lugar, una breve descripción del EFI que se viene desarrollando y lo previsto para 2024. En un segundo momento, para cada uno de los territorios donde el EFI Formación de Deportistas tiene anclaje, se propone describir la práctica específica que mantienen, el contexto y las principales problemáticas que enfrentan en la puesta en juego del deporte cuando se conjugan lo social y lo competitivo, lo federado y lo comunitario, es decir, cuando se identifica el funcionamiento de la dicotomía propuesta en lo que denominamos la *teoría de los dos deportes*. Al mismo tiempo, se propone evidenciar la articulación de las funciones universitarias en cada territorio. El Espacio Polideportivo Municipio G, en Colón, está caracterizado por la práctica de handball y la cuestión principal fue conformar un grupo deportivo que problematice las categorías y estructuras del deporte federado cuando la práctica se enmarca en una política departamental y municipal. En el marco de las categorías formativas del fútbol profesional en Uruguay, se trabaja directamente con el concepto de formación deportiva como formación humana en un club deportivo de Montevideo, donde por momentos se evidencia que la competencia pareciera ser propia del deporte federado y que para realizar acciones que contemplen la formación integral hay que hacer actividades extradeportivas, según detallan los actores del club. El espacio de básquetbol federado de barrio en Jacinto Vera supone poner en cuestión las nociones de territorio y política en el plano del deporte federado en tanto las prácticas toman como eje la relación entre deporte y género, así como la relación entre deporte, territorio y política. En el proceso desarrollado en el Centro Universitario Regional del Este (CURE) de Maldonado, donde el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) tiene anclaje con carreras desarrolladas en la regional, se trabajó directamente en la articulación de deporte, política y memoria con la intención de agregar una perspectiva de memoria al trabajo deportivo en las prácticas profesionales del licenciado en Educación Física.

Finalmente, se espera agrupar algunos ejes que permitan dar respuesta a las interrogantes propuestas tanto por el EFI como por esta reseña y generar orientaciones para abordar la relación entre dos expresiones deportivas en apariencia no vinculantes.

Espacio de Formación Integral Formación de Deportistas

El EFI del ISEF de la Universidad de la República (Udelar), que en 2024 ofrece su segunda edición, nuclea a un docente responsable del ISEF y otros docentes de ese servicio y de las facultades de Psicología y de Derecho que brindan su orientación a estudiantes en los diferentes procesos barriales (son seis el total de docentes involucrados). Cuenta con la participación de egresados de Psicología (dos), Humanidades (dos) y del ISEF (uno). El dispositivo tiene la particularidad de ser cursado en modalidad anual o semestral, en diálogos que se definen en los procesos barriales. Los estudiantes que participaron en 2023 inscriptos por el EFI fueron 15 (ISEF, Nutrición y Enfermería, inscriptos en los cupos del Área Ciencias de la Salud) y participaron en los diferentes procesos barriales 20 estudiantes de Psicología. Más allá de los antecedentes vinculados a pensar el deporte como un espacio para el desarrollo integral de los participantes (ISEF-FHCE 2021-2022), nos centramos desde el año 2023 en el desarrollo de proyectos territoriales que nos permitan comprender las dimensiones que modelan la formación de deportistas y la formación en deporte desde el trabajo con los actores directos que lo configuran.

El EFI propone partir de la idea de *territorio deportivo*, que permite trabajar en diferentes procesos barriales que ponen de manifiesto las particularidades y generalidades de la formación deportiva y de deportistas, y que se pretenden analizar y problematizar. La noción de territorio está ligada a procesos de territorialización que se producen junto con procesos de dominación (político-económicos) y de apropiación (simbólico-culturales) por parte de los grupos humanos que lo habitan, en una compleja y diversa ejercitación del poder (Haesbaert, 2011). Esto se vincula directamente con la comprensión del deporte como arena de disputas que mantiene una estructura supuesta por un sistema deportivo hegemónico (Quiroga et al., 2022) que por momentos invisibiliza lo múltiple y lo fragmentado del deporte (Levoratti y Garriga, 2019). En este sentido, el EFI propone trabajar en diferentes contextos deportivos que pueden dar cuenta de la formación deportiva en elementos centrales y elementos particulares de cada espacio. Trabajamos en diferentes barrios, con diferentes deportes (handball, fútbol, básquetbol en las ediciones que se desarrollaron del EFI hasta el momento) y con diferentes anclajes al sistema deportivo nacional (en el encuadre de federaciones, deporte comunitario, políticas municipales y departamentales). La articulación de las funciones es producto de la agenda proyectada por el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deportes (GESOCUDE), que para el caso contempla tesinas de grado que toman como objeto las temáticas del EFI y de posgrado en el Programa de Maestría en Educación Física del ISEF, así como los programas del Doctorado en Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Para los años 2023 y 2024, luego de identificar a los actores que participan en cada territorio donde el EFI tiene anclaje, proponemos centrar la reflexión y la producción en torno a la posibilidad que nos brinda la recuperación de las categorías de totalidad

y complejidad presentes en la obra de Marx.⁹ Entendemos que estas dimensiones categoriales aportarían a revisar el deporte desde metodologías y procesos que van más allá de la distinción categorial entre deporte social y deporte competitivo, la cual tiene por resultado presentarlos en escenarios diferentes y como procesos con finalidades dicotómicas, sin permitirnos reparar en su interrelación e impactos mutuos. Esta reseña espera mostrar cómo se configura la temática en 2024 en el marco de los procesos territoriales, al mismo tiempo que se presenta como antecedente de futuras publicaciones sobre la temática.

La práctica deportiva comunitaria en el Polideportivo del Municipio G, Colón

A partir de un acercamiento al Espacio Polideportivo Municipio G en el barrio Colón de Montevideo, en 2022, de algunas docentes del ISEF que formaban parte del GESOCUDE y que se vinculaban al EFI Formación de Deportistas, se llevó adelante un proyecto de extensión que abordó la articulación entre los derechos humanos y el deporte.¹⁰ Este proyecto resultó en la consolidación de un espacio cultural de handball con la intención de problematizar la formación deportiva de las infancias y juventudes en el ámbito del EFI ya mencionado. El espacio buscó articular con estudiantes de la Práctica Profesional Comunitaria de la Licenciatura en Educación Física (LEF) del plan de estudios 2017 en la planificación, reflexión y discusión sobre la enseñanza del handball. Particularmente, el proyecto buscó generar espacios de reflexión sobre cuestiones históricas, sociales y culturales que atraviesan y constituyen la práctica deportiva (el género, el mercado, el consumo, el territorio, el alto rendimiento, etc.).

Desde el comienzo, el proyecto buscó visibilizar dentro del polideportivo la problemática de las prácticas deportivas en clave de derechos de infancia y en conjunto con actores universitarios y no universitarios. Valoramos la conformación de la Comisión de Deporte¹¹ del polideportivo, convocada por los estudiantes de la Práctica Profesional, de la que participaron concejales del municipio, la coordinadora del polideportivo, docentes del proyecto y estudiantes de la licenciatura. Esta comisión nos permitió establecer un primer espacio de intercambio, que se fortaleció durante el año y que habilitó el diálogo para fortalecer los vínculos tanto interinstitucionales como barriales.

9 Principalmente en los dos volúmenes de *Grundrisse* (Marx, 2007) como estudios previos e incompletos que preceden a *El capital*, pero que permiten ver procesos que pueden entenderse como elementos metodológicos y teóricos centrales para pensar en realizar análisis críticos sobre la realidad social.

10 El proyecto Deporte, Inclusión y Derechos Humanos fue financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) en la convocatoria a proyectos de extensión relativos a derechos humanos 2022.

11 Esta comisión funcionaba una vez por mes y participaban actores del municipio, del polideportivo, docentes y estudiantes de ISEF. Durante el 2023, por cuestiones administrativas, dejó de funcionar, pero se pretende continuar promoviendo el espacio para que también concurran vecinos y vecinas.

A su vez, el proyecto buscó participar en otras comisiones barriales, como el Nodo Educativo y las reuniones de la Casa Comunitaria de Promoción de Salud Mental. Entendemos que formar parte de estos espacios nos permitió y permite pensar en cómo se articulan las políticas municipales y qué sucede en los diferentes ámbitos barriales (como es el polideportivo) para así poder reflexionar y preguntarse cómo esto incide en la formación de quienes practican deportes allí.

Con respecto al desarrollo de las actividades en 2022 y la construcción de la demanda y del grupo, pudimos establecer que existía una clara relación entre la falta de participación de las juventudes y la situación de encierro derivada de la pandemia. De todos modos, cabe aclarar que entendemos no se trataba de una afectación única ya que también visualizamos problemas en la difusión y circulación de la información para llegar a la población deseada. En esta primera etapa del proyecto, la llegada al territorio tuvo sus dificultades, sobre todo en referencia a la convocatoria y la participación en dichos espacios deportivos, por lo que algunas de las actividades propuestas en el proyecto inicial no se pudieron desarrollar como fueron previstas para ese año y se necesitó redefinir acciones. Al no tener una participación continua durante el año de un conjunto de niñas, niños y adolescentes, se modificó la propuesta y se organizó una gran jornada en la que se construyó un mapeo y se mostró parte del trabajo realizado, con el objetivo también de poder convocar y captar niñas y niños que se quisieran sumar al espacio. En esta jornada participaron alrededor de cien niñas, niños y jóvenes, lo que nos permitió una mayor visibilización en el ámbito barrial y generar así un vínculo inicial para el siguiente año, en el que sí logramos convocar un espacio deportivo más estable, con la participación de veinticinco adolescentes aproximadamente.

A partir del trabajo realizado en este año pudimos establecer dos ejes principales de análisis. En primer lugar, el vínculo entre la política pública, el deporte y los derechos humanos. Allí logramos observar una clara distancia entre lo discursivo y la práctica. Conforme a las ideas de Giorgi (2002), respecto a un panorama de creciente violencia estructural, se ha acentuado la brecha entre el Estado y la sociedad civil en relación con las posibilidades de garantizar derechos a niñas, niños y adolescentes que son configurados discursivamente como sujetos de derechos. Entendemos que a partir de la experiencia pudimos superar algunos desafíos para incidir en la subjetividad de las personas sobre la base del trabajo cotidiano desde la micropolítica. Sumado a esto, se evidencia una estigmatización de las adolescencias. Un ejemplo claro de esto sucede en el polideportivo con algunos grupos de jóvenes que, al intentar ingresar a las actividades propuestas desde la práctica profesional del ISEF, los encargados de la seguridad les han negado la entrada. Estas primeras tensiones nos permitieron establecer una línea por la cual continuar trabajando que refiere a cómo lograr configurar formas de trabajo que permitan ir disminuyendo la brecha entre la cuestión discursiva y la práctica. Esto se conseguiría abordando la mirada que hay hacia las juventudes de estos barrios tanto desde las políticas deportivas como desde los diferentes actores barriales.

Durante este año identificamos que la problemática más interesante para analizar fue el vínculo entre la cultura del rendimiento y los espacios deportivos del polideportivo. Esta categoría fue establecida a partir de que niños, niñas y adolescentes que llegaban a los espacios deportivos del lugar lo hacían, mayoritariamente, esperando jugar al fútbol o que al menos la práctica deportiva siguiera las mismas lógicas que este deporte. Entendemos que este hecho refiere a lo que Levoratti y Garriga (2019) llaman *lo múltiple del deporte*, es decir, aquel conjunto de narrativas, acciones, diálogos y expectativas que resultan de un sistema deportivo hegemónico y que establecen una forma referida al récord y la eficiencia (Quiroga et al., 2022).

Sumado a esto, pudimos notar cómo en los distintos espacios deportivos del polideportivo funciona una dicotomía conceptual entre el deporte como una práctica de esparcimiento sociocultural para todas y todos los que quieran formar parte y el deporte bajo una lógica de rendimiento. Se trata de dos caras del deporte que conviven y se tensionan de manera cotidiana. El ejemplo más claro que tuvimos en el Espacio Cultural de Handball fue la expresión de la necesidad y la insistencia por parte de los jóvenes que conformaban el espacio para poder acceder a la competencia, así como la constante frustración y comparación entre sí a la hora de llevar adelante ciertas tareas. Una vez que el grupo se estableció y que los jóvenes tuvieron un primer acercamiento al deporte, su principal interés y motor fue la posibilidad de conformar un equipo que compita, tenga su propia indumentaria, juegue campeonatos, etc. Asimismo, pudimos evidenciar que esta lógica proveniente del deporte federado¹² se encontraba integrada al deporte comunitario, lo cual da cuenta de que la categoría social utilizada para caracterizarlos no ofrece en principio diferenciaciones claras o reales. Es decir, que la distinción entre deporte competitivo y deporte comunitario no supone particularidades en relación con el eje de su organización, a excepción de la no participación inicial en el sistema federado. Esto habilita a pensar la inclusión del grupo a ligas vinculadas al deporte. Al mismo tiempo, como no se diferencian respecto al sistema competitivo, se puede pensar, ya no como lógicas polarizadas u opuestas, que lo comunitario puede introducirse en el deporte federado más allá de una aparente fagocitación producida por las dimensiones mediáticas del deporte. En cuanto a la perspectiva de género, hubo diferenciaciones en torno a la forma de apropiación del deporte. Un ejemplo claro fue el modo en que varones y mujeres ocuparon el espacio y la práctica deportiva en sí. Mientras que los varones lo hicieron en su mayoría con gran protagonismo, participando de manera activa y constante de las propuestas deportivas, las mujeres solían quedar relegadas, excluidas de las

12 Está lógica responde a la consolidación de un sistema deportivo hegemónico (Quiroga, et al , 2022) en tanto una maquinaria discursiva que se genera a partir de normas producidas en un grupo particular y se derrama a otros grupos subordinados, generando así un «sentido común deportivo». Es una operación que se manifiesta más allá de la conciencia de los sujetos, se sincroniza discursivamente con otros sistemas hegemónicos (como lo son el biológico, el económico, el político, entre otros) y tiene como manifestación hegemónica el deporte espectacularizado, donde el principal producto es el héroe deportivo.

dinámicas de juego por sus propios compañeros e incluso llegaron a no participar de la práctica deportiva «por decisión propia».

Para 2024 hemos logrado establecer un convenio de contrapartida entre el polideportivo y la Asociación de Clubes de Balonmano (ACB) de Montevideo, lo que nos permitirá profundizar en el análisis de esta dicotomía entre deporte comunitario y deporte de rendimiento y, a la vez, abrir nuevas discusiones para pensar las políticas deportivas en el ámbito público-privado, evidenciar cómo inciden los calendarios competitivos con la formación deportiva y profundizar la discusión del vínculo entre la formación deportiva y el alto rendimiento en ocasión del deporte comunitario. En un primer momento, se puede pensar la inclusión en los espacios federados desde prácticas que no formaban parte del sistema de competencias. En un segundo momento, se espera aportar en la relación que puede emerger de la polarización entre un deporte público y un deporte privado. Se espera pensar las relaciones entre la privatización de lo público o la publificación de lo privado en el caso del handball. La idea de publificación puede entenderse como opuesta al fenómeno de la privatización y puede referir a la politización o la intención de volver público aquello que proviene del ámbito de lo privado (Bobbio, 1989; Rabotnikof, 2005). Para ello, el proyecto buscará sumar un nuevo eje de trabajo referido a un conjunto de talleres de reflexión que serán llevados adelante en distintos espacios deportivos donde se juega al handball con el fin de poner en cuestión temáticas pertinentes al EFI ya no como prácticas extradeporativas, sino mediante la inclusión de los talleres en los entrenamientos deportivos. En este sentido, se proyecta llevar adelante talleres sobre deporte y género, y deporte y alto rendimiento. La intención de estos talleres es poder generar dinámicas colectivas en las que se reflexione sobre el género y el rendimiento a la vez que se problematice la construcción de identidades y la construcción de los cuerpos del handball, las formas de organización y (auto)gestión de los colectivos de mujeres que lo practican, las lógicas hegemónicas que identifican y las resistencias y construcciones de demandas sobre el deporte específico.

Las categorías juveniles de fútbol masculino profesional

Entre 2018 y 2023 la Facultad de Psicología de la Udelar organizó varios talleres con las categorías formativas de fútbol masculino de un club social y deportivo¹³ ubicado en la zona centro-este de la ciudad de Montevideo, entre los municipios D y F. En 2023 esta actividad de extensión y enseñanza se dio en el marco del EFI presentado en esta reseña. La participación no solo incluyó estudiantes de grado, de posgrado y egresadas y egresados de Psicología, sino que también participaron estudiantes de grado del ISEF y una docente de Facultad de Derecho.

El club se encuentra ubicado en uno de los municipios más empobrecidos de la ciudad. Con su sede en un barrio, el estadio en otro y la actividad de entrenamiento de

13 No se menciona el nombre del club para mantener su anonimato según lo acordado.

sus juveniles en un tercer barrio, correspondiente a su vez a otro municipio, instala como característica que el pertenecer al barrio sea uno de los aspectos interesantes a trabajar. El club se dedica, además de al fútbol, a otras actividades deportivas como el boxeo y el atletismo. En fútbol, a nivel de la categoría mayor, la institución ha competido en todas las divisiones, mientras que, en categorías formativas, durante 2023, compitió en la divisional A. Durante estos años, la institución pasó por varios mandatos que configuraron diferentes directivas y coordinaciones en las categorías formativas. Estas direcciones tuvieron, al mismo tiempo, diferentes visiones sobre la conducción del club, lo cual generó conflictos importantes en la gestión que impactan directamente en los dispositivos de sostén de la actividad formativa en las juveniles de fútbol.

El contacto con la Facultad de Psicología se dio a partir del interés del coordinador de las categorías juveniles en el año 2018; quería hacer algo con los gurises para pensar sus proyectos de vida. Las categorías formativas van de sub-14 a sub-19. Las actividades fueron muy bien recibidas por los jugadores, estudiantes y docentes, así como por el coordinador y los entrenadores. Es importante pensar otros temas en la formación de deportistas, en el entendido de que esa reflexión redundaría en el fortalecimiento de un modo de encarar el juego y el juego en la vida. Este primer paso permite identificar un adentro y un afuera del deporte, pero en este caso como complemento que debe pensarse desde el espacio deportivo como parte configurante.

La consigna en general ha sido realizar actividades con los jugadores con el objetivo de hablar y trabajar sobre otros temas aparentemente ajenos al fútbol y vincularlos con su actividad deportiva.¹⁴ Los entrenadores se manifestaban, en general, de acuerdo con estas actividades y creían que era muy bueno para los gurises, «algo fundamental». Los propios jugadores nos decían: «Cuando los vemos venir pensamos: “Uy, hoy no entrenamos”», «pero esta actividad es importante», «podemos hablar», «podemos expresarnos, nos escuchan». Estos registros de entrenadores y jugadores advierten sobre la forma en que se expresa la tensión entre deporte social y deporte competitivo para un ámbito en vías de profesionalización y bajo la lógica federada del deporte. En otras palabras, cómo lo deportivo parece alejarse de lo que les pasa a las personas al hacer deporte.

Considerando las características de la actividad deportiva de la institución y el escaso tiempo disponible para los talleres es que se pensaron para trabajar en grupos pequeños y de no más de una hora y media de duración. El club tiene cinco categorías y cada una cuenta con alrededor de treinta jugadores. La actividad fue desarrollada en el espacio y horario de entrenamiento. El ser propuestas de trabajo puntuales en las que tendríamos en el año dos encuentros con cada categoría nos obligaba a pensar en actividades dinámicas, con un inicio de entrada en clima para generar cierta confianza y poder abordar la temática planteada sin mucho movimiento físico.

.....
14 Durante estos seis años de relación con la institución, no tuvimos reunión con las directivas y, si bien no hubo oposición, tampoco hubo un interés explícito de su parte.

En el diálogo con los coordinadores se podía percibir una lejanía de las directivas respecto a la tarea que se desarrolla con las formativas del club, como si corrieran por carriles paralelos. Ana María Fernández (1999) habla de la importancia del diseño de la intervención en el marco de un análisis institucional que puede dar visibilidad o enunciar «aquellas cuestiones que al quedar desalojadas en una institución perturban o generan malestar» (p. 15).

El interés del coordinador de realizar acciones con los gurises más allá del fútbol, sobre su proyecto de vida, da cuenta de una tensión en la mirada del deporte federado opuesto al deporte social.

Como mencionamos antes, la multiplicidad de ubicaciones del club en el territorio provoca que no tengan el mismo anclaje territorial ni emocional con el club desde ese lugar. Entendemos que el barrio no es algo que los une. Es así que el proyecto de vida como eje de la demanda fue puesto en juego usando las bases conceptuales y epistemológicas de la sociología clínica, en la que se comprende a los sujetos no solo en sus contextos sociales, culturales, políticos y económicos actuales, sino también atravesados por sus historias, la relevancia de las trayectorias institucionales y sus vínculos. Algunas de las herramientas utilizadas permitieron a los jóvenes del club visualizar las fortalezas de pertenecer, de jugar o de estar jugando en este club en este momento. Los temas trabajados tuvieron relación directa con los siguientes cuestionamientos: ¿qué se espera de mí como varón que juega al fútbol en mi casa y en el club, y qué esperan mis amigos y mis entrenadores?, ¿con qué apoyo cuento? Estas reflexiones posibilitan comprender desde un punto de vista histórico-cultural las herramientas de las que disponen para transitar la actividad deportiva.

Los jugadores provienen, como dijimos, de distintos barrios y proceden de núcleos familiares heterogéneos, y es desde allí que, frente a las experiencias deportivas y proyectos de vida, subrayamos la importancia de considerar la institución como espacio de contención y de socialización para estos varones que encuentran en el fútbol un lugar. Consideraremos que las instituciones deben ser estudiadas de acuerdo con sus sentidos fundacionales y configurándose como espacios fundamentales, en este caso, de integración y socialización de futbolistas varones. Evidentemente las crisis por las que estas instituciones transitan se sostienen en los cuerpos y viven en las ilusiones de quienes llevan adelante sus acciones.

Básquetbol federado de barrio

Desde este proceso barrial que lleva adelante el EFI, nos focalizamos en las características que tiene un club de básquetbol que se encuentra en la encrucijada de reconocerse un club de barrio y ser un club federado para la práctica deportiva profesional en el país. Partimos del planteo de Zambaglione et al. (2013), que entiende a los clubes de barrio como espacios donde la política puede manifestarse como naturalización y reproducción de un orden social dominante, y, a su vez, como transformación

y crítica de lo dominante; es decir, donde puede existir un componente político en la formación deportiva. Así, los clubes de barrio son la casa de lo que comúnmente se llama *deporte social*, un deporte con sentido crítico, como componente de la cultura y cuya manifestación de éxito se visualiza en la cantidad de participantes y no en los resultados deportivos. Esta concepción de deporte social perteneciente a los clubes de barrio se basa en la democratización de la cultura y, con ella, de la práctica deportiva. Por tanto, se practica con fines inclusivos en términos de género, raza, edad, clase social, etc. Por todo esto, el deporte practicado en clubes de barrio es objeto de políticas sociales: democratiza el acceso a la cultura, es inclusivo, es crítico.

Estar federado, por tanto, implica la inscripción formal en la Federación Uruguaya de Basketball (FUBB), que regula la práctica deportiva a nivel nacional. Esta debe estar formalmente vinculada con la Federación Internacional, organismo transnacional asociado al Comité Olímpico Internacional (coi). En esta cadena burocrática y jerárquica que comienza por el coi y culmina en el cuerpo de cada deportista, hay algunos elementos que se entienden transversales a la práctica deportiva, por ejemplo, la ideología deportiva. Bruno Mogni et al. (2023) analizaron la ideología deportiva en términos hegemónicos con base en cuatro aspectos: la competencia, el rendimiento, la meritocracia y la apoliticidad. Acerca de este último punto, la Carta Olímpica es tajante y explícita: «No se permitirá ningún tipo de manifestación ni propaganda política, religiosa o racial en ningún emplazamiento, instalación u otro lugar que se considere parte de los emplazamientos olímpicos» (Comité Olímpico Internacional, p. 95).

En el caso del club de básquetbol con el que trabajamos, por un lado, está asociado a la FUBB, pero por otro lado se proclama «alma, corazón y vida» del barrio al que pertenece, participa en propuestas de presupuesto participativo con argumentos tendientes a la mejora de infraestructura para el uso barrial, se manifiesta en eventos políticos relacionados a los derechos humanos, entre otros. Sin embargo, las dinámicas del club por momentos dejan enfrentados los modelos en acciones particulares. Desde allí es pertinente indagar en cómo es que conviven ambos modelos de club en una sola institución. La respuesta a esa pregunta salimos a buscarla en el barrio.

Para esto, metodológicamente utilizamos el camino inverso al planteado los años anteriores:¹⁵ fuimos desde afuera hacia adentro de la institución. Tomamos como ínsumo el mapeo colectivo del barrio realizado durante la edición 2022 del EFI (Benítez González et al., 2023) para tener una referencia de las instituciones más importantes señaladas por los propios actores del club. Dichas instituciones fueron principalmente las pertenecientes al sistema educativo formal (escuelas y liceos), pero también otros clubes del barrio, el centro comunal zonal, etc. En estas instituciones coordinamos visitas para entrevistar a referentes y responsables. Preguntamos acerca de la relación que cada institución tiene con el club de básquetbol, sobre el lugar que ocupa

15 En años anteriores la intención se centró en trabajar con los actores pertenecientes al club en espacios definidos a la interna de este.

el club en el entramado barrial y sobre las consideraciones de la formación deportiva que allí se imparte. Hicimos siete entrevistas y, más allá de las particularidades, hay algunos elementos compartidos: la formación integral y la comunidad barrial. Las instituciones barriales consideran que la formación deportiva que se da a la interna del club de básquetbol contribuye a la formación holística de la persona. Allí se agregaron elementos que históricamente, desde el sentido común y las políticas públicas, suelen vincularse de manera directa al deporte: la educación moral y espiritual, además de lo físico y lo técnico. Aquello que en las entrevistas aparece como formación integral o formación humana destaca que haya enseñanzas disciplinarias en cuanto a hábitos saludables, trabajo en equipo, respeto por las normas y rechazo a la violencia. Subyace en estas ideas un deporte beneficioso en términos educativos.

Históricamente ese argumento ha servido para la inclusión del deporte dentro de los planes escolares de educación física, desde las primeras propuestas deportivas de las *public schools* aristocrata-burguesas inglesas del siglo XIX (Bourdieu, 1993) hasta la inclusión y apropiación del deporte en los planes de estudio de educación física escolar en Uruguay y Brasil (entre otros países) del siglo XX (Bracht y Caparroz, 2009; Dogliotti, 2011; Ruegger *et al.*, 2014). Solo una entrevistada pudo distinguir un elemento potencialmente conflictivo para los intereses educativos de un club deportivo: la mercantilización de los cuerpos. En esta entrevista surgió la necesidad de atender en la formación deportiva a la relación que tiene el deportista, en tanto trabajador, con el medio en el que se desarrolla y su relación con el mercado laboral. En las entrevistas se reconoce consensuadamente al club como un representante de la cultura del barrio, como el «núcleo del barrio», en palabras de una directora escolar. Se percibe un sentimiento afectivo hacia el club, un vínculo identitario y un reconocimiento de este como espacio de referencia en el barrio. Fue resaltado, en este sentido, el uso del gimnasio del club por parte de las instituciones escolares para sus clases de educación física sin pedir contraprestaciones. La pregunta es qué implica la dimensión territorial del club y la apropiación de manifestaciones culturales como el deporte a la interna del barrio.

Por lo anteriormente descrito, entendemos que esta institución deportiva, que es identificada como un club de barrio y un club federado, puede presentar tensiones en la interna acerca de propuestas que se acerquen más a un modelo que a otro. No obstante, ambos confluyen y se retroalimentan para su fin común. Permitir el acceso a todas las infancias del barrio es una característica del club de barrio de la cual el club federado se beneficia: entran todas y todos, y, potencialmente, pueden quedar la talentosa y el talentoso. Los propios entrevistados veían esta cualidad como una fortaleza que el club tiene en el barrio en tanto club de barrio. Conocen a todas las infancias y las adolescencias que habitan los alrededores y, con el rendimiento deportivo como unidad de medida, se quedan con quienes son seleccionados.

Otra tensión identificada es la que se expresa en la formación integral en búsqueda del rendimiento deportivo. Desde la dicotomía podríamos decir que los clubes de

barrio parecen tener más cualidades educativas que los federados en tanto permiten la formación política de sus practicantes, mientras que, en los clubes federados, como se vio anteriormente, rige hegemónicamente una pretendida apoliticidad que es parte de la ideología presente en la formación deportiva. Hay algunas vetas que se abren, aunque no se busquen de forma deliberada, que nos dan la posibilidad de concebir un componente educativo más allá de la búsqueda del rendimiento deportivo. En este club de básquetbol, desde el relato de uno de los entrevistados, las niñas y mujeres tienen un lugar de protagonismo, lo cual lleva a que la figura deportiva del club sea una basquetbolista. Esto no es una obviedad dentro del sistema deportivo hegemónico (Quiroga et al., 2022), sino más bien lo contrario: son espacios históricamente masculinizantes y masculinizados. Que la presencia femenina tenga un rol protagonista en la institución abre la posibilidad de habilitar la dimensión política en la formación deportiva que incluya un elemento de inclusión en la formación, en este caso, en términos de género.

Concluimos entonces que, más que modelos, son caras de una misma moneda y que un club puede formar deportistas para la competencia en el marco de una federación siendo también el alma, corazón y vida de un barrio. Entendemos que para 2024 se hace necesario estudiar esta relación para comprender que despolitizar la práctica deportiva federada tiene aspectos que impactan en el club de barrio y que el club de barrio puede ser no solo productor, sino reproductor de valores en el afán de generar buenos deportistas en términos de rendimiento, sin importar si cuentan con elementos para pensar(se) en el deporte como espacio de la vida en sociedad.

Espacio de formación deportiva en el CURE Maldonado

En el año 2023 se proyectó tener un vínculo temático con el golpe de Estado en Uruguay a partir de la propuesta de la Udelar de abordar temáticas a 50 años del mencionado golpe. Esta temática permitió una mirada crítica y reflexiva sobre el papel del deporte en contextos históricos, políticos y sociales, y destacó la importancia de entender la memoria colectiva en la formación de deportistas como una herramienta primordial de los sujetos que lo practican.

En el CURE el EFI introdujo a los estudiantes de la LEF a los estudios sociales y culturales sobre deporte, el deporte y la memoria, y se realizaron prácticas de fútbol en conjunto con un grupo conformado por mujeres del barrio San Martín de Maldonado. Al mismo tiempo, se entrevistó a actores del fútbol y de la educación física de Maldonado que transitaron estos espacios en la época del golpe de Estado. A lo largo del año, se discutieron textos que articulan las temáticas de deporte y dictadura, los cuales permitieron discutir las nociones de memoria, fútbol y dictadura.¹⁶

.....

16 Los textos analizados fueron: Una vuelta a la historia Defensor del 76: memorias de una hazaña en dictadura de Santiago Díaz; el artículo periodístico de la Revista Túnel «Fútbol y política» escrito por Gerardo Caetano; y Futebol, violência e a política democrática no Brasil escrito por Heloisa Baldy y Mariana Zuaneti.

Una de las conclusiones que se compartieron a partir de los grupos focales con los estudiantes y algunos actores de los clubes deportivos es que los estudios de la memoria son de interés prioritario en muchas sociedades latinoamericanas. En virtud de las lecturas propuestas, la información que ya traían y los intercambios generados, se logró debatir en relación con el concepto de memoria, por un lado, y, por otro, se habilitaron diálogos y reflexiones referidas al miedo y la resistencia que englobaron en su momento la posibilidad de práctica deportiva para los trayectos de quienes estaban presentes en el debate. Es decir, para este último punto, se presentó la interrogante sobre cómo era la práctica deportiva en contextos de dictadura, particularmente en Uruguay, y qué significado tenía para los distintos actores, con la finalidad de anudar las experiencias colectivas a la configuración de los contextos deportivos que hoy mantienen un rol formativo en la práctica. Es así que nos preguntamos cuestiones vinculadas a cómo era ser adolescente y joven en estos momentos, cómo eran la práctica deportiva y la educación física en esa época, qué era lo permitido y qué era lo que no estaba permitido, cómo era transitar las clases de Educación Física y qué recuerdos entienden que se mantienen presentes en la práctica deportiva del hoy.

Es así que volvemos a señalar la importancia de los estudios sobre la memoria en las sociedades contemporáneas. El conjunto de huellas que dejan los acontecimientos que han afectado la historia tiene la capacidad de construir una memoria colectiva. De esta manera, todo rastro y resto de información es importante para la producción de significados culturales (Jelin, 2021). La existencia de archivos, de distintas documentaciones, la herencia y la presentación de las experiencias son importantes para la construcción de la memoria colectiva de un país. También es importante conocer y dialogar con todas las generaciones sobre lo ocurrido en este período de nuestro país en el que el terrorismo de Estado se basó en acciones sistemáticas de este con el fin de causar cambios económicos, sociales y estructurales, y en el que se cometieron diversos crímenes de lesa humanidad. De la misma manera, el análisis que la autora hace del silencio y sus diversas formas de manifestarse es parte de la memoria colectiva y cobra sentido en los procesos de interacción social (Jelin, 2021), por eso destacamos la importancia de recuperar todas las voces. En este punto, entendemos la importancia del relato colectivo, de escuchar distintas voces, de que la información circule en todas las generaciones y de documentar los procesos que han estado en silencio, que quienes hayan vivido en este período puedan contar su experiencia, para reconocerlos y entenderlos. La dictadura civil-militar en Uruguay es parte de nuestra historia y debido a ello es importante que no quede en silencio.

Para trabajar la memoria deportiva desde el EFI, comenzamos con la presentación de experiencias: los participantes (estudiantes del EFI y mujeres del barrio) describieron vivencias a través de objetos personales que les generaban recuerdos de la infancia, adolescencia o adultez en relación con la formación deportiva. Estos objetos de gran carga simbólica, de sentimientos, momentos, memorias, emociones y vivencias determinaban su arraigo al deporte o, en algunos casos, su exclusión de las prácticas deportivas. En este ejercicio nos acercaron guantes de golero, fotos, remeras, liras,

relatos de las personas que forman parte de los distintos espacios. Esta actividad inicial sentó las bases para abordar la idea de memoria deportiva de manera reflexiva y permitió la exploración de otras cuestiones relevantes en la formación deportiva que no son las hegemónicas y más visualizadas en cuanto al entendimiento del deporte. Algunas de las experiencias compartidas tienen un gran valor simbólico que nos permitió hacer el ejercicio de escucha activa, de escritura y de reconstrucción de las historias deportivas individuales y colectivas. Un estudiante llevó unos guantes de golero que había usado durante varios años de su infancia. Para él, esos guantes representaban los mejores recuerdos de su vida: momentos compartidos con su familia, sus compañeros y la pasión por jugar al fútbol durante todo el día. Esta actividad se convirtió en su único objetivo gracias a la gran satisfacción que le proporcionaba. Los significativos guantes se convirtieron en un símbolo de arraigo y afecto hacia la práctica deportiva, y lo inspiraron a continuar jugando y querer alcanzar el profesionalismo. En el mismo relato compartió cómo vivió la última etapa de su proceso de formación deportiva, el cual transcurrió con angustias, malos vínculos y malas experiencias que culminaron con la deserción de su anhelo. En definitiva, se trabajó sobre la reconstrucción de la memoria deportiva y la narrativa individual y colectiva para dar cuenta de la conformación de los distintos espacios y procesos que forman parte de la formación deportiva.

Consideraciones finales

La reseña supone la posibilidad metodológica de reparar en los contextos particulares que ofician de referencia o unidad de análisis de procesos indagatorios y prácticos para volver a mirar al deporte por fuera de la dicotomía deporte social versus deporte de rendimiento. En cada uno de los territorios y mediante diferentes modalidades de trabajo se torna explícita la forma que toma la tensión identificada; nuestra intención es volverla reflexión y aporte que nos permita hablar del fenómeno deportivo con nuevas determinantes y determinaciones producidas en cada uno de los espacios territoriales. Con la idea de reconocer que el deporte es un espacio en disputa, en el que los discursos y las prácticas desarrolladas por los actores que formamos parte de él impactan en los sentidos y significados que se producen, es que esperamos que las reflexiones vertidas en esta reseña se transformen en la antesala de la producción de conocimiento en torno a la práctica deportiva territorial. Los lentes que nos colocamos ofician a la vez de planificación colectiva y de espacio para la reflexión. Permiten además revisar la implicancia de lo que denominamos *la teoría de los dos deportes* al momento de conceptualizar el deporte como fenómeno social.

Los sentidos comunes que se construyen en torno al deporte evidencian una polarización entre un deporte espectáculo, profesionista o profesionalizado y especializado, y otro social o comunitario, por el contrario, categorizado por una serie de intentos de superación de las lógicas privadas del deporte. El deporte social parece permitir cosas que en el deporte federado no se pueden admitir y aparece gestionado por

actores locales y territoriales. Este punto de partida pudo verse cuestionado en las experiencias del EFI bajo la noción de sistema deportivo hegemónico y en la relación de privatización o publificación, que pueden emerger en la medida que no entendemos que no existen dos deportes sin conexión. A lo sumo existen prácticas que se mantienen como hegemónicas y marcan las reglas del juego en la institución deportiva. Al mismo tiempo, como resulta en el caso de la experiencia en Colón (handball) y en Jacinto Vera (básquetbol), los procesos son de conflicto, confrontación, institucionalización, reinstitucionalización y territorialización. En este sentido, los procesos territoriales pueden ofrecer la conformación de grupos deportivos asociados por relaciones territoriales que necesitan ser reinterpretados bajo la idea de que los participantes de un proceso territorial deportivo viven al mismo tiempo como un producto territorial dentro de un sistema de relaciones. De este modo, se hace posible disputar espacios, hegemonías y volver público el ámbito deportivo. Mientras se crean subdivisiones ficticias que impiden la discusión sobre los procesos de dominación, territorialidad y relaciones de poder, los procesos de los clubes de barrio podrían mantenerse como mitos y las relaciones sociales comunitarias con un fin común, generalmente asociadas al ámbito de lo no formalizado, podrían quedar en experiencias reducidas a un contexto local que no permite romper con las barreras entre lo público y lo privado, entre lo político y la despolitización deportiva, entre lo competitivo y lo social como categorías contrapuestas. Asimismo, las experiencias del CURE y de Villa Española hacen posible una forma de historizar los procesos deportivos y evidenciar lo contingente de las prácticas discursivas que configuran el escenario deportivo. Estas experiencias nos permiten resaltar que no es posible pensar una formación deportiva aislada o dislocada de lo social, como espacio de materialización de diálogos, resistencias, herencias culturales y posibilidades de resignificación. Visto de este modo, la formación de deportistas y la formación deportiva pueden ser repensadas desde la consolidación de un discurso que no puede diferenciarlas de la formación personal y las experiencias culturales que en ella suceden. El EFI se torna un espacio para identificar el funcionamiento de lo que denominamos *teoría de los dos deportes*. Mientras esta idea se mantenga legitimada por los discursos oficiales internacionales y estatales sobre la forma de organizar el sistema deportivo, estos se alejarán cada vez más de las posibilidades de acortar la brecha de desigualdades existentes en el plano deportivo y en aquellos sistemas con los que este tiene alianzas estratégicas fundamentales (como el sistema económico, el sistema educativo y el sistema político). El deporte debe ser entendido entre lo múltiple y lo fragmentado como un producto donde los actores que forman parte no pueden ser considerados neutros o reproductores de sentidos naturalizados. La idea de dos deportes supone una diferenciación de sujetos que los configuran, pero muchas veces las lógicas parecieran compartirse o combinarse. Mientras en el deporte comunitario la permeabilidad del otro deporte es clara, a la inversa no parecen abrirse caminos fácilmente. Las experiencias propuestas marcan que no es imposible, al tiempo que ofician de referencia para seguir pensando al deporte como fenómeno social y cultural.

Referencias

- BENÍTEZ GONZÁLEZ, L., FALCHI MACHÍN, I. y PESCE, G. (2023). Reflexiones sobre los componentes centrales de la formación deportiva en el marco del Espacio de Formación Integral «El deporte como espacio para la formación integral». *Integralidad sobre Ruedas*, 9(2), 8-30. <https://doi.org/10.37125/ISR.9.2.2>
- BOBBIO, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1993). Deporte y clase social. En I. Barbero (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 57-82). Las Ediciones de La Piqueta.
- BRACHT, V. y CAPARROZ, F. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 53-90). Miño y Dávila.
- BRUNO MOGNI, R., PESCE DE LEÓN, G. y MEDEIROS, D. (2023). Sistema deportivo hegemónico: claves teóricas para la asociación entre deporte e ideología en la contemporaneidad. *Cuadernos del CLAEH*, 42(118), 77-91. <https://doi.org/10.29192/clah.42.2.6>
- COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL. (2023). *Carta olímpica*. https://library.olympics.com/CNOSPA/doc/SYRACUSE/3154787/carta-olimpica-vigente-a-partir-del-15-de-octubre-de-2023-comite-olimpico-internacional?_lg=es-ES#:~:text=EN-,Carta%20ol%C3%ADmpica%20%3A%20vigente%20a%20partir%20del%2015%20de,d%202023%20%2F%20Comit%C3%A9%20Ol%C3%ADmpico%20Internacional&text=La%20Carta%20Ol%C3%ADmpica%20es%20la,por%20el%20Comit%C3%A9%20Ol%C3%ADmpico%20Internacional.
- DOGLIOTTI, P. (2011). Deporte, educación física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 4(4), 4-12. <http://190.64.86.34:8095/ojs/index.php/rev1/issue/view/5/5>
- FERNÁNDEZ, A. M. (Comp.). (1999). *Instituciones estalladas*. Eudeba.
- GIORGI, V. (2002). Niños, niñas y adolescentes entre dos siglos. Acerca del escenario de nuestras prácticas en UNICEF. En J. Camors (present.), *5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras Sociales: propuestas educativo-sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes* (pp. 37-48). Encuentro Nacional de Educadores; Centro de Formación y Estudios del INAME.
- HAESBAERT, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- JELIN, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- LEVORATTI, A. y GARRIGA, J. (2019). Lo múltiple y lo fragmentado. Pistas para los estudios sociales del deporte. En B. Mora Pereyra (Coord.), *Deporte y sociedad: encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte* (pp. 341-345). Universidad de la República.
- MARX, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858* (vol. 1). Siglo XXI.
- QUIROGA, A., PASTORINO, M., MORA, B., EASTMAN, P., RUIBAL, L. y ECHENIQUE, P. (2022). Deporte, hegemonía y comunidad. Sistematizaciones de la práctica preprofesional de educación física en Bella Italia y kilómetro 16. En A. Cano, G. Parilla y V. Cuadrado (Comps.), *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio* (pp. 257-279). Universidad de la República.
- RABOTNIKOF, N. (2005). *En busca de un lugar común: el espacio público en la teoría política contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- RUEGGER, M. C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. J. y RODRÍGUEZ, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 405-441. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>
- ZAMBAGLIONE, D., FITIPALDI, G., LEVORATTI, A., MAIORI, M. y CAÑUETO, M. (2013). Los clubes de barrio: deporte social y recreación en un espacio de inclusión social. *Ímpetus*, 7(2), 35-41. <https://revistas.unillanos.edu.co/index.php/impetus/article/view/346>

Un día de labor en la Escuela Suecia: una experiencia integral de recuperación de la memoria

Romina Verrua¹, Victoria Cuadrado², Ángel Sequeira³

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.07>

Resumen

La reseña describe una experiencia integral que se desarrolla a partir del Espacio de Formación Integral (EFI) Laboratorio de Proyectos de Extensión, llevado adelante por la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) en conjunto con el Laboratorio de Preservación Audiovisual (LAPA) del Archivo General de la Universidad (AGU) de la Universidad de la República (Udelar). Dicha actividad se realizó en 2023 en la Escuela Suecia n.º 16 del barrio Palermo de Montevideo, en la cual participaron estudiantes de la FIC con el objetivo de generar un acercamiento a la construcción de memoria sobre la historia institucional y local entre instituciones educativas de primaria y de la universidad de un mismo territorio.

Palabras clave: integralidad, audiovisual, escuela, educación superior.

Resumo

A resenha descreve uma experiência integral que se desenvolve a partir do Espaço de Formação Integral (EFI) Laboratório de Projetos de Extensão, realizado pela Unidade de Desenvolvimento e Atividades de Extensão no Meio (UDEA) da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) em conjunto com o Laboratório de Preservação Audiovisual (LAPA) do Arquivo Geral da Universidade (AGU) da Universidade da República (Udelar). Esta atividade foi realizada em 2023, na Escola Suécia n.º 16 do bairro Palermo de Montevidéu, da qual participaram alunos da FIC com o objetivo de gerar uma primeira aproximação à construção da memória sobre a história institucional e local entre instituições de ensino primário e universitário do mesmo território.

Palavras chave: integralidade, audiovisual, escola, ensino superior.

¹ Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la Repùblica (Udelar). romina.verrua@fic.edu.uy

² Facultad de Información y Comunicación, Udelar. victoria.cuadrado@fic.edu.uy

³ Facultad de Información y Comunicación, Udelar. angel.sequeira@fic.edu.uy

Introducción

La Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA), el espacio desde el cual se escribe esta reseña, se planteó en su Plan Bienal 2023-2024 la profundización de la relación universidad-sociedad, a partir de consolidar la articulación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) con organizaciones del territorio en que se encuentra su edificio central, en el barrio Palermo, del Municipio B. Hay antecedentes de diversas iniciativas de trabajo desde el colectivo de este servicio con organizaciones e instituciones del entorno; sin embargo, se pretende poner en diálogo dichos proyectos y contribuir a consolidar una «FIC de puertas abiertas».

Uno de los antecedentes de trabajo en el territorio fue el Espacio de Formación Integral (EFI) desarrollado por el Laboratorio de Preservación Audiovisual (LAPA) del Archivo General de la Universidad (AGU), unidad académica asociada a la FIC. En el 2022 desarrollaron actividades sobre memoria barrial en la cooperativa de vivienda Covireus al Sur y trabajaron con otra institución ubicada a pocas cuadras: la Escuela Suecia n.º 16, localizada en la calle Gaboto, entre Gonzalo Ramírez y San Salvador.

La película *Un día de labor en la Escuela Suecia* (1941)⁴ fue encontrada en el 2015 por Lucía Secco, integrante del LAPA, en el contexto de su investigación doctoral. A partir del 2019 la cinta forma parte del laboratorio. Este hallazgo fue decisivo para comenzar el diálogo con la institución, entablar un vínculo y realizar una propuesta de trabajo. Desde el primer momento el equipo docente de la escuela se mostró interesado y receptivo al trabajo conjunto.

Sobre la película de 1941

De acuerdo a la investigación realizada por Secco (2022), *Un día de labor en la Escuela Suecia* es una película muda realizada durante los primeros años de la década del cuarenta por la Sección Cinematografía y Fonografía Escolar del Consejo de Educación Primaria y Normal. Dicha sección comenzó a funcionar en 1920, luego de los impulsos pioneros del inspector de primaria Emilio Fournier, quien se había interesado por las proyecciones luminosas como auxiliares de la enseñanza y consiguió la aprobación de un decreto ministerial que autorizaba el uso de tales dispositivos.

El primer maestro a cargo de la sección fue Clemente Estable, en 1920. Oficiaba de maestro de conferencias, brindaba charlas acompañadas de proyecciones luminosas fijas y en movimiento, con proyectores de diapositivas y de cine 35 mm en el Museo Pedagógico José Pedro Varela, en Institutos Normales de Montevideo y en escuelas, con el fin de interesar a los maestros en la tecnología. La sección tomó mayor impulso en 1929, cuando José Pedro Puig pasó a desempeñarse como director de esta.

4 Disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=JVPuUyZ1lQk>. Su duración es de 8 minutos y 24 segundos.

Para la década del treinta la Sección Cinematografía prestaba proyectores 16 mm y de diapositivas a escuelas de Montevideo, y muchas de ellas tenían sus propios equipos donados por la sección o por las comisiones de fomento correspondientes. A su vez, las inspecciones departamentales contaban con equipamiento para prestar a las escuelas urbanas y rurales. En 1939 la sección logró el viejo anhelo de comprar una cámara 16 mm para realizar películas propias (Secco, 2022).

En el 2019 el Consejo de Educación Primaria y Normal autorizó el traslado al LAPA, para su digitalización, de 49 películas que habían sido halladas en un subsuelo del edificio Varela. Las películas se encontraban en un estado de deterioro avanzado y varias de ellas no se pudieron recuperar debido a que, al tratar de desenrollarlas, se convertían en polvo.⁵ Otras se lograron digitalizar, aunque el deterioro afectó gravemente el estado de la imagen. Entre las películas que se recuperaron se encuentra *Un día de labor en la Escuela Suecia* (Secco, 2022).

Las primeras tareas de limpieza, acondicionamiento y digitalización del filme fueron realizadas por estudiantes del séptimo semestre de la FIC, en el marco de las prácticas de la materia optativa Patrimonio Documental, a cargo de la profesora Isabel Wschebor. Debido a que el plástico estaba deteriorado, al grado de partirse, se recurrió a técnicas experimentales para poder capturar los fotogramas y ver el contenido de la obra.

El audiovisual registra diferentes actividades que se llevan a cabo durante la jornada escolar. Comienza con la entrada de los niños⁶ a la escuela, luego la formación en el patio y continúa con la lección en el aula, la copa de leche, los juegos en el recreo y el taller de manualidades. Más adelante se registra un acto escolar —con autoridades, familias y el coro de niños— donde se descubre una placa con el nombre de la escuela, para finalizar con un paseo al Rosedal del Prado.

Construcción de la demanda: el desafío

El acercamiento a la escuela se realizó a partir de un primer proyecto —escrito por el equipo docente universitario— que se planteaba como objetivo general construir la memoria sobre la historia institucional y local entre instituciones educativas de primaria y de la universidad del mismo territorio. A su vez, los objetivos específicos tenían como cometido realizar un acercamiento a la historia de la escuela a partir de trabajo documental, investigación y producto audiovisual, promocionar el diálogo de saberes entre estudiantes de diferentes generaciones (en cuanto a la producción audiovisual y la preservación de dicho material) y sensibilizar sobre la producción y preservación audiovisual en tanto aportes a la memoria social.

5 Las películas son similares a los negativos fotográficos de las cámaras analógicas: cuando no se han preservado en la temperatura correcta y al resguardo del polvo, se suele dañar el material. Cuando el daño es profundo, la cinta se convierte en polvo.

6 En ese período esta escuela era para varones.

En la etapa inicial aún no había estudiantes que participaran de los primeros encuentros. Los objetivos, así como el acuerdo de trabajar con cuatro clases —dos de primer año y dos de cuarto—, fueron realizados por los equipos docentes de ambas instituciones.

Consideramos que es un desafío establecer acuerdos claros al inicio de un proyecto interinstitucional y entendemos que en este primer momento simultáneamente sentamos los cimientos para posibles futuras acciones conjuntas, además de establecer un trayecto viable respecto de los objetivos.

La construcción de la demanda estuvo pautada por los lineamientos planteados en el curso EFI Laboratorio de Proyectos de Extensión, inició con los primeros acuerdos entre docentes de la FIC, directora y docentes de los cursos de la escuela con los cuales se trabajó, y se fue transformando durante el proceso y a partir de la incorporación de cuatro estudiantes universitarias y del grupo de escolares. Si bien el punto de partida fue el proyecto creado a partir del audiovisual de 1941, a lo largo de todo el proceso y sobre todo con la participación de las estudiantes universitarias se fueron realizando ajustes que permitieran cumplir con los objetivos planteados, en función de los ritmos y posibilidades de trabajo con cuatro clases de una escuela primaria.

La demanda, entonces, no está dada, ni es un momento previo que hay que identificar; es una construcción constante que involucra a todos los actores (universitarios y no universitarios) relacionados con el proyecto o la intervención. El proceso de construcción de la demanda, así entendido, constituye un mecanismo de ajuste de las expectativas de los distintos actores, llevando la intervención al terreno de lo posible sin dejar de lado lo deseable (Barrera et al., 2015, pp. 41-42).

Desde un encuadre de extensión crítica (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino, 2022)⁷ se promovió que la construcción del vínculo entre las partes estuviese atravesada por criterios éticos, metodológicos y políticos para habilitar una forma de relacionamiento dialógica, horizontal, de escucha abierta y de construcción colectiva del proceso del proyecto. La extensión crítica «abreva en la educación popular, sostiene que todos saben, todos aprenden y todos enseñan. Eso nos acerca al diálogo de saberes, a la ecología de saberes, a la coproducción de conocimientos» (Tommasino, 2022, p. 26). Desde el equipo universitario docente se brindó a las estudiantes las coordenadas orientadoras que la extensión crítica promueve. Así, la construcción de la demanda fue un proceso gradual que tuvo como guía la coconstrucción de las decisiones desde la perspectiva del diálogo de saberes, y se logró que el avance en el desarrollo de los acuerdos fuera consensuado y tuviese apropiación de ambas partes.

Este trabajo se ubicó en el campo de la comunicación y en el cruce con la educación en procesos formativos simultáneos para diferentes actores. Se promovió un intercambio sin roles predeterminados que generó un proceso transformador para los y

7 Por más información consultar la definición de *extensión* con la que trabaja la UDEA en www.fic.edu.uy/udea

las involucradas. Al decir de Freire (1984): «La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados» (p. 77).

En ese sentido, el diálogo entre estudiantes universitarias y escolares permitió una transformación en dos niveles: por un lado, en el proceso vinculado estrechamente a los objetivos del proyecto, por el otro, significó un acercamiento de la educación superior a la cotidianidad de los escolares y sus familias a partir de la apertura de la FIC.

Estrategia de intervención

Se aplicó una metodología participativa en todos los niveles del trabajo. En primer lugar, desde el equipo docente de la FIC con las estudiantes que realizaron la práctica de extensión en la escuela, en segundo lugar, ellas lo replicaron en el trabajo con los y las escolares.

Esta experiencia articuló las funciones de enseñanza y extensión y se organizó en tres etapas:

1. Recuperación de la memoria audiovisual: las estudiantes de la FIC, en el marco del EFI Laboratorio de Proyectos de Extensión, recuperaron la película de 1941.
2. Actividades de acercamiento y conocimiento en la escuela: se trabajó con escolares de dos clases de primero y cuarto año de la Escuela Suecia (cuatro clases en total), abordando temáticas presentes en la película original.
3. Creación de un nuevo cortometraje: las estudiantes de la FIC, junto con los grupos de la escuela, elaboraron un cortometraje que da cuenta de un día de labor en la Escuela Suecia en 2023.

Para llevar adelante estos tres momentos, las estudiantes universitarias pusieron en práctica sus conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la carrera y los relacionados específicamente con la orientación curricular de la mayor parte de las integrantes del equipo: el audiovisual. Uno de los mayores desafíos que se les presentó fue el trabajo con escolares. Esta actividad implicó pensar las estrategias adaptadas para estas edades, porque ninguna de las estudiantes contaba con experiencia de trabajo previa.

Un momento relevante para el proceso fue el encuentro con otras estudiantes de Comunicación que habían realizado una experiencia de extensión similar en otras escuelas del Municipio B de Montevideo. Compartir entre pares sus impresiones y aprendizajes del trabajo con escolares permitió a las estudiantes del Laboratorio de Proyectos de Extensión incorporar a su perspectiva otros conocimientos y estrategias.

La estrategia de intervención propuesta por las estudiantes fue organizada en cuatro etapas, de acuerdo a los diferentes momentos del trabajo: planificación y estabilización⁸ de la película, talleres, filmación y cierre del proyecto.

Algunos hitos relevantes en el desarrollo de la estrategia de intervención fueron: 1) el proceso de estabilización de la película de 1941, 2) la visita de los y las escolares a la FIC, 3) los talleres y el rodaje de la nueva película y 4) la presentación de los filmes abiertos para todo público. Detallamos a continuación en qué consistió cada uno:

4. En la primera parte del desarrollo del proyecto las estudiantes participaron de la construcción del filme *Un día de labor en la Escuela Suecia*, que se encontraba digitalizado en fotogramas, pero aún no había sido estabilizado y editado. A partir del acompañamiento formativo y la intervención del equipo del LAPA, las estudiantes consiguieron una película estabilizada y digitalizada.
5. Con el filme editado, y atendiendo las dificultades tecnológicas de la escuela, se resolvió estrenar *Un día de labor en la Escuela Suecia* en el Aula Magna de la FIC, a fin de que los y las escolares conocieran parte de la historia de su casa de estudios. Esta visita implicó la coordinación y gestión de ambas instituciones y significó que alrededor de ciento veinte escolares recibieran una visita guiada por algunos de los espacios claves de la facultad: la radio, el estudio de televisión y la biblioteca. Acompañados por funcionarios y docentes que recibieron a esta gran comitiva, la actividad culminó con la proyección del filme.

Fueron significativos algunos de los mensajes que dejaron los escolares en las carteles de la FIC: «Lo que más me gustó fue la biblioteca», «Gracias por recibirnos», «Qué linda es esta facultad, gracias por invitarnos», «Al venir me sentí emocionado», «Me encantó tu facultad». La concreción de esta visita significó un mojón en la confianza en el vínculo entre ambas partes del proyecto.

6. Los talleres y el rodaje estuvieron íntimamente vinculados desde la planificación, las estudiantes se propusieron

acerarse a la historia e identidad del país y, más específicamente, del barrio y escuela serán solucionadas a lo largo del proyecto con las diferentes acciones y actividades las cuales son los talleres con los niños donde haremos dialogar las memorias e historia junto a las actividades de recreación (Bianchi et al., 2023a, p. 6).

El diseño pedagógico y las propuestas de actividades para cada encuentro resultaron un desafío en muchos sentidos: las estudiantes no habían tenido experiencias previas en proyectos de extensión, no tenían antecedentes de trabajos con infancias, el grupo de la escuela con el cual trabajaban era numeroso y, además, diverso en relación con sus conocimientos. La mitad del grupo estaba aprendiendo a leer y escribir.

.....
8 Proceso técnico que implica el ensamblaje de fotogramas para que se transformen en película.

Figura 1. Niñas y niños escribiendo mensajes para la FIC en el marco de su visita



Fuente: Unidad de Comunicación FIC

Figura 2. Escolares en la biblioteca de la FIC durante la visita realizada



Fuente: Unidad de Comunicación FIC

Por otra parte, en relación con las condiciones de la institución, había otras dos limitaciones vinculadas al espacio y tiempo: la escuela solo contaba con un lugar lo suficientemente grande para trabajar, el patio, que implicaba tener siempre pensado un plan b en caso de adversidades meteorológicas. En los casos en los que no

se podía usar ese espacio, el trabajo debía dividirse en grupos que entraran en los salones de clase, lo que modificaba el desarrollo de la propuesta. A propósito de los tiempos, además, era necesario hacer coincidir las agendas disponibles de cuatro clases diferentes, y cada encuentro no se extendía más allá de una hora. Sin embargo, entre estudiantes universitarias y docentes de la escuela consiguieron articular el trabajo para desarrollar los talleres necesarios para finalizar el proceso.

Las actividades que realizamos con los niños en los talleres fueron: en el primero les pedimos que dibujen en grupos cómo creían que era la escuela antes o sus lugares favoritos en la escuela; luego, en otra ocasión, les explicamos acerca de las partes de un cuento y les planteamos como consigna que escriban una historia breve acerca de la escuela o su vida cotidiana en la escuela [...]; llegando a finales de septiembre, realizamos una actividad para charlar y compartir acerca de los roles que hay en audiovisual, y decidimos hacerlo mediante el juego del ahorcado, para hacerlo más entretenido para los niños. Finalmente, a modo de cierre, decidimos que, para despedirnos, los niños escribieran mensajes acerca de la experiencia en un papelógrafo y luego jugaron juegos como el manchado y la papa caliente (Bianchi et al., 2023b, p. 2).

7. Por último, luego de un rodaje más largo de lo planificado y de unas extensas semanas de edición, se logró un audiovisual de 6 horas y 48 minutos, llamado *Ecos de una escuela. Escuela Suecia 1941-2023*. Este filme dialoga con el de 1941, retoma algunas de sus escenas y las enlaza con las miradas y la participación de escolares en el 2023, logrando un diálogo entre generaciones que pasaron por la misma institución.

Figura 3. Escolares en la Uni Radio, en la FIC, en el marco de la visita realizada



Fuente: Unidad de Comunicación FIC

En su evaluación final las integrantes de la FIC detallaron:

Como instancia final del proyecto, se realizó una proyección abierta en el Aula Magna, a la que se invitó a participar a la comunidad educativa de ambas instituciones, así como a sus familias. Ambas películas se proyectaron en dos funciones consecutivas, para un público compuesto por escolares y sus familias, estudiantes universitarios, algunas docentes y la decana de la FIC junto a su equipo.

Figura 4. Aula Magna de la FIC, previo a presentación del filme Un día de labor en la Escuela Suecia (1941), 4 de setiembre de 2023



Fuente: Unidad de Comunicación FIC

Reflexiones finales y próximos desafíos

A modo de cierre, quisiéramos destacar algunos aprendizajes y desafíos que implicó la experiencia desde nuestra perspectiva docente.

Por una parte, el desarrollo del proyecto evidenció el potencial de la articulación entre universidad y comunidad educativa para la construcción de conocimiento situado y permitió no solo la recuperación de parte de la historia de la escuela, sino que generó asimismo nuevos productos comunicacionales de memoria.

En paralelo, este proyecto contribuyó a fortalecer vínculos a la interna de la FIC, entre equipos que trabajan con la misma institución educativa y en temáticas asociadas. Favoreció que otros docentes y funcionarios se involucraran en la experiencia cuando

escolares y maestras visitaron la facultad y posibilitó la articulación con otros equipos de la FIC que trabajaron en la escuela. El vínculo más profundo fue el sostenido con docentes del LAPA a lo largo de todo el proyecto.

Entre los desafíos a atender, recibimos una mirada crítica por parte de las estudiantes universitarias respecto al proceso de construcción de la demanda: la necesidad de haber sido parte del acuerdo inicial sobre los objetivos con la escuela. Sabemos que es frecuente que esta tarea recaiga en los equipos docentes (Pritsch et al., 2020; Pritsch y Verrua, 2023); sin embargo, asumimos el planteo como válido para futuras iniciativas.

Otro elemento desafiante en el desarrollo del EFI fue el posicionamiento ético que implica el trabajo cuidado con infancias, considerando sus miradas y aportes, así como los aspectos legales en relación con permisos y derechos de imagen.

Queremos mencionar, además, algunos aspectos relacionados con la evaluación. Teniendo en cuenta que es un aspecto frecuentemente postergado en las experiencias de integralidad y extensión (Pritsch et al., 2020; Pritsch y Verrua, 2023), nos propusimos desde el inicio del proyecto llevar a cabo una evaluación transversal a lo largo del proceso. Sin embargo, por diversas razones no logramos concretar una instancia de evaluación final en la que participaran todos los actores involucrados. Algunos de los obstáculos identificados fueron la distancia entre los tiempos planificados y los tiempos reales del proyecto y la dificultad para la coincidencia de agendas entre las participantes de ambas instituciones, entre otros. Cabe destacar, sin embargo, que a lo largo del proyecto logramos sostener evaluaciones progresivas al final de las actividades y una instancia intermedia de evaluación entre el equipo de maestras y el equipo universitario.

Entre los aspectos a perfeccionar, destacamos la necesidad de reforzar la comunicación y coordinación entre las instituciones participantes con el fin de optimizar el desarrollo de los proyectos, así como la planificación de estrategias de evaluación que den cuenta del impacto formativo de la experiencia.

Finalmente, creemos que esta experiencia permitió fortalecer la articulación entre la FIC y la Escuela Suecia, sentando las bases para nuevos proyectos de colaboración que continúan en 2024. Aun con aspectos a mejorar, valoramos la realización y desarrollo del proyecto de manera satisfactoria. Este artículo se propone, además, ser un antecedente relevante para comenzar a sistematizar las prácticas de extensión realizadas en 2023 y en años futuros.

Referencias

- BARRERO, G., CARDENAS, D., GONZÁLEZ, M. N., GRABINO, V., VIÑAR, M. E., LAMAS, G. y SANTOS, C. (2015). Los proyectos de extensión universitaria. *Cuadernos de Extensión: n.º 4. Formulación de proyectos de extensión universitaria*, 15-56.
- BIANCHI, A., GHILARDI, A., CANESSI, C. y PIBERNAT, M. (2023a). *Proyecto de Extensión Escuela Suecia*. Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.

- BIANCHI, A., GHILARDI, A., CANESSI, C. y PIBERNAT, M. (2023b). *Informe evaluación proyecto Escuela Suecia*. Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural* (L. Ronzoni, Trad.; 13.^a ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1973).
- PRITSCH, F. y VERRUA, R. (2023). La extensión universitaria desde la perspectiva estudiantil: el caso de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 10(16), 48-69.
- PRITSCH, F., VERRUA, R., PINTADO, X. y VARELA, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*. Unidad de Desarrollo de la Extensión y las Actividades en el Medio, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.
- SECCO, L. (2022). El cine educativo como patrimonio cultural: experiencias de rescate del Archivo de la Sección Cinematografía y Fonografía Escolar. En I. Wschebor (Coord.), *Los estudios audiovisuales detrás de las pantallas: diez años del Laboratorio de Preservación Audiovisual del Archivo General de la Universidad de la República* (pp. 73-88). Grupo de Estudios Audiovisuales; Laboratorio de Preservación Audiovisual, Archivo General de la Universidad, Universidad de la República.
- TOMMASINO, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectiva* (pp. 15-38). Programa Aprendizaje y Extensión, Universidad de la República.
- 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.

Memorias y proyecto educativo-comunitario en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina

**Andrea Graciela Martino,¹ Marisa Muchiut,² María Luz Gómez,³
Daniela Moreno,⁴ Nicolás Altamirano Rosas⁵**

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.08>

Resumen

En el presente trabajo nos interesa compartir y reflexionar sobre una actividad extensiónista desarrollada entre el equipo de cátedra de la asignatura Análisis Institucional de la Educación, en el marco de la formación de grado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, y una escuela de nivel primario de gestión estatal ubicada en la ciudad de Córdoba. La actividad fue llevada a cabo entre diciembre del 2023 y diciembre del 2024 y se trató de un trabajo conjunto de elaboración de una memoria pedagógico-institucional de la escuela, como herramienta para dar continuidad a una historia y un acervo de trabajo participativo y comunitario en el marco de un proceso de recambio de docentes, al tiempo que se constituyó como una oportunidad para reflexionar y resignificar los sentidos originarios del proyecto educativo de esta institución.

Palabras clave: extensión, memoria pedagógico-institucional, escuela primaria, institucionalización, diálogo de saberes.

Resumo

Neste artigo, interessa-nos compartilhar e refletir sobre uma atividade de extensão desenvolvida pela equipe docente da disciplina de Análise Institucional da Educação, no âmbito do curso de graduação em Ciências da Educação da Faculdade de

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. andrea.martino@unc.edu.ar

² Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

⁴ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

⁵ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, e de uma escola pública de ensino fundamental localizada na cidade de Córdoba. Foi realizado entre dezembro de 2023 e o final de 2024 e envolveu um esforço conjunto para elaborar um relatório pedagógico-institucional da escola, servindo como ferramenta para dar continuidade a uma história e a uma riqueza de trabalho participativo e comunitário no âmbito de um processo de substituição de professores. Também proporcionou uma oportunidade de refletir e redefinir os significados originais do projeto educacional desta instituição.

Palavras-chave: extensão, memória pedagógico-institucional, escola primária, institucionalização, diálogo de saberes.

Introducción

En el presente trabajo nos interesa compartir y reflexionar acerca del desarrollo de un proyecto de extensión universitaria⁶ entre el equipo de cátedra de la asignatura Análisis Institucional de la Educación, en el marco de la formación de grado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina [UNC]) y una escuela de nivel primario de gestión estatal ubicada en la ciudad de Córdoba (escuela Jorge Raúl Recalde⁷). Entre diciembre del 2023 y diciembre del 2024, buscamos elaborar una memoria pedagógico-institucional de la escuela que tenía dos objetivos principales: por un lado, constituirse en una herramienta institucional para dar continuidad a su historia fortaleciendo el proyecto educativo institucional en un contexto de recambio de docentes; por otro, abrir un espacio para reflexionar y resignificar los sentidos originales del proyecto educativo de la escuela.

La memoria pedagógico-institucional de la escuela Recalde se plasmó en un texto que relata su origen, así como el proceso de institucionalización destacando algunos hitos significativos para los actores institucionales como la historia de la creación del museo escolar⁸ y los proyectos educativos actuales. Nos interesa destacar en especial que comprender la importancia de la elaboración de este material y llevarlo a cabo fue un proceso muy rico de participación e intercambio entre la escuela y las personas que integran la cátedra universitaria.

Como la mayoría de las prácticas extensionistas que se inscriben en una perspectiva del diálogo de saberes, la actividad se pone en acto en el marco de un proceso histórico previo en el que se desplegaron distintas iniciativas al calor del juego de procesos

6 El título con que la memoria fue aprobada institucionalmente es *Memorias, proyecto educativo y relaciones con la comunidad en la Escuela Jorge Raúl Recalde de Córdoba capital*.

7 En este artículo y en algunos pasajes solo daremos el nombre de Escuela Recalde sin explicitar los nombres con fines de abreviación.

8 El museo escolar es una invención que se gesta y desarrolla como tal en el marco del trabajo conjunto entre actores universitarias/os y escolares. En este trabajo no vamos a desarrollar dicha experiencia por limitaciones de extensión del artículo.

socioterritoriales particulares, demandas comunitarias y necesidades escolares que se configuraron entre escuela, comunidad y universidad.

Desde nuestras propias trayectorias y experiencias docentes en distintos proyectos y actividades de extensión, quienes escribimos este artículo consideramos que la perspectiva del diálogo de saberes en su materialización territorial e interinstitucional conlleva de forma ineludible una dimensión histórica en el encuentro entre actores, territorios e instituciones, demandas, necesidades y apuestas. Consideramos que entre la definición de objetivos y propósitos asentados en un proyecto —la mayoría de las veces formalizado a través de grillas y formatos predeterminados institucionalmente de acuerdo a cada unidad académica universitaria— y su concreción, siempre procesual, media una historia de encuentros entre actores e instituciones sociales diversos, a la vez que se configuran, decodifican y tensionan social y políticamente un conjunto de demandas y necesidades en juego, se definen y redefinen territorios y territorialidades y se proponen y disputan, a veces, la direccionalidad en las actividades y propuestas de mejora.

En este trabajo, trataremos de dar cuenta de la procesualidad constitutiva a la hora de producir una extensión universitaria centrada en el diálogo de saberes, desde una concepción que no la esencializa en puntos de partida ni tampoco de llegada, sino que más bien reconoce a la extensión universitaria como un proceso siempre en construcción, como una brújula que orienta y encuadra la construcción siempre en obras que es a su vez el trabajo con la comunidad. Por ello hemos organizado el escrito de la siguiente manera: en primer lugar, se relata la historia del proceso de trabajo conjunto entre la escuela y la universidad; en segundo lugar, se aborda la actividad extensionista realizada, y, por último, se elaboran algunas reflexiones a partir de la experiencia.

Historia de un proceso de trabajo conjunto entre escuela y universidad

La escuela Recalde fue creada en el 2009, un año después de la inauguración del barrio Sol Naciente en el que se encuentra ubicada. De hecho, los orígenes de la institución y el proyecto educativo que configura estuvieron vinculados en profundidad con los primeros años de vida del barrio. En la ciudad de Córdoba, en las primeras décadas del siglo XXI, se creó un tipo particular de urbanización denominada *barrios-ciudad* en el marco de la política pública habitacional Mi Casa, Mi Vida (PMCMV)⁹. El despliegue de este programa habitacional buscó erradicar asentamientos y enclaves de pobreza que estaban localizados en zonas inundables o en terrenos de alto valor inmobiliario, cercanos a las zonas céntricas de la ciudad de Córdoba o de gran desarrollo comercial.

9 Dicho programa fue promovido durante la gestión del gobierno provincial de Córdoba del entonces gobernador De la Sota (1999-2003 y 2003-2007).

Muchas de estas urbanizaciones se encuentran ubicadas en zonas periféricas de la ciudad con un escaso nivel de cobertura de servicios, en territorios segregados, con un desarrollo habitacional precario e informal. De hecho, el nombre de estos barrios obedece a crear microciudades al interior de cada barrio, con escuelas, dispensarios o centros de salud, postas policiales, etcétera, de modo tal que sus habitantes pudiesen resolver la mayor parte de las necesidades ciudadanas sin tener que movilizarse por fuera del barrio. Según algunas investigaciones (Andrade, 2009; Marengo y Elorza, 2016; Molinatti, 2013; 2021) esta estrategia estuvo ligada a profundizar los procesos de aislamiento y segregación social y territorial de grupos sociales pobres.

Es así que Sol Naciente se origina a partir del traslado de las distintas villas y barrios ubicados sobre todo en la zona norte de la ciudad. Esta unificación se hizo desnociendo las identidades y pertenencias barriales previas de sus habitantes, lo que generó múltiples conflictos, rivalidades y situaciones de inseguridad y peligro entre los habitantes del barrio. A un año de su creación, se inaugura la escuela Recalde, sin nombre en aquel momento, para dar educación a las infancias que allí residían (Gómez, 2021, p. 15).

En esos primeros tiempos, la escuela se volvió un lugar muy significativo para las/os niñas/os y sus familias, pues allí se comenzaron a promover relaciones sociales de cercanía y vecinalidad, tratando de integrar tanta diferencia y heterogeneidad barrial. Distintas iniciativas llevadas adelante por directivos, docentes y educadoras y educadores de un programa nacional socioeducativo denominado CAI (Centro de Actividades Infantiles)¹⁰ y desde el programa provincial Escuela-Familia-Comunidad (dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba) desarrollaron un fuerte trabajo educativo-comunitario para la construcción de lo común en el barrio, poniendo palabras allí donde había una historia de erradicación y desalojos, en algunos casos, traumáticos, ofreciendo distintos lenguajes y caminos para narrar las experiencias vividas.

Una experiencia de investigación-acción participativa (Gómez, 2013) puesta en práctica con docentes de aula, educadoras del CAI y estudiantes de la escuela Recalde, y una de las autoras de este artículo, en ese momento estudiante universitaria, generó la producción de relatos e imágenes de los barrios o lugares que debieron dejarse y la elaboración de cartografías sobre el nuevo lugar de residencia. Esto permitió desarrollar un material sobre el territorio y la historia de la escuela en forma de cartografías y mapeos.

10 Este programa formó parte de una política socioeducativa promovida por el Ministerio de Educación de la Nación que funcionó desde el año 2011 hasta el 2019, orientada al cumplimiento del derecho a la educación de les niñas bajo una propuesta política que enuncia la igualdad educativa. Diseñado para el nivel primario y focalizado especialmente en escuelas que trabajan con «sectores vulnerables», funcionaba a través de un equipo integrado por un coordinador, dos maestras comunitarias y tres talleristas. Los talleres artísticos y recreativos a cargo de estos talleristas funcionaban los días sábados, y las maestras comunitarias realizaban un trabajo semanal con niñas que necesitaban un acompañamiento pedagógico para fortalecer su trayectoria educativa.

Luego de esta experiencia, en el 2016, esta misma investigadora, ya en el marco de su doctorado (Gómez, 2021), realizó una nueva experiencia de investigación-acción participativa, en este caso con estudiantes de 4.º grado, sobre la historia barrial y cómo vivían las infancias en ese territorio a través de dispositivos cartográficos. En el 2017, como iniciativa del equipo directivo, todos los grados tuvieron una experiencia basada en la perspectiva de la participación de los niños y, de manera simultánea, se dio inicio a la construcción de un museo escolar comunitario.

Durante el 2019 y el 2020, se llevó adelante el proyecto de extensión denominado «Escucha, participación y protagonismo: sentidos y prácticas que entraman el proyecto institucional. Talleres de reflexión y escritura con docentes y directivas de la Escuela J. R.» (Muchiut y Gómez, 2019-2020). Este nació a partir de una demanda del equipo directivo de la escuela hacia la universidad, con la intencionalidad de fortalecer el proyecto pedagógico-escolar. En el primer año se llevaron a cabo talleres con docentes, lo que permitió el diseño de proyectos que promovieron la participación de las infancias y la construcción de una narrativa que documentó aspectos del proceso transitado. En el 2020 se dio continuidad a los talleres, pero el eje estuvo puesto en construir un espacio de reflexión en torno al trabajo realizado por la escuela para sostener la escolaridad en pandemia.

En el 2021, desde la cátedra de Análisis Institucional de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de una cursada con modalidad virtual por las medidas sanitarias debidas a la pandemia por covid-19, se propuso, por un lado, entrevistar en profundidad a actores escolares y, por otro, llevar adelante la elaboración de una memoria pedagógico-institucional en ese contexto particular. Dos estudiantes llevaron adelante esta propuesta en la escuela Recalde, quienes recuperaron parte de la historia ligada a esos primeros momentos fundacionales, pero, a la vez, trajeron nuevas versiones e interrogantes sobre el presente y los desafíos futuros de la institución.

El trenzado de estos distintos hilos de trabajo y de encuentros entre esta escuela y la universidad llevó a prolongar estos diálogos y a poner en marcha una nueva propuesta de extensión universitaria que diera continuidad al proceso conjunto que se había configurado con anterioridad. Es así como se gesta la actividad extensista que se relata en este trabajo. En las primeras reuniones con el equipo directivo y docente, para delinejar la propuesta, se fue constituyendo la siguiente inquietud e interrogante:

Si la impronta de origen llevó a que esta escuela anclara su propuesta en torno a la producción de lo común, a promover procesos de integración social comunitaria a través de la construcción de ‘memorias del desalojo’ y de cartografías barriales, 16 años después, cuando la escuela recibe a niñeces que nacieron en el barrio, en el marco de un proceso de recambio docente y directivo, con maestras que llegan con otros perfiles formativos, la pregunta que estas se hacen remite a cómo mantener vivo el proyecto educativo, cómo continuar el vínculo con la comunidad pero en las nuevas condiciones epocales, tratando de resignificar los sentidos originarios, y también, tratando

de leer las nuevas necesidades socio educativas de las familias del barrio (Muchiut y Martino, 2024, p. 6).

A partir de este interrogante, se conformó un equipo de trabajo integrado por las docentes responsables de la cátedra Análisis Institucional de la Educación, dos estudiantes de la carrera en Ciencias de la Educación que cumplieron funciones de ayudantes alumnas/os en esta cátedra durante el 2024 y la investigadora que llevó adelante los dos proyectos de investigación-acción antes mencionados.

Se decidió entonces retomar la historia de trabajo entre escuela y universidad en el marco de una nueva demanda: elaborar y producir un material escrito de manera conjunta entre actores escolares y universitarios a los fines de documentar y sistematizar la historia de la escuela en su relación con la comunidad, el proyecto del museo escolar y los ejes del proyecto educativo en la actualidad, para habilitar la reflexión y resignificación de todo ello en el marco del nuevo contexto sociohistórico barrial. Dicha memoria, sobre la que precisaremos más adelante, también funcionaría como una herramienta para los procesos de transmisión y de socialización institucional en el marco de dinámicas institucionales de recambios docentes y directivos, así como de ingreso de familias y niñezes que no han experienciado los sentidos y desafíos de los orígenes institucionales. Cabe señalar que la elaboración de este material se inscribe en y aporta a un proceso más amplio que lleva adelante la propia escuela, desde hace algunos años, ligado al fortalecimiento y apropiación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través de talleres docentes.

La actividad extensionista en sí: lo realizado

Como se mencionó antes, a través de esta actividad extensionista nos propusimos elaborar una memoria de la historia institucional de la escuela y de su proyecto educativo junto con la comunidad de maestras y equipo directivo en pos de mantener ciertas continuidades y forjar resignificaciones necesarias en su proceso de institucionalización. La estrategia metodológica asumida para la producción del material se desplegó a través de cuatro encuentros formales entre actores escolares y universitarios a lo largo del 2024.

El primer encuentro tuvo el formato de una entrevista colectiva al equipo directivo de la escuela para reconstruir su historia, las ideas que sustentaron y sustentan el proyecto educativo institucional y los proyectos curriculares actuales, así como las problemáticas que atraviesan a la escuela en la organización del trabajo docente y en los procesos de escolarización de sus estudiantes. La actual directora forma parte de la institución desde los primeros años de su creación, primero como docente, luego ascendió a vicedirectora y hoy se desempeña en la dirección. Es decir, es una actriz de referencia para la reconstrucción de relatos y memorias. En ese encuentro también se compartió la cotidianidad de la jornada escolar con docentes y estudiantes para promover conversaciones informales, tomar fotografías de la escuela y del

museo escolar. La entrevista se grabó y transcribió en un borrador. Este fue uno de los insumos para la elaboración del material escrito.

En el segundo encuentro, el equipo directivo aportó material de archivo de documentos y de material didáctico que la escuela conserva. Se generó también una instancia de conversación informal que enriqueció y se completó información de la primera entrevista.

El tercer encuentro tuvo una modalidad de taller, con participación de todas las docentes de la escuela y el equipo directivo, en el que se socializó una primera versión borrador de la historia de la escuela, del museo y del barrio. Se propuso una dinámica de trabajo con las docentes para fortalecer e integrar aún más sus propuestas didácticas con relación al proyecto del museo que consistió en que eligieran algunas secuencias didácticas para ser publicadas en el material. Esta actividad que se inició en ese taller fue especialmente valorada ya que dio lugar a intercambios y valoraciones entre las docentes acerca de sus propias invenciones didácticas. Se buscó generar un espacio de diálogo y reflexión sobre sus prácticas que luego será continuado por el equipo directivo en otras instancias institucionales.

Por último, el cuarto encuentro (que al momento de escribir este artículo no se ha concretado aún) tiene como propósito presentar la versión definitiva de la memoria institucional.

Hablamos de encuentros de trabajo formales en términos de que fueron anticipados y planificados en la proyección de esta actividad extensionista. Sin embargo, como sucede en el marco de experiencias que articulan, conjuntan y habilitan el intercambio entre actores sociales diferentes en un espacio igualitario, las conversaciones e interacciones vía WhatsApp, Meet y por teléfono también forman parte de esta actividad.

Imagen 1. Cuadernillo: Historia de la escuela (primeras páginas)

Nuestra escuela...

La escuela primaria Jorge Raúl Recalde, de gestión pública, se encuentra en el sector norte de la ciudad de Córdoba. Nació en 1969 y actualmente su matrícula es de 240 estudiantes.

Nuestro equipo directivo está conformado por una directora y dos asistentes. El plantel de maestros se encuentra compuesto por 10 profesores de grado y cuatro docentes de ramas especiales (educación física, educación artística, ciencias naturales y ciencias sociales). En Jornada Extendida hay cinco sección formativas para cada grado del segundo ciclo. Desde el año 2009 se imparte la modalidad de "Quinta hora" constituida por 4 secciones formativas y que comienza una hora más de clase en el primer ciclo.

ESCUOLA JORGE RAÚL RECALDE

Experiencia vivencial en la participación de la docencia de la Escuela María Auxiliadora (integrante de la escuela docente de años, investigación y diseño de la escuela); y Andrea Martínez y Mónica Martínez (integrantes de la Cátedra Análisis Institucional de la Escuela Secundaria).

Nuestra historia, algunos hitos...

1969: Nació la escuela...

La Escuela Primaria Jorge Raúl Recalde nació sus puertas por primera vez en el año 1969, un año después de la inauguración del barrio en el que se estableció un ubicado tras ser muy expandido y diversificado. La escuela nació con la identidad de su vecindario, vinculando con los orígenes del barrio y la historia de su pionero establecimiento. La escuela nació en un barrio-nido que creció en el tiempo de una población habitacional impulsada por la partida de De la Roca en Córdoba que residía en su interior a finales del siglo XIX y principios del XX, y que hoy es una ciudad informal y villa de emergencia (el conocido Programa Mi Casa Mi Vida desarrollado durante los años 1999-2003 y 2007-2007).

2009: Nació la escuela...

La Escuela Primaria Jorge Raúl Recalde nació sus puertas por primera vez en el año 2009, un año después de la inauguración del barrio en el que se estableció un ubicado tras ser muy expandido y diversificado. La escuela nació con la identidad de su vecindario, vinculando con los orígenes del barrio y la historia de su pionero establecimiento. La escuela nació en un barrio-nido que creció en el tiempo de una población habitacional impulsada por la partida de De la Roca en Córdoba que residía en su interior a finales del siglo XIX y principios del XX, y que hoy es una ciudad informal y villa de emergencia (el conocido Programa Mi Casa Mi Vida desarrollado durante los años 1999-2003 y 2007-2007).

Las memorias y la comunidad...

En ese primer tiempo, el equipo directivo junto con los docentes de grado comenzaron a trabajar en la construcción de la escuela (Año 1969) y la Escuela Secundaria (Asistencia Mónica Martínez Comisión) y desde este abordaje se concibió la escuela como un espacio de encuentro y de experiencia, de desarrollo buscando proveer espacios lúdicos y de convivencia que permitieran el desarrollo de las habilidades y competencias de las familias que integraban el barrio, según recordaron entrevistas algunas maestras. De hecho, el trabajo en la escuela se realizó en la medida en que se realizaban en los inicios de la escuela con este tipo de trabajo en el cual se sumó a gestar la idea de la escuela como un lugar donde se crean y circulan memorias.

El CAI (Centro de Actividades Infantiles) también tuvo un lugar fundamental con relación al fortalecimiento de la comunitariedad a través de proyectos que abordaron la construcción de la escuela y la vivienda en el barrio, impulsados por el entonces Ministro de Educación de la Nación que funcionó desde el año 2011 hasta el 2019 como parte de la estrategia de desarrollo social y económico de la Ciudad de Córdoba.

Poco a poco se fue visualizando la necesidad de ir articulando el trabajo que realizaba la escuela durante la jornada diaria y las actividades extendidas por las tardes del CAI. Así, se fueron generando espacios de encuentro entre las familias y las autoridades educativas de lunes a viernes y en los días sábados se comenzó a reconocer como una actividad de la escuela. De acuerdo a lo que se mencionó, se realizó una convocatoria en la que se pidió que entre el equipo directivo, las docentes de grado y las autoridades educativas que realizaban el trabajo en la escuela se articulase el trabajo necesario para la construcción de la escuela en el barrio, poniendo énfasis allí donde había una blanda de desarrollo y crecimiento, ofreciendo distintas lenguajes y estilos de trabajo que permitían la convivencia entre las autoridades y las familias y las autoridades y las familias. De acuerdo a lo que se mencionó, se realizó una convocatoria en la que se pidió que entre el equipo directivo, las docentes de grado y las autoridades educativas que realizaban el trabajo en la escuela se articulase el trabajo necesario para la construcción de la escuela en el barrio, poniendo énfasis allí donde había una blanda de desarrollo y crecimiento, ofreciendo distintas lenguajes y estilos de trabajo que permitían la convivencia entre las autoridades y las familias y las autoridades y las familias.

Ta ha pasado más de una década de esos primeros tiempos el barrio ya no es el que era, las familias que se establecieron en ese momento llegan y se van hoy, como escuela seguimos trabajando para mantener las raíces de nuestro barrio y la comunidad educativa.

Escuela, familia y comunidad...

La relación con las familias y la comunidad es uno de los pilares fundamentales que se gestó en los orígenes de la escuela pero que ha permanecido en el tiempo, se fortaleció y se profundizó. Una de las cuales esta idea se mantiene y se renueva es la relación entre las familias constituyentes rango que comprende a padres y madres, abuelos, tíos, tíos y tíos, hermanos y hermanas, según el testimonio de las docentes las familias han ido comprendiendo el trabajo que realizan las autoridades educativas en diversas actividades que posibilitan el desarrollo de las familias, las cuales, las acciones escolares que facilitan el encuentro entre familia y escuela.

Otra manera de trabajar que ha tomado fuerza en la escuela son los proyectos pedagógicos institucionalizados. Con el paso del tiempo, las docentes han venido trabajando en proyectos de servicio y experiencias significativas, les ha permitido a las autoridades educativas y a los docentes así como promover el interés por la investigación y la innovación. De hecho, uno de estos proyectos es el Museo escolar que surge a partir de una investigación - Aprendizaje que se realizó en el año 2009. Los participantes con niños y niñas realizaron en su mayoría una visita a la Escuela Secundaria, parte de esto se comenzó a organizar talleres docentes en los cuales participaron todos los docentes de grado y de la escuela, junto al equipo directivo para planificar, reflexionar y registrar las propuestas pedagógicas realizadas en el marco de este proyecto, tareas que se retomó en el 2011 dentro de la pandemia y con la vuelta a las aulas. De acuerdo a lo que se mencionó, el desarrollo se promovió el trabajo en equipo entre las autoridades y las docentes, se ponderaron las ideas que los participantes presentaron e intercambiaron ideas y generaron las entre ellos.

Un aspecto que resultó fundamental para este proyecto fue que cada docente o su pareja pedagógica pudiera elaborar una memoria que describiera la experiencia que realizó en su taller. Esto es un proyecto que luego sistematizar y articular todo el trabajo anterior que se realizó en la escuela, en la escuela en tanto que se realizó en la escuela, en la escuela con el barrio y la comunidad en tanto que se realizó en la escuela con la memoria, de respeto y valorización por el lugar donde se vive.

Hitos significativos de esta historia...

Año	Evento
2008	Apertura del Museo del Barrio del Recalde
2009	Apertura de la escuela
2011 al 2013	Funcionamiento del CAI (Centro de Actividades Infantiles) en la escuela
2014	Inauguración del nuevo edificio de la escuela
2015	Funcionamiento del nuevo edificio de la escuela

Algunas imágenes de los hitos significativos:

Fuente: equipo docente de la cátedra de Análisis Institucional de la Educación

Imagen 2. Tríptico La historia del museo. Portada, contenido y contraportada

Fuente: equipo docente de la cátedra de Análisis Institucional de la Educación

La elaboración de la memoria: decisiones y desafíos

El material escrito que se está elaborando (cabe señalar que aún no está finalizado este proceso) es nombrado y representado como la memoria pedagógico-institucional de la escuela Jorge Recalde. Consta de las siguientes partes: un cuadernillo con pocas páginas que pueda ser leído por cualquier persona que se acerque a la escuela, en el que se reconstruye su historia y los hitos más significativos. Allí se alternan textos y fotografías. Lo acompañan tres folletos trípticos en los que se presenta información y relatos específicos sobre el museo escolar, los proyectos curriculares que la escuela tiene en marcha y algunas de las secuencias didácticas que las maestras han planificado en el 2024. En la actualidad, el cuadernillo y uno de los trípticos están en proceso de edición y los dos últimos trípticos están siendo elaborados.

¿Cuáles fueron algunos de los desafíos y decisiones que se jugaron en la elaboración de este material?

Es posible reconocer los siguientes:

El contenido y la forma de la memoria

Una cuestión central que se discutió entre todos los actores involucrados tuvo que ver con qué es lo que se debía narrar de la historia institucional y pedagógica de la escuela Recalde. ¿Cómo hacerlo? ¿En qué lenguajes? ¿Debía haber fotografías? ¿A quiénes estará dirigido? ¿Es solo para actores escolares o bien es importante que las familias puedan acceder y comprender esos relatos?

En las conversaciones sobre la producción de la memoria, que se definió en un escrito materializable en formato papel y digital, la elección del diseño y de los colores estuvo atravesado por los recuerdos acerca de los momentos en que las niñas/os elaboraron el escudo y la canción que identifican a la escuela. Se definió que la paleta de colores que se usara estuviera relacionada con el escudo escolar.

Mientras se ponían sobre la mesa decisiones técnicas sobre la extensión del texto, la inclusión de fotografías, el estilo de escritura y demás, los recuerdos y anécdotas se iban sumando para completar el armado de la narrativa. Dado que la relación entre la universidad y esta escuela es de larga data, se buscó conjugar la relevancia que el propio equipo universitario daba a ciertos sucesos de la historia escolar con los puntos de importancia que docentes y directivos les daban a otros sucesos.

La cuestión económica fue un aspecto tenido en cuenta, ya que se trató de una actividad extensionista sin ningún tipo de subsidio, por lo que el equipo docente y de estudiantes, de manera conjunta, articuló saberes y aprendió a utilizar determinadas aplicaciones para elaborar el material.

El reconocimiento de las diferentes voces y puntos de vista de todos los actores

Una de las preguntas e inquietudes que abordamos en las estrategias metodológicas tuvo que ver con cómo atender la voz de la directora, quien ocupa una posición de autoridad al interior de la escuela y, a la vez, cómo atender también a las voces de los docentes en una escuela en la que cada año se recambia el 50 % de su planta¹¹ debido a las condiciones organizativo-institucionales del sistema educativo. En este tipo de contextos institucionales, los puestos directivos, cuando se posicionan desde un fuerte compromiso por la educación como un derecho social de las infancias, como el caso de la directora de la escuela J. R., suelen ser altamente relevantes en cuanto a mantener la direccionalidad de los procesos institucionales.

Desde la experiencia que venimos teniendo con otras escuelas de este tipo, se trata de figuras directivas con un estilo de gestión de mucha presencia institucional, proactivo y con empuje. Se trata de directoras —la mayoría son mujeres— cuya fuerza y convicción por la defensa de la educación y la escuela pública genera un modo de gestión que produce ciertas tensiones con las docentes, quienes suelen sentir que sus puntos de vista no son tenidos en cuenta.

En esta escuela en particular y desde su fundación, se ha buscado generar espacios de diálogo y escucha a las docentes, con frecuencia son consultadas y se escuchan sus opiniones. Justamente, en estos espacios que abre el equipo directivo suelen aparecer las tensiones. En este sentido, fuimos navegando a lo largo del proceso con intención de poder reconocer el lugar fundamental de la directora sin dejar de considerar también el protagonismo de las docentes, incluso en su recambio anual.

La conjugación de temporalidades institucionales diferentes

El programa social, político y económico neoliberal del actual gobierno argentino viene generando, entre otras cosas, un crecimiento exponencial de la pobreza y de la desigualdad, al tiempo que se minimizan o eliminan políticas y programas sociales y de efectivización de derechos. En este marco, las instituciones educativas como la escuela J. R. afrontan los efectos del desguace institucional del Estado en su versión social.

Durante el 2024, como actores universitarios/as fuimos testigos del modo en que, mientras el equipo directivo y las docentes sostenían el trabajo educativo de transmisión, también debían atender necesidades y demandas sociocomunitarias, que no siempre estaban directamente relacionadas con el trabajo escolar. Con relación a esto, las planificaciones temporales previstas para la escritura (lo estipulado en el proyecto

.....

11 En la provincia de Córdoba, particularmente en escuelas estatales ubicadas en contextos segregados social y residencialmente, la titularización de los cargos docentes, así como su inmediata cobertura cuando estos quedan vacantes, sigue siendo una deuda pendiente del Estado provincial.

extensionista que se presentó en la facultad) debieron conjugarse con los tiempos de la escuela en sus vaivenes, en sus demoras, es decir, en un cotidiano atravesado por la complejidad e imprevisiones de infancias pobres.

Otra cuestión sobre los tiempos alude a que las/os estudiantes que participaron en esta experiencia también eran trabajadores. De hecho, en la carrera de Ciencias de la Educación, más de la mitad de su matrícula es estudiante-trabajador. Esta doble condición implicó también la conjugación de temporalidades y ocupaciones laborales diversas al interior del equipo universitario, que fue necesario atender con cuidado para que todas/os quedasen incluidas/os.

Reflexiones e interpelaciones a partir de la experiencia

El relato anterior nos muestra la institucionalización de una perspectiva en la extensión universitaria, la del diálogo de saberes, como una producción viva; es decir, más allá de las definiciones y principios que la identifican como tal, su concreción se fue haciendo de manera situada, en el marco de un proceso. La propuesta realizada en el 2024 forma parte de esa historia, que aún no finaliza.

Haber sido parte de esta experiencia permitió algunas comprensiones y aprendizajes que no buscan constituirse como verdades, sino como convicciones que a continuación compartimos. La extensión se construye como un territorio de intersecciones e interacciones en el que su especificidad es configurarse como tal en el «entre» entre actores, instituciones, territorios, políticas, prácticas, saberes, afectaciones. Pero esos «entre» no están allí ya dados ni pueden estipularse, sino que hay que crearlos. Se sostienen con delicadeza y con la firme convicción de que otra forma de universidad, más cercana y articulada con las comunidades, los territorios y las necesidades sociales, es posible a través de la extensión universitaria entendida de esta manera.

La producción de lo común no se genera solo por su enunciación o por voluntades individuales. Sus condiciones de posibilidad tienen que ver con procesos, historias, años de trabajo compartido, escuchas atentas, acompañamiento, ensayos y errores, reflexión. Estos ingredientes se constituyeron en las fuerzas vitales que acercaron lejanías geográficas y cotidianidades institucionales diferentes.

Casi al final de este proceso extensionista, hemos comprendido que esa memoria, expresada en un material escrito, también se configuró como un dispositivo en el que actores provenientes de distintas instituciones educativas, con trayectorias, saberes y temporalidades distintas, nos encontramos para generarla.

Referencias

- ANDRADA, P. (2009). *Espacio y subjetividad de los «barrios-ciudad» de Córdoba*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.aacademica.org/ooo-062/121.pdf>
- GÓMEZ, M. (2013). *Constelaciones de lo común en la experiencia de traslado de Villa Canal de las Cascadas. Una cartografía construida desde la investigación-acción*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- GÓMEZ, M. (2021). *Máquinas de enunciación, escucha y visibilidad. Experiencias de investigación participativa con los niñxs de la Escuela primaria del barrio Sol Naciente en torno a la historia barrial, la construcción de lo común y el archivo* [Tesis doctoral, proyecto de investigación-acción participativa (2015-2020), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba].
- MARENGO, M. y ELORZA, A. (2016). Vivienda social en Córdoba: efectos en la segregación residencial y el crecimiento urbano (1991-2008). *Revista INVÍ*, 31(86), 119-144. <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVVI/article/view/62720/66577>
- MOLINATTI, F. (2013). Segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba (Argentina). Tendencias y patrones espaciales. *Revista INVÍ*, 28(79), 61-94. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-83582013000300003
- MOLINATTI, F. (2021). Segregación residencial en la Región Metropolitana de Córdoba en el nuevo modelo de urbanización en Argentina: Censos 2001 y 2010. *Revista Latinoamericana de Población*, 15(28), 63-101. <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/28/85>
- MUCHIUT, M. y GÓMEZ, M. (2019-2020). *Escucha, participación y protagonismo: sentidos y prácticas que entraman el proyecto institucional. Talleres de reflexión y escritura con docentes y directivxs de la Escuela Primaria J. R.* [Proyecto de extensión]. Secretaría de Extensión. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- MUCHIUT, M. y MARTINO, A. (2024). *Proyecto de Actividad Extensionista. Memorias proyecto educativo y relaciones con la comunidad en la Escuela J. R. de Córdoba Capital*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

La extensión universitaria como espacio transformador

Una experiencia en el marco del proyecto de extensión
«Abordaje psicojurídico ante situaciones que entraman violencias»

Martina Ariana Lopez¹

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.09>

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad destacar la importancia de la extensión universitaria asociada a la prevención de adicciones químicas y comportamentales en una escuela pública de nivel secundario en la provincia de San Luis, Argentina. El objetivo fue concientizar, problematizar y explicar las adicciones de manera didáctica en interacción con un grupo de 30 estudiantes de entre 15 y 17 años de edad en el mes de noviembre del 2024. Se observó un gran interés del estudiantado y su participación en cada actividad. A su vez, se reflexionó sobre las consecuencias perjudiciales de las adicciones y se fomentaron hábitos y estilos de vida saludables.

Palabras clave: extensión, taller, prevención, consumos problemáticos, adicción.

Resumo

Este trabalho tem como finalidade evidenciar a importância da extensão universitária associada à prevenção de dependências químicas e comportamentais em uma escola pública de nível secundário na Província de San Luis, Argentina. O objetivo foi conscientizar, problematizar e explicar as dependências de forma didática, buscando a interação com um grupo de 30 estudantes entre 15 e 17 anos no mês de novembro de 2024. Observou-se um grande interesse por parte dos estudantes e sua participação em cada atividade. Além disso, refletiu-se sobre as consequências prejudiciais das dependências e foram promovidos hábitos e estilos de vida saudáveis.

Palavras-chave: extensão, oficina, prevenção, consumos problemáticos, dependência.

¹ Universidad Nacional de San Luis. mmartinalopez99@gmail.com

Introducción

La experiencia que se abordará a continuación se enmarca dentro del proyecto de extensión nombrado «Abordaje psicojurídico ante situaciones que entran en violencias» de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Este se inició en 1988 y ha continuado de manera ininterrumpida hasta la actualidad con anclaje en la cátedra de Psicología Jurídica perteneciente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (FaPsi) de la UNSL.

Desde sus comienzos, se buscó una doble intervención; por un lado, en el espacio terapéutico, brindando asesoramiento y contención de primera línea con una orientación psicojurídica y, por otro lado, en el campo de la prevención, mediante la implementación de talleres psicoeducativos.

El presente trabajo tiene la finalidad de dar a conocer la experiencia como pasante extensionista en el mencionado proyecto, desarrollada en el marco de la beca de formación en extensión universitaria brindada por la UNSL, que surge de la Ordenanza 3/2022. El objetivo central de la beca es fomentar la formación en extensión del estudiantado desde el inicio de los trayectos universitarios y fortalecer la formación de grado y las experiencias de extensión potenciando la integralidad de funciones sustantivas de la Universidad.

A partir de este proyecto se elabora un trabajo de prevención de consumos problemáticos en una escuela pública de la provincia de San Luis titulado «Consumos problemáticos: información y prevención».

Marco epistemológico y conceptual de la intervención

El marco conceptual que se utilizó en la experiencia de los talleres se relaciona con el enfoque de los derechos humanos, la perspectiva de género y el paradigma de la protección integral de las infancias y adolescencias.

Tal como menciona Marta Lamas (1996), «la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual» (párr. 26). Entonces, una perspectiva de género en la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras, o bien entre estudiantes. Se considera la escuela como un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento mediante la educación. La perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios hasta las creencias más enraizadas vinculadas a los estereotipos de género (Lamas, 1996).

En cuanto a los derechos humanos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, s. f.) los define como normas que reconocen y protegen la dignidad de todas las personas y que «rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos» (párr. 1).

Los derechos humanos son universales e inalienables, lo cual implica que «en todas partes del mundo, todas las personas tienen derecho a ellos. Nadie puede renunciar voluntariamente a sus derechos» como tampoco nadie puede arrebatarlos a otra persona (Unicef, s. f., párr. 3). Los derechos humanos son indivisibles e inherentes a la dignidad de todas las personas.

Por último, es importante tener en cuenta el paradigma de protección integral de las infancias y adolescencias. Según Flavia Anabel Vázquez Calderón (2015), este se considera como un conjunto de acciones, políticas, planes y programas que, con prioridad absoluta, se dictan y ejecutan desde el Estado. Dichas acciones cuentan con la firme participación de la familia y la sociedad, con el objetivo de garantizar que las infancias gocen, de manera efectiva y sin discriminación, de los derechos humanos a la supervivencia, al desarrollo y a la participación.

Desde el 2005 se cuenta, en Argentina, con la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la cual «transforma el modelo tutelar que consideraba a niñas, niños y adolescentes como objetos a tutelar por el Poder Judicial y la mirada adultocéntrica» y los reconoce como titulares de derechos, atendiendo la progresividad de su autonomía (Montaña, 2022, pp. 26-27).

Con el nuevo paradigma se avanza progresivamente hacia otra visión y comienza a surgir la manera de proyectar las relaciones entre las niñezes y adolescencias y el mundo adulto. «Esto significa internalizar que tienen derechos a iguales oportunidades, acceso a servicios de calidad, a recibir formación en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos, entre otros.» (Montaña, 2022, p. 29)

Lo antes mencionado da cuenta del enfoque epistemológico en el que se desarrollan las tareas del proyecto de extensión.

Consumos problemáticos

El consumo problemático se refiere a aquellos hábitos que afectan negativamente la salud física o mental de la persona, o sus relaciones sociales, de forma crónica. Puede manifestarse como adicciones o abusos de sustancias (alcohol, tabaco, drogas legales o ilegales) o conductas compulsivas (juego, tecnologías, alimentación, compras) diagnosticadas por un profesional de salud (Ley 26.934, 2014, como se cita en Barrenengoa, 2019, p. 72).

Las adicciones son comportamientos que van en contra del ser humano, afectando a cada persona no solo en su parte individual, sino también en la relación que tiene

consigo misma, con su entorno y con quienes la rodean, lo cual ocasiona afectaciones negativas. Allí radica la importancia de su prevención (Klimenko et al., 2018). Se puede reconocer, a través de distintas reglamentaciones, que se situaron los consumos problemáticos en el campo de la salud mental, por lo que son «indisociables de los procesos de subjetivación que transcurren como efecto de contextos sociales, históricos y políticos específicos» (Barrenengoa, 2019, p. 84).

Es decir, los consumos problemáticos no son monocausales. «Las desigualdades sociales en materia educativa, el desempleo, la precariedad laboral, la segregación socio-espacial, la discriminación y la falta de respuestas socio-sanitarias adecuadas» no constituyen un mero contexto, sino que forman parte de la raíz misma de los consumos problemáticos de drogas (Capriati et al., 2015, p. 22). La problemática se comprende más allá de la condición socioeconómica o del tipo de familia de origen de la persona; en su lugar, se propone abordarla desde su total singularidad.

Tanto las adicciones químicas como las comportamentales pueden provocar síndrome de abstinencia, el cual conlleva alteraciones físicas, conductuales y psicológicas, tales como cambios en el sueño o el apetito, fatiga persistente, ansiedad y depresión. En este sentido, se puede mencionar que ocurre «el desarrollo parcial o permanente de enfermedades o trastornos en el cuerpo y diversos órganos vitales, repercutiendo a la esterilidad, dependencia, desnutrición y deterioro del sistema nervioso» (Valdés Iglesia, 2018, como se cita en Castro-Jalca et al., 2023, p. 393). A su vez, pueden aparecer consecuencias conductuales, como una falla en el juicio de evaluación de situaciones de riesgo, que pueden llevar a la conducción temeraria o a las conductas sexuales de riesgo, a enfermedades, abandono escolar y aislamiento, entre otros problemas.

Teniendo en cuenta la relación del consumo problemático con la violencia, se puede realizar un análisis desde dos puntos de vista. Por un lado, cómo los fenómenos de violencia se vinculan al uso de drogas legales consideradas como puerta de entrada para el consumo de otras ilegales que tienden a utilizarse como mecanismo de afrontamiento evitativo para resolver dificultades y frustración personal (Rodríguez González, 2018). Los consumos se relacionan con la predisposición a conductas dentro de un espectro adictivo y a comportamientos violentos, los cuales pueden verse incentivados por los medios de comunicación, los videojuegos y las amistades de riesgo. En particular, el grupo de pares puede convertirse en un punto de referencia, sobre todo en situaciones negativas. Estas consecuencias no suelen manifestarse de forma inmediata, sino que tienden a desarrollarse a mediano y largo plazo (Rodríguez González, 2018).

Abordar esta problemática desde una perspectiva de género permite señalar que no existen estadísticas concluyentes que evidencien diferencias significativas en cuanto a las identidades de género en fenómenos de adicción o violencia (Rodríguez González, 2018). Por lo tanto, el género no aparece como un factor determinante en la predisposición a conductas violentas o adictivas.

Por otro lado, puede observarse cómo la violencia se transforma en un modo crónico de comunicación interpersonal y grupal y produce una serie de fenómenos dramáticos que se manifiestan tanto dentro como fuera de las denominadas *fronteras familiares*: niños maltratados, mujeres golpeadas, toxicomanías y delincuencia adolescente (Barros y Marzetti, 2020). Lamentablemente, al igual que las adicciones, existen situaciones trágicas en las que el maltrato es o se convierte en un modo de vida. Se trata de familias en las que las personas adultas tienden a repetir crónicamente patrones de consumo o de violencia (Barros y Marzetti, 2020). Se ha demostrado que tanto la violencia como la adicción se vinculan, de forma directa o indirecta, no solo como factores de transmisión intergeneracional, sino también por el rol significativo que ocupan en la formación de la personalidad del individuo. Muchas veces quienes reproducen comportamientos abusivos y violentos hacia sus hijos o hijas han padecido esas mismas experiencias durante su infancia (Barros y Marzetti, 2020).

Abordaje de la demanda

El motivo por el cual se ideó y se diseñó el taller fue la demanda de una escuela pública² ubicada en sectores vulnerabilizados de la ciudad de San Luis (capital de la provincia). Se acercaron directivos de la escuela a la UNSL para solicitar la intervención en el nivel secundario respecto a diferentes problemas (entre ellos, los consumos problemáticos) y desde la Universidad se tomó contacto con el equipo del proyecto de extensión por su vinculación con el tema.

El taller fue realizado en noviembre del año 2024 frente a un curso escolar de aproximadamente 30 estudiantes de entre 15 y 17 años de edad que pertenecían a cuarto año del nivel secundario. El objetivo general del taller fue promover conocimiento general vinculado al consumo problemático; se incluyeron temas como los siguientes:

- Uso de drogas: no produce consecuencias negativas en el individuo o este no las aprecia (Becoña Iglesias et al., 2011).
- Abuso de drogas: uso continuado a pesar de las consecuencias negativas que conllevan un deterioro significativo (Becoña Iglesias et al., 2011).
- Dependencia de drogas: uso excesivo de una sustancia que genera consecuencias negativas significativas a lo largo de un amplio período de tiempo; se considera un conjunto de manifestaciones fisiológicas, comportamentales y cognoscitivas (Becoña Iglesias et al., 2011).

Elisardo Becoña Iglesias et al. (2011) mencionan distintos objetivos de las intervenciones, a modo de prevención, que coinciden con los que se propusieron desde el abordaje implementado. Estos serían: retrasar el inicio en el consumo de drogas, limitar el número y tipo de drogas utilizadas, disminuir las consecuencias negativas del consumo de drogas entre quienes ya las consumen o tienen problemas de abuso

2 Por cuestiones de confidencialidad, el nombre de la institución educativa será resguardado.

o de dependencia, educar a las personas para que tengan una relación madura y responsable con las drogas, y potenciar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo para el consumo de drogas (Becoña, 2006, como se cita en Becoña Iglesias et al., 2011).

La importancia de realizar este tipo de intervenciones es la detección precoz y la prevención de conductas adictivas en jóvenes adolescentes como personas en situaciones de vulnerabilidad, fundamentalmente con el fin de evitar el fracaso escolar y problemas de conducta, así como de fomentar valores en los que primen los hábitos saludables (Nieto Cabrera et al., 2020).

Por tanto, los programas preventivos son un conjunto de actuaciones con el objetivo específico de impedir la aparición del problema al que se dirige dicho programa preventivo, lo cual, en el caso de las drogodependencias, consiste en impedir o retrasar la aparición de conductas de consumo, uso y abuso de distintas drogas. (Klimenko et al., 2018, p. 148)

El objetivo de la prevención no es que nadie consuma drogas, esto sería idealista y utópico. Un objetivo realista es que las personas retrasen el consumo, que hagan solo consumos esporádicos o que una parte importante de ellas no llegue nunca a consumirlas.

Lo que se pretende con los programas preventivos es alterar las características psicológicas de los individuos para incrementar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo para que las personas no consuman, cambiar el contexto ambiental que se relaciona con el consumo de drogas y modificar la interacción entre estas variables. (Becoña Iglesias et al., 2011, p. 260)

A partir de la elección del carácter preventivo, se optó por implementar la intervención en formato de taller. Según Flor Abarca Alpízar (2016), los talleres son espacios de encuentro e intercambio de saberes entre personas que aprenden; en ellos, las subjetividades, percepciones, intuiciones, vivencias y conocimientos cobran especial importancia y relevancia.

Abarca Alpízar (2016) los enmarca dentro del método participativo, considerado especialmente útil para compartir aprendizajes y experiencias tanto individuales como colectivas. Su uso se ha expandido como procesos de construcción colectiva de conocimientos en los que las personas participantes se movilizan por propósitos comunes y el deseo de alcanzarlos en un tiempo determinado para generar situaciones de aprendizaje y producción orientadas a cumplir metas compartidas.

Se destacan los aportes epistemológicos de Abarca Alpízar (2016) respecto a la dimensión comunicativa, la cual está constantemente presente en estos procesos para permitir el diálogo creador, el intercambio de conocimientos, reflexiones, opiniones y conclusiones, porque involucra activamente la participación de todas las personas en bucles de realimentación permanentes. El carácter reflexivo, comunicativo y de intercambio que tienen los talleres es el motivo por el cual se eligieron para llevar a cabo esta intervención.

Entre los conceptos que se explicaron, se distinguieron dos tipos de adicciones: las adicciones químicas, entendidas como el deseo compulsivo o la dependencia de consumir una sustancia, y las adicciones comportamentales, definidas como conductas repetitivas que resultan placenteras y generan una pérdida de control en la persona, lo que interfiere gravemente en su vida (Verdura Vizcaíno et al., 2011). A su vez, se abordaron conceptos como la *tolerancia*, entendida como el proceso por el cual la persona que consume una sustancia necesita incrementar su ingesta para lograr el mismo efecto que al inicio, y el *síndrome de abstinencia*, que se refiere a un conjunto de síntomas físicos y expresiones psíquicas que se presentan cuando una persona dependiente interrumpe de forma brusca el consumo (Becoña Iglesias et al., 2011).

Se comenzó el encuentro con una actividad de caldeamiento en la que, en forma de ronda, cada estudiante se fue presentando y contando algo que le gustara con el fin de establecer un vínculo con el grupo. Esta actividad tuvo una duración aproximada de veinte minutos, durante los cuales pudieron compartir sus respuestas.

La segunda actividad consistió en entregarles una imagen con distintas actividades o sustancias que podían ser adictivas. El objetivo principal era que, según sus conocimientos, determinaran si lo eran o no. Algunas de las imágenes incluían ejemplos como drogas alucinógenas, dormir, viajar, practicar deportes, jugar, apostar, leer libros, consumir marihuana, fumar cigarrillos, comer o hacer compras, entre otros. Se buscaba que pudieran expresar lo que sabían sobre el concepto de adicción y que, a partir de ello, se generara un debate acerca de qué podría considerarse como tal.

La siguiente actividad consistió en entregar diferentes preguntas o frases a pequeños grupos de estudiantes con el fin de que las respondieran y luego se realizara una puesta en común para reflexionar colectivamente. Algunas de las preguntas o frases disparadoras fueron: «¿Qué son las drogas?», «¿Por qué creés que algunas personas comienzan a utilizar drogas?», «Consumir alguna droga liviana, solo de vez en cuando, ¿no trae ningún riesgo para la salud?», «¿Qué harías si un amigo te ofreciera una sustancia y te sintieras incómodo diciendo que no?», «¿Con quién hablarías si tenés alguna inquietud o preocupación acerca del uso de drogas?». Esta actividad tuvo una duración de entre treinta y cinco y cuarenta minutos.

Para finalizar, con el objetivo de relacionar las respuestas brindadas en la actividad anterior y reflexionar sobre ellas, se propuso una dinámica de lluvia de ideas en torno a qué alternativas al consumo problemático podían pensarse, lo que llevó a indagar en categorías como la salud, el deporte, la diversión y el arte. Frente a esta propuesta, el estudiantado ofreció ideas de afrontamiento ante situaciones de consumo problemático. Esta actividad tuvo una duración aproximada de quince minutos.

A lo largo de todas las actividades, se fueron complementando los contenidos con material teórico, se explicaron conceptos y se respondieron dudas en relación con los temas abordados. Al culminar el taller, se entregó un folleto en papel a cada estudiante para que tuvieran acceso a distintos lugares u organizaciones que se dedican al

tratamiento de adicciones de manera presencial o virtual, y pudieran buscar ayuda o información en caso de necesitarla.

¿Por qué abordar los consumos problemáticos en adolescencias?

Es interesante poder abordar la temática con dicha franja etaria ya que, como mencionan Becoña Iglesias et al. (2011), la adolescencia es considerada un período caracterizado por el cambio en las distintas facetas de la vida y supone el paso gradual de la infancia a la adultez. Por lo que «en esta etapa del desarrollo, la persona tendrá como una de las principales tareas la elaboración del concepto de *sí misma*, de su identidad, frente a la confusión reinante en su vida en ese momento» (Erikson, 1977, como se cita en Becoña Iglesias et al., 2011, p. 47).

El proceso de búsqueda de identidad propio de la adolescencia convierte esta etapa en un período crítico en lo que respecta a las conductas de riesgo en general y al uso de sustancias en particular, ya que es el momento en el que muchas personas comienzan a experimentar con ellas y se registra la mayor prevalencia de consumo. Sin embargo, sin caer en la estigmatización de la adolescencia, en la mayoría de los casos el consumo de sustancias ilegales es esporádico y tiende a disminuir al finalizar esta etapa. Algunos autores incluso lo consideran parte del proceso de individuación (Becoña Iglesias et al., 2011).

A raíz de la experiencia, se puede percibir que estos comportamientos no se encuentran en toda la población adolescente, ya que hubo quienes manifestaron no conocer muchas sustancias o no encontrarse frente a situaciones de consumos problemáticos. De todos modos, se consiguió armar un debate para diferenciar los distintos tipos de comportamientos adictivos, compartir comentarios respecto a situaciones que hubieran experimentado, alguna posibilidad de consumo, y también referirse a situaciones cercanas de consumos problemáticos.

Se considera que

la adolescencia es una edad particularmente vulnerable asociada con el surgimiento de diferentes problemáticas [...]. Existen numerosos factores en el universo adolescente que estarían disparando ciertas conductas de riesgo e influenciando, en parte, en algunas de las patologías más frecuentes de esta edad. Estos factores tienen un origen tanto interno como externo, e incluyen aspectos personales, familiares y sociales (Páramo, 2011). Los factores biológicos y sociales o medioambientales interactúan en la adicción a las drogas en la adolescencia (Wille-González, 2011) (Klimenko et al., 2018, p. 176).

En cuanto a los factores de riesgos para el consumo de drogas ilegales, las investigaciones indican que el consumo de sustancias en la adolescencia se relaciona con un déficit en recursos personales, con una mala calidad del clima, la comunicación y la afectividad en la familia, dificultades de integración social y falta de apoyos, al igual como la presión del grupo, disminución en la autoestima [...], desintegración familiar,

la creciente necesidad de autonomía, rechazo a la protección adulta, estrés, cambios asociados al desarrollo, entre otros. (Musayon, Torres, Sanchez y Chavez, 2005, como se cita en Klimenko et al., 2018, p. 147).

Un aspecto importante para tener en cuenta son los factores protectores frente a estas situaciones. Se plantea que un factor de protección es «un atributo o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad del uso y/o abuso de drogas o la transición en el nivel de implicación con las mismas» (Clayton, 1992, como se cita en Becoña Iglesias et al., 2011, p. 48). Según Nieto Cabrera et al. (2020), los hábitos saludables reducen las probabilidades de las adicciones. Fomentar el ocio relacional, los juegos educativos y la ocupación del tiempo con programas educativo-formativos atractivos evitará hábitos tóxicos.

Desde esta experiencia, se puede notar claramente cómo la familia puede cumplir tanto el papel de factor protector como el papel de factor de riesgo. El grupo pudo compartir experiencias con alguna persona referente de la familia que padece el consumo problemático y mencionaron la preocupación que esto les generaba. Por otro lado, algunos estudiantes coincidieron en que, frente a circunstancias en las que se necesita ayuda, se recurre a la familia. Por lo que se pudo ver reflejada la influencia que tiene el grupo familiar en la adolescencia y su comportamiento.

Asimismo, mencionaron cómo las amistades o el grupo de pares pueden incidir en la aparición de comportamientos de riesgo, así como las dificultades que enfrentan, en algunas circunstancias, al evitar el consumo o negarse a él.

Muchos adolescentes no tenían conocimientos de las consecuencias que podrían ocasionar las adicciones. Las juventudes aparecen como un sector vulnerable, entre otros motivos, por los riesgos que asumen en algunas acciones, muchas veces sin anticipar sus consecuencias. Se encuentran en un período en el que la experimentación, la exploración, la apertura y la búsqueda pueden ser señaladas como características amplias en un territorio subjetivo e identitario para configurar y la adopción de riesgos es tanto un derecho como un posible problema. Además, la alta disponibilidad de múltiples sustancias y la tolerancia social invisibilizan la frontera entre los usos re-creativos o rituales y aquellos en los que los tóxicos obturan la capacidad de imaginar y desarrollar proyectos de vida integrales (Barrensgoa, 2019, p. 115).

En el caso específico del consumo de sustancias ilegales, es necesario contemplar el mundo que la ilegalidad construye con algunas de ellas.

Al configurarse como drogas ilegales, se conforman redes de contacto que producen cierta identidad social, se crea un grupo de jóvenes a partir de un elemento de identidad y factor común que aglutina. Esto no pasa del mismo modo con las drogas legales, justamente por ser legales (Barrensgoa, 2019, p. 116).

Sobre la ilegalidad que implican ciertos comportamientos —como el consumo de sustancias prohibidas o, por ejemplo, el ingreso de menores de edad a casinos—, se explicaron las consecuencias legales que estos actos conllevan en Argentina. Algunos

de los datos compartidos generaron sorpresa entre los estudiantes, mientras que otros ya contaban con información al respecto.

Estos conceptos fueron abordados en el taller con el objetivo de unificar conocimientos y partir de una base común para la incorporación de nuevos contenidos. Esto se consideró importante porque muchas veces existe una comprensión errónea o incompleta de estos temas, ya sea por explicaciones previas inadecuadas o por dificultades en su interpretación en otros contextos.

A lo largo de toda la jornada se observó un alto nivel de interés del estudiantado. Pudieron compartir experiencias, plantear dudas, participar activamente y mantener una comunicación respetuosa con las coordinadoras; se destaca la escucha atenta y el clima de confianza generado.

En la última parte del taller se entregó un folleto con información útil que incluía números de contacto y espacios de referencia a los que acudir en caso de necesitar ayuda frente a situaciones de consumo problemático. Esta acción buscó brindar una herramienta concreta y constituir un importante apoyo para estudiantes que puedan atravesar este tipo de situaciones o conocer a alguien esté pasando por ellas.

Es importante tener en cuenta que, en muchos casos, los consumos problemáticos o las adicciones sobrepasan a las personas menores de edad, quienes no siempre cuentan con los recursos necesarios para saber cómo actuar o a dónde acudir. A su vez, los estudiantes forman parte de entornos familiares, escolares, comunitarios y sociales en los cuales también pueden transmitir lo aprendido y convertirse en agentes de apoyo para otras personas.

Reflexiones finales

Desde lo que se pudo observar y reflexionar con el estudiantado, podemos mencionar que tuvieron una buena participación y colaboración durante todo el encuentro. Se considera que poseían pocos o nulos conocimientos de los tipos de sustancias adictivas, aunque cabe resaltar que reconocían la existencia y la diferencia de las adicciones químicas y comportamentales y contemplaban la importancia de los factores protectores. Al ser un encuentro interactivo, se logró que compartieran experiencias o preocupaciones frente a diferentes tipos de adicciones, lo cual fue de gran interés.

Es importante resaltar que las adicciones consisten en «una pérdida de control de la persona ante cierto tipo de conductas que tienen como características producir dependencia, síndrome de abstinencia, tolerancia, vivir para y en función de esa conducta, etc. Este tipo de comportamientos cumplen los criterios clínicos y requieren de tratamiento por la incapacidad que producen en su vida cotidiana, como puede ejemplificarse con la adicción al juego, al comer compulsivo, al sexo y al amor romántico, al trabajo, a las compras [...] (Horcajadas et al., 2010; Becoña, 2006; García del Castillo, 2013)» (Klimenko et al., 2018, p. 178), así como al alcohol, la marihuana, la

cocaína, etc. Por esto es de gran relevancia acercarse a las adolescencias para fomentar estilos de vida saludables y, de esta manera, evitar el abanico de consecuencias que traen aparejadas las distintas adicciones.

Se pudo apreciar cómo el estudiantado estuvo atento e interesado en la temática durante todo el encuentro, lo que permitió interpretar que ésta los interpelaba en sus vidas personales. Se destaca la prevención como una manera de evitar las complicaciones mencionadas y brindar espacios de escucha. La participación de la UNSL, en especial desde el área de extensión, logra un acercamiento de la institución a la comunidad y crea un espacio de suma importancia. De esta manera, se constituye un gran aporte tanto de la institución como del equipo del proyecto de extensión y, a su vez, se contribuye a la formación profesional del grupo de estudiantes que lo conforman.

Referencias

- ABARCA ALPÍZAR, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- BARRENGOA, P. D. (2019). *Consumos problemáticos juveniles, trayectorias y subjetividades* [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73789>
- BARRIOS, R. M. D. S. G. y MARZETTI, M. B. (2020). Revisión sistemática. Adicciones y violencia intrafamiliar. *Calidad de Vida y Salud*, 13(ESPECIAL), 42-52. <https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFL0/article/view/262>
- BECOÑA IGLESIAS, E., CORTÉS TOMÁS, M., ARIAS HORCAJADAS, F., BARREIRO SORRIBAS, C., BERDULLAS BARREIRO, J., IRAURGUI CASTILLO, I., LLORENTE DEL POZO, J. M., LÓPEZ DURÁN, A., MADOZ GÚRPIDE, A., MARTÍNEZ GONZÁLEZ, J. M., OCHOA MANGADO, E., PALAU MUÑOZ, C., PALOMARES MARTÍNEZ, Á., y VILLANUEVA BLASCO, V. J. (2011). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación. Socidrogalcohol*.
- CAPRIATI, A., CAMAROTTI, A. C., DI LEO, P., WALD, G. y KORNBLIT, A. L. (2015). La prevención de los consumos problemáticos de drogas desde una perspectiva comunitaria: un modelo para armar. *Revista Argentina de Salud Pública*, 6(22), 21-28. <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/volumen22/21-28.pdf>
- CASTRO-JALCA, A. D., JAYA-CAMPOS, D. M. y PÁRRAGA-CEDEÑO, A. A. (2023). Consecuencias físicas y psicológicas por consumo de drogas en adolescentes. *MQRInvestigar*, 7(4), 388-418. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.388-418>
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. (s. f.). *¿Qué son los derechos humanos?* <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>
- KLIMENKO, O., PLAZA GUZMÁN, D. A., BELLO CARDALES, C., GARCÍA GONZÁLEZ, J. J. y SÁNCHEZ ESPITIA, N. C. (2018). Estrategias preventivas en relación a las conductas adictivas en adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 144-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1043>
- LAMAS, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea* (8), 216-229.
- MONTAÑA, A. É. (2022). A 15 años de la sanción de la Ley 26.061. Del paradigma tutelar al paradigma de protección integral: accesibilidad a derechos y vigencia de las tensiones. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, Nueva Época*, 19(19), 26-39.

MORÓN, J. (2024). *El Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia como promotor y garante de derechos: tensiones y desafíos* [trabajo final integrador, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales]. Repositorio Digital Institucional, UNCO. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaид/18260>

NIETO CABRERA, M. E., NIETO CABRERA, L. Y NIETO MORALES, C. (2020). Las adicciones del siglo XXI: desde las adicciones químicas a las comportamentales. En C. Nieto Morales, M. J. Vázquez Fernández y M. E. Nieto Cabrera (Coords.), *Atención en la práctica a las personas con necesidad de oportunidades* (pp. 6-28). Dykinson.

PÁEZ, F. M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i1.45576>

PAZMAY, P. D. (2021). Derechos humanos y seguridad ciudadana. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 6(4), 21-36. <https://doi.org/10.24133/RCSD.VOL06.No4.2021.02>

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, C. E. (2018). Conductas de riesgo a la adicción y violencia en adolescentes. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(4), 23-25. <https://doi.org/10.22335/ruct.v10i4.748>

VÁZQUEZ CALDERÓN, F. A. (2015). *La protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a la luz del nuevo paradigma de protección integral*. Universidad de La Pampa.

VERDURA VIZCAÍNO, E. J., PONCE ALFARO, G. Y RUBIO VALLADOLID, G. (2011). Adicciones sin sustancia: juego patológico, adicción a nuevas tecnologías, adicción al sexo. *Medicine: Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 10(86), 5810-5816. [https://doi.org/10.1016/S0304-5412\(11\)70180-9](https://doi.org/10.1016/S0304-5412(11)70180-9)

El estilo de los textos juveniles. La corrección de *Pilla, la Revista del ITS*

Mariela Oreggioni¹ Mattias Rivero²

doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.10>

Resumen

El EFI Corrección de la Revista del ITS es una propuesta de extensión universitaria que vincula a estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo con la revista *Pilla*, publicada por el Instituto Tecnológico Superior Arias Belparda. Su objetivo es ofrecer una experiencia real de corrección editorial que abarca desde la corrección de estilo hasta la de pruebas. A través de talleres, los estudiantes aplican sus conocimientos en textos auténticos, enfrentando desafíos como el uso de jerga juvenil y referencias culturales contemporáneas. Este proyecto promueve el aprendizaje colaborativo, fortalece la formación profesional y potencia el rol del corrector en la producción editorial. Además, contribuye a la creación de un ecosistema de edición dentro de la educación pública, fomentando la articulación entre enseñanza, compromiso social y desarrollo comunitario.

Palabras clave: corrección de estilo, extensión universitaria, revista estudiantil, aprendizaje colaborativo.

Resumo

O EFI Corrección de la revista do ITS é uma proposta de extensão universitária que conecta estudantes da Tecnicatura Universitaria em Correção de Estilo com a revista *Pilla*, publicada pelo Instituto Tecnológico Superior Arias Belparda. Seu objetivo é oferecer uma experiência real de revisão editorial, abrangendo desde a revisão de estilo até a revisão de provas. Por meio de oficinas, os estudantes aplicam seus conhecimentos em textos autênticos, enfrentando desafios como o uso de gírias

1 Área de Estudios Editoriales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. mariela.oreggioni@fhce.edu.uy

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. saitam71@hotmail.com

juvenis e referências culturais contemporâneas. Este projeto promove a aprendizagem colaborativa, fortalece a formação profissional e potencializa o papel do revisor na produção editorial. Além disso, contribui para a criação de um ecossistema de edição dentro da educação pública, fomentando a articulação entre ensino, compromisso social e desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: revisão de estilo, extensão universitária, revista estudantil, aprendizagem colaborativa.

Proyecto Pilla, la Revista del ITS

La educación media superior en Uruguay se divide en dos grandes organismos: la educación secundaria (Dirección General de Educación Secundaria) y la educación técnica (Dirección General de Educación Técnico Profesional), conocidas como el liceo y la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay). Ambas opciones están orientadas a diferentes trayectorias educativas y laborales y son fundamentales para el desarrollo del estudiante en su preparación para el futuro. Dentro del currículo de la educación técnica está incluida un área centrada en la lengua y la comunicación que responde a la necesidad de formar a los estudiantes no solo en los aspectos específicos de su carrera, sino también en las competencias comunicativas fundamentales para que

cada estudiante identifi[que] fenómenos sociales, locales y globales, comprend[a] su interrelación e interdependencia posicionándose desde una mirada crítica, analítica y reflexiva. Además, reconozca y promueve[a] derechos y responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana, para habilitar espacios que construyan solidaridad, equidad y justicia social (Administración Nacional de Educación Pública, 2024, p. 2).

Esta área de trabajo, con una carga horaria importante, desarrolla, entonces, una serie de conocimientos relacionados con la capacidad de reconocer estructuras textuales y de producir distintos tipos de textos. Resulta clave para el proceso de aprendizaje que el estudiantado comprenda los componentes de un texto a fin de estar en condiciones de descomponerlo y entender cómo ordena el decir. Al mismo tiempo, es fundamental que utilice ese conocimiento estructural para construir su propia expresión, la defensa argumentada de sus propias ideas y las descripciones de sus intereses.

También es habitual que, en aquellos cursos que exigen la redacción de un proyecto escrito, el área Lengua y las áreas técnicas trabajen mancomunadamente para que el ejercicio y la práctica de la interpretación y la confección de textos se haga sobre los intereses formativos del estudiante. De modo que es una práctica común entre los profesores de la UTU gestionar espacios de intercambio para el desarrollo de proyectos.

Ahora bien, la malla curricular del área Lengua y las asignaturas que la conforman (Lengua y Comunicación Multimodal y Análisis y Producción de Textos), en el marco de la formación técnica media superior, en general han priorizado el trabajo sobre ciertos conocimientos y prácticas textuales asociadas con la productividad enfatizando en las eventuales herramientas de comunicación que el estudiante necesita

para desenvolverse en el mercado laboral. Pero esta perspectiva de la comunicación propone al menos dos dificultades. En primer lugar, este posible exceso de pragmatismo corre el riesgo de reducir la interpretación y la producción textual a un conocimiento accesorio, secundario o auxiliar. Y, en segundo lugar, estas decisiones han relegado otros tipos de modelos textuales que nuestra cultura vincula con el mundo de las artes o el universo periodístico. La poesía, la narración o la exposición de temas de interés, entre otras propuestas, ocupan un lugar muy acotado en los diseños generales de formación media superior técnica y dejan un espacio cuyos ecos nos interpelan para seguir pensando en nuevos modos de construir solidaridad, equidad y justicia social. En este sentido, desde la inspección del área han existido orientaciones generales tendientes a que los docentes trabajen en torno a proyectos vinculados específicamente a ella con el objetivo de potenciar y mostrar la importancia de la comunicación escrita en nuestra vida cotidiana.

En 2022, en el Instituto Tecnológico Superior Arias Balparda (its),³ un grupo de docentes del área Lengua comenzamos a trabajar en un proyecto que promocionara el desarrollo de experiencias escritas, marginales a la propuesta estricta de la formación técnica. Surgió la idea de editar una revista en formato papel, recurriendo a un soporte que permitiera darle materialidad a la palabra, que posibilitara explotar la reunión de las producciones escritas en un objeto a fin de lograr su circulación interpelante entre la comunidad educativa. Con el apoyo de la dirección del instituto y de las inspecciones de área y regional logramos que el primer número de *Pilla, la Revista del its* saliera a la luz y generara una muy buena receptividad entre los distintos integrantes del centro educativo.

Uno de los principales fundamentos del proyecto consistía en defender la idea de que la apropiación de la palabra como herramienta necesita de una praxis que la ponga a prueba. Discutir el diseño de un proceso de adquisición de las complejidades del decir necesita incluir una práctica que interpele directamente a los interlocutores. Necesitamos hallar qué es eso que tenemos para decir y enfrentarnos con las palabras adecuadas para decirlo. Diciéndome y en diálogo con otros decires que me interpelen, la palabra se vuelve acción transformadora de mí mismo y del mundo en tanto verbalizo mi preocupación. Siguiendo a Paulo Freire (2021), diríamos que «la palabra verdadera [producto de la acción y la reflexión] es transformar el mundo» (p. 103). Los jóvenes de nuestra educación pública encuentran muy pocos medios para abrir ese diálogo, para expresar sus inquietudes, en ocasiones viscerales, que hacen a preocupaciones hondas respecto al mundo. La revista se proponía así abrir ese canal, generar un medio para que los estudiantes pudieran desplegar su creatividad.

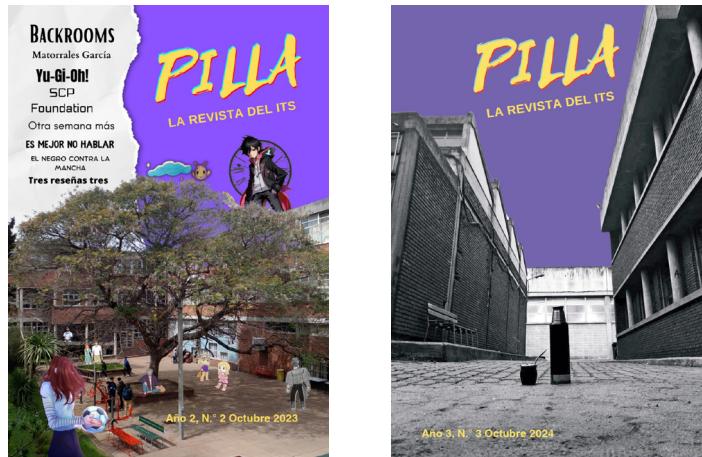
3 Ubicado en avenida General Flores y bulevar Batlle y Ordóñez, se trata de un instituto de enseñanza media técnica, a nivel de bachillerato, que ofrece formación en las especialidades de electricidad, mecánica, informática y deporte, entre otras. Es uno de los centros de formación técnica más grandes del país. Conurren allí, a diario, aproximadamente 3800 estudiantes y, a través de convenios con otras instituciones, también se brindan cursos de formación terciaria.

Luego, en 2023, empezamos a trabajar en torno a la posibilidad de imprimirla en los talleres de la Escuela de Industrias Gráficas de la UTU, una institución que posee una larga y rica tradición de excelencia en trabajos de impresión y que podía darle a *Pilla* una calidad única. Así, fuimos aportando a la sofisticación un nuevo fundamento para nuestro proyecto, apoyado por la corrección de los textos que aportó la extensión universitaria vinculada a la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (TUCE), que le dio a la revista el cuidado de una publicación de primer nivel y nos permitió hablar de una experiencia de construcción de un ecosistema editorial desde la educación pública como respaldo para la industria cultural uruguaya.

Según datos de Uruguay XXI (2022), somos el país de la región que produce más libros por habitante, una característica que habla de la historia y calidad del sistema editorial uruguayo y que puede resumirse en los recientes premios internacionales otorgados a Ida Vitale (Cervantes 2018) y a Cristina Peri Rossi (Cervantes 2021). Tenemos, además, una Ley del Libro (15.913), promulgada en 1987, que declara de interés nacional su difusión. Sin embargo, podemos afirmar que la promoción de la escritura creativa es escasa. Suele activarse en torno a concursos y premios o a través de talleres literarios difíciles de costear. *Pilla* pasaba a jugar un papel relevante en este sentido, brindando una propuesta democratizadora para el desarrollo de experiencias creativas.

Los resultados son alentadores. Cientos de volúmenes que van pasando de mano en mano, cientos de escritores, ilustradores y lectores, y una expectativa siempre latente: ¿cuándo sale la próxima?

Imagen 1. Portadas de *Pilla*, números 2 y 3



Fuente: Para acceder a la versión digital de los dos números de la revista corregida en el EFI seguir los siguientes enlaces: <https://heyzine.com/flip-book/6154f615d2.html> (2024), <https://heyzine.com/flip-book/5509986854.html> (2023).

EFI Corrección de la Revista del ITS

Extensión universitaria

El Consejo Directivo Central (2009) concibe la extensión como un proceso educativo transformador que rompe con los roles tradicionales de educador y educando y promueve un aprendizaje mutuo entre todos los participantes.

En el EFI Corrección de la Revista del ITS, los estudiantes de la TUCE aplican sus conocimientos a la corrección de los textos que conforman la revista *Pilla*. Consiste en un trabajo colaborativo entre estudiantes en diferentes etapas de la carrera y actores no universitarios que refleja la articulación crítica entre el saber académico y el saber popular y genera conocimiento nuevo y relevante para la comunidad.

Además, este proyecto fortalece el compromiso universitario con la sociedad y contribuye a la formación integral y humanizadora de estudiantes y docentes. Al promover iniciativas que generan redes de comunicación entre las instituciones educativas y la comunidad, el EFI cumple con el objetivo de fomentar la colaboración entre la universidad y la sociedad.

A nuestro entender, encarna la visión de la extensión universitaria como la función académica que integra enseñanza, investigación y compromiso social, transformando tanto a la universidad como a la comunidad en un proceso de aprendizaje y desarrollo mutuo.

Descripción del proyecto

Este EFI fue concebido como una instancia formativa para estudiantes de la TUCE con el fin de brindarles una experiencia práctica en la corrección de textos reales destinados a la publicación. Se trata de un espacio que les permite participar activamente en todas las etapas del proceso editorial propias del rol del corrector profesional, incluyendo tanto la corrección de estilo como la corrección de pruebas. A través de esta iniciativa, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en un entorno real y de enfrentarse a desafíos similares a los que encontrarán en su futura práctica profesional. Esto no solo fortalece sus competencias técnicas, sino que también les permite comprender la dinámica compleja de la producción editorial, desde la revisión inicial del texto hasta su versión final lista para publicar.

El objetivo general de este EFI es promover una práctica de corrección de estilo y de pruebas en una publicación periódica articulando las funciones de enseñanza y extensión. La preparación para la intervención en la comunidad implica el conocimiento previo de contenidos disciplinarios, además de la participación en los talleres de preparación de las actividades en el medio.

Tiene como objetivos específicos contribuir a la formación de los estudiantes de la TUCE a través de una propuesta integral que combina enseñanza y extensión, así como visibilizar la importancia del corrector de estilo en los procesos editoriales. Por otra parte, intenta promover iniciativas que generen redes de comunicación entre las instituciones educativas y el resto de la comunidad.

Se refleja así una integración efectiva entre la formación académica y la participación comunitaria que ofrece a los estudiantes una experiencia práctica en el ámbito de la corrección editorial y fortalece los lazos entre la universidad y la comunidad educativa.

Desarrollo del taller

El proyecto se desarrolla mediante una serie de encuentros donde los estudiantes trabajan en la corrección de los textos de *Pilla, la Revista del ITS*. Estos textos son corregidos en grupos integrados por estudiantes avanzados en la carrera. 19 estudiantes participaron en la primera edición de este EFI (2023) y 24 en la segunda (2024). Este espacio de formación tiene un fuerte componente de trabajo colaborativo en el que cada uno aporta y contribuye a la formación de sus pares.

En cada edición se realizaron cuatro encuentros, en los que participaron los estudiantes de la TUCE, la docente referente del Área de Estudios Editoriales y el equipo editorial de la revista.

En el primer encuentro los estudiantes fueron organizados en ocho equipos de trabajo. A cada equipo se le asignaron entre cinco y seis textos pertenecientes a diversos géneros (expositivos, argumentativos, narrativos, entrevistas y poemas). Durante esta instancia, se proporcionaron directrices sobre buenas prácticas en la corrección de estilo, así como recomendaciones para fomentar una dinámica eficaz de trabajo en equipo. Además, se abordaron aspectos fundamentales relacionados con las características generales de los autores de los textos, el público objetivo de la publicación, los plazos de entrega establecidos y la modalidad de trabajo. También se definió un cronograma detallado para las actividades y se enfatizó la importancia del cumplimiento de los plazos acordados. Este enfoque estructurado tiene como finalidad promover la responsabilidad y la eficiencia en el proceso de corrección de textos para asegurar una producción de calidad y una experiencia de aprendizaje enriquecedora para todos los participantes.

En el segundo encuentro se propició un espacio de intercambio colaborativo en el que cada equipo expuso las características distintivas de los textos que le fueron asignados y planteó los problemas que aún no había podido resolver. Esta modalidad promueve una dinámica de aprendizaje colectivo en el que la resolución de problemas se aborda de manera conjunta, aprovechando la diversidad de saberes y experiencias de cada integrante del grupo. Esta metodología se fundamenta en los principios del aprendizaje colaborativo, el cual destaca la importancia de la interacción

entre los participantes para la construcción conjunta del conocimiento. A través del diálogo y la reflexión compartida, se fomenta el desarrollo de habilidades críticas y la consolidación de competencias en corrección de estilo. De esta manera, el EFI se establece como un entorno de aprendizaje significativo donde la colaboración y el compromiso colectivo son esenciales para el logro de los objetivos propuestos. Cada integrante, desde su perspectiva y experiencia, contribuye al enriquecimiento del proceso formativo, fortaleciendo así la cohesión del grupo y la calidad del trabajo realizado.

En el tercer encuentro se desarrollaron dos actividades complementarias orientadas a fortalecer las competencias en corrección editorial. En la primera parte se presentaron y discutieron pautas generales para la corrección de pruebas. En la segunda se llevó a cabo una actividad práctica que permitió a los estudiantes identificar y analizar errores comunes, aplicar las pautas de corrección discutidas previamente y reflexionar sobre la importancia de una revisión minuciosa. Por último, se entregó a los estudiantes el archivo en formato PDF de la revista para realizar la corrección de pruebas.

El cuarto y último encuentro marcó la culminación del proceso formativo. En esta instancia los participantes reflexionaron sobre los aspectos más significativos de la experiencia e identificaron tanto los logros alcanzados como las áreas susceptibles de mejora. Este ejercicio de evaluación colectiva permitió consolidar aprendizajes y fortalecer las competencias adquiridas en corrección de estilo y trabajo colaborativo.

Posteriormente, los estudiantes fueron invitados a la presentación oficial de la revista *Pilla*, evento que se constituyó en una celebración del esfuerzo conjunto. Durante la presentación, los estudiantes del EFI tuvieron la oportunidad de interactuar con los escritores e ilustradores involucrados en la publicación, lo que generó un espacio de diálogo enriquecedor entre los distintos actores del proceso editorial. Este encuentro evidenció el impacto positivo del proyecto en la comunidad educativa al fomentar la participación activa de los estudiantes —tanto de los universitarios como de los de educación media superior— en procesos editoriales reales y promover el reconocimiento de sus producciones en un contexto profesional.

Valoración de los estudiantes

La valoración de este EFI por parte de los estudiantes que participaron en él fue muy positiva. Destacaron su carácter enriquecedor y su alineación con los objetivos formativos de la unidad, y señalaron que la experiencia fue gratificante y útil para su desarrollo como futuros correctores, especialmente por la claridad que aportó respecto a qué hace el estudiante luego de egresar de la carrera. Por otra parte, consideraron que la interacción con textos auténticos y la responsabilidad de asegurar su calidad fomentaron un sentido de compromiso y profesionalismo entre los estudiantes.

Además, observaron que los textos producidos por los estudiantes del ITS incorporan palabras de la jerga juvenil y referencias a fenómenos culturales contemporáneos. Este aspecto planteó desafíos y oportunidades para los futuros correctores, quienes se vieron en la necesidad de adaptar sus enfoques y estrategias para comprender estos textos.

La jerga juvenil, entendida como un conjunto de expresiones y términos propios de los jóvenes, refleja su identidad social y cultural. Su uso en contextos académicos puede generar dificultades en la escritura formal, sin embargo, también representa una oportunidad para enriquecer el proceso educativo al permitir que los adolescentes se expresen de manera auténtica y conecten sus experiencias personales con el aprendizaje.

Asimismo, muchos de estos textos abordan temáticas ampliamente conocidas y dominadas por los adolescentes, como el foro 4chan, leyendas de internet como *The Backrooms*, universos de ficción en línea como la Fundación SCP y series de manga como *Steel Ball Run* o *Dragon Ball*. Estas referencias culturales requieren que los correctores se adentren en estos universos para comprender el contexto y significado de los textos, lo que promueve un aprendizaje mutuo.

Este enfoque se alinea con la concepción de la extensión universitaria como un proceso educativo transformador donde no existen roles estereotipados de educador y educando y donde todos los participantes pueden aprender y enseñar. Al romper con los roles tradicionales, se fomenta un intercambio horizontal de saberes en el que el conocimiento académico se vincula críticamente con el saber popular.

Es así como la presencia de la jerga juvenil y de referencias culturales contemporáneas en los textos de adolescentes desafía a los futuros correctores a adaptar sus enfoques y a involucrarse de forma activa en un proceso de aprendizaje conjunto. Este proceso, enmarcado en las actividades de extensión universitaria, contribuye a la producción de conocimiento nuevo y a la promoción de una educación más inclusiva y contextualizada.

Valoración del equipo editorial de *Pilla*

Para el equipo editorial de *Pilla*, la colaboración de los estudiantes de la TUCE en las tareas de corrección de estilo contribuyó significativamente a garantizar la calidad de los textos.

Por otra parte, se observó su impacto en los estudiantes del ITS, que experimentaron una valorización de su trabajo al saber que sus escritos serían revisados por correctores universitarios en formación. Esta dinámica no solo mejoró la calidad de sus producciones, sino que también les brindó una experiencia cercana al proceso editorial profesional y los preparó para futuras interacciones en el sistema editorial.

Consideraciones finales

La colaboración entre estudiantes de la TUCE y del ITS en el proceso editorial no solo mejoró la calidad de las publicaciones, sino que también enriqueció la formación de los estudiantes involucrados y fortaleció los lazos entre la universidad y la comunidad educativa del ITS. Este enfoque colaborativo representa un modelo educativo que valora la participación activa, el aprendizaje práctico y el compromiso social.

En este contexto, se destaca la construcción de un ecosistema de producción, corrección e impresión desde la educación pública. Este ecosistema integra diversas etapas del proceso editorial, desde la creación de contenidos hasta su publicación final, promoviendo la participación activa de estudiantes y docentes en cada fase.

Esta sinergia entre las instituciones educativas no solo mejora la calidad de las publicaciones, sino que también fortalece las competencias sociales y profesionales de todos los estudiantes. Al involucrarse en proyectos editoriales, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y adquieren una comprensión más profunda de los procesos de producción y corrección de textos. Además, esta colaboración promueve una educación más contextualizada y comprometida con las necesidades del entorno, alineándose con las políticas educativas que buscan integrar la educación con el desarrollo comunitario.

Por último, estamos convencidos de que la creación de un ecosistema de producción, corrección e impresión en la educación pública representa un modelo educativo innovador y comprometido con la formación integral de los estudiantes, así como con el fortalecimiento de la comunidad educativa. Sin embargo, para que estas iniciativas no se limiten a experiencias aisladas o excepcionales, es fundamental promoverlas con mayor énfasis y apoyo institucional.

Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2024). *Análisis y producción de textos. Tramo 8. Grado 2.º. Programa del Plan para la Educación Media Superior 2023*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2024/2-3-EM/DGETP/2do/turismo/An%C3%A1lisis%20y%2oproducci%C3%B3n%23n%2ode%2otextos%202do%20DGETP.pdf>
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. <https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>
- FREIRE, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- URUGUAY XXI. (2022). *Informe. Industrias creativas: editorial*. <https://www.uruguayxxi.gub.uy/es/centro-informacion/articulo/sector-editorial/>

Las colecciones arqueológicas como ámbitos participativos para sembrar memorias. Acciones colectivas en el Museo Antropológico de Vergara, Treinta y Tres

**Carla Bica¹, Leticia Chiglino², Óscar Marozzi³,
Ángela Aguilar⁴, Damaris Amaro⁵, Patricia Díaz⁶**

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.11.1.11>

Resumen

Se presentan las experiencias desarrolladas en el marco del proyecto de actividades en el medio «Tras los pasos de nuestros indígenas: abordaje participativo de las colecciones del Museo Antropológico de Vergara». Las actividades se centraron en el intercambio de saberes y conocimientos sobre nuestra memoria indígena, mediante el desarrollo de propuestas participativas alrededor del acervo del Museo Antropológico de Vergara (MAV), Treinta y Tres. El MAV cuenta con una importante colección arqueológica proveniente de investigaciones pioneras para la cuenca de la laguna Merín y se constituye en un punto de referencia para nuestro patrimonio. Sin embargo, las amenazas constantes y pérdidas irreversibles del patrimonio cultural en la región, producto de obras de alto impacto en el paisaje, hacen necesaria la implementación de acciones urgentes de sensibilización, salvaguarda y puesta en valor del patrimonio regional. A partir de

1 Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay, Departamento de Arqueología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Doctoranda en Arqueología, Universidad de San Pablo. carla.bica@lappu.edu.uy

2 Departamento de Modelización Estadística de Datos e Inteligencia Artificial, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República. Doctora en Geociencias, Universidad Federal de Pernambuco. letimuri@gmail.com

3 Departamento de Arqueología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Doctorando en Antropología, Universidad de la República. oscar.marozzi@gmail.com

4 Estudiante de la Licenciatura en Gestión Ambiental y de Tecnólogo Minero, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República. angelaguilar cortiglia20@gmail.com

5 Estudiante de la Licenciatura en Gestión Ambiental y de Tecnólogo Minero, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República. damamaro.magy@gmail.com

6 Estudiante de Tecnólogo Minero, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República. inesdiazpat23@gmail.com

una metodología participativa que incluye talleres de sensibilización y reflexión, así como acciones de conservación preventiva de las colecciones, buscamos contribuir y promover la puesta en valor y la apropiación de los bienes patrimoniales alojados en el museo. De esta forma, buscamos dar continuidad a una serie de actividades orientadas a la puesta en valor de saberes y formación específica sobre colecciones arqueológicas con actores vinculados a la ciudad de Vergara y sus inmediaciones (vecinos e investigadores locales; estudiantes de Formación Docente, Gestión Ambiental y Tecnólogo Minero; miembros del Área de Turismo de la Intendencia de Treinta y Tres; operadores turísticos, entre otros). En esa línea, esta propuesta constituyó una instancia orientada a fortalecer la sinergia entre el grupo extensionista y los actores locales, a partir de la generación colectiva de insumos que permitan avanzar en la salvaguarda del patrimonio cultural, en la construcción conjunta del conocimiento y en la realización de actividades con eje en el patrimonio local y el desarrollo sostenible de su población.

Palabras clave: museos, patrimonio cultural, arqueología, participación.

Resumo

Apresentam-se aqui as experiências desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão «Nos rastros dos nossos povos originários: abordagem participativa das coleções do Museu Antropológico de Vergara». As atividades se centraram na troca de saberes e conhecimentos sobre a nossa memória indígena, por meio da elaboração de propostas participativas em torno do acervo do Museu Antropológico de Vergara (MAV), localizado em Treinta y Tres. O MAV abriga uma importante coleção arqueológica proveniente de pesquisas pioneiras na bacia da Lagoa Mirim, sendo um ponto de referência para o nosso patrimônio. No entanto, as constantes ameaças e perdas irreversíveis do patrimônio cultural na região, resultado de obras com alto impacto na paisagem, tornam necessária a implementação urgente de ações de sensibilização, salvaguarda e valorização do patrimônio regional. A partir de uma metodologia participativa que inclui oficinas de sensibilização e reflexão, bem como ações de conservação preventiva das coleções, buscamos contribuir e promover a valorização e apropriação dos bens patrimoniais conservados no museu. Dessa forma, procuramos dar continuidade a um conjunto de atividades voltadas à valorização dos saberes e à formação específica em torno das coleções arqueológicas, junto a atores vinculados à cidade de Vergara e arredores (morfadores e pesquisadores locais; estudantes de Formação de Professores, Gestão Ambiental e Tecnólogo em Mineração; Área de Turismo da Intendência de Treinta y Tres; operadores turísticos, entre outros). Nesse sentido, esta proposta constituiu uma iniciativa voltada para o fortalecimento da sinergia entre o grupo extensionista e os atores locais, por meio da geração coletiva de insumos que permitam avançar na salvaguarda do patrimônio cultural, na construção conjunta do conhecimento e na realização de atividades com foco no patrimônio local e no desenvolvimento sustentável da população.

Palavras-chave: museus, patrimônio cultural, arqueologia, participação.

Introducción: el proyecto y sus raíces

Con esta reseña buscamos compartir la propuesta y las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de actividades en el medio «Tras los pasos de nuestros indígenas: abordaje participativo de las colecciones del Museo Antropológico de Vergara».⁷ La propuesta tiene como punto de partida el diálogo con actores locales que demandan, en forma sostenida, el desarrollo de actividades de sensibilización y socialización en torno al patrimonio arqueológico asociado a la ciudad de Vergara y sus inmediaciones. El proyecto nuclea, desde una perspectiva interdisciplinaria y dialógica de trabajo en territorio, la colaboración entre equipos universitarios y colectivos que desarrollan actividades de investigación, extensión y enseñanza vinculadas al departamento de Treinta y Tres.

Los orígenes de esta sinergia en torno al patrimonio departamental hunden sus raíces en trayectorias que fueron convergiendo en un proceso que ya alcanza una década. Uno de los ámbitos centrales de esta colaboración ha sido la región de las Sierras del Yerbal, donde se encuentra el Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yerbal (Sistema Nacional de Áreas Protegidas, Ministerio de Ambiente). En este territorio, las actividades de investigación arqueológica desarrolladas por el Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay (LAPPU, FHCE, unidad asociada al Centro Universitario Regional del Este [CURE]) (Bica, 2013, 2019, 2024; Bica y Marozzi, 2014) se fortalecieron a través del trabajo interdisciplinario con docentes y estudiantes del CURE, vinculados a las carreras impartidas en Treinta y Tres, Rocha y Maldonado.⁸ A su vez, la proyección de actividades conjuntas con distintos colectivos que actúan en la zona ha estado guiada por dos objetivos complementarios: por un lado, integrar el patrimonio cultural a la biodiversidad propia del territorio; por otro, consolidar acciones en articulación directa con las poblaciones locales (Bica et al., 2018; Bica et al., 2022; Chiglino et al., 2023). Entre estos colectivos se destacan el agrupamiento de escuelas rurales Sierras del Yerbal, el Centro Espeleológico Uruguayo Mario Isola, operadores turísticos de la región y, más recientemente, el Centro de Estudios Históricos y Culturales de Treinta y Tres. El trabajo conjunto con estos actores ha dado lugar al desarrollo de iniciativas diversas, muchas de las cuales han logrado expandir su alcance más allá del ámbito serrano e incluso, en algunos casos, trascender los límites del departamento.⁹

7 El proyecto fue aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, en su modalidad Apoyo a Actividades en el Medio 2023-2024. Docentes responsables: Carla Bica y Leticia Chiglino. Equipo extensionista: Óscar Marozzi, Ángela Aguilar, Damaris Amaro y Patricia Díaz.

8 Las carreras en las que participan los docentes y estudiantes del equipo incluyen la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, ofrecida por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en Montevideo, así como las Licenciaturas en Gestión Ambiental, Turismo y Diseño de Paisaje, junto con el Tecnólogo Minero, ofrecidas por el CURE en los distintos departamentos de su actuación.

9 Ejemplo de ello son los proyectos «De canteras y hornos. Diálogo de saberes sobre la caliza y sus usos en Sierras del Yerbal y María Albina, Treinta y Tres» (2019) y «Mapeo participativo en las Sierras del

Las actividades de extensión vinculadas al patrimonio asociado a la ciudad de Vergara tomaron impulso a partir de las redes previamente establecidas en el territorio. Los primeros intercambios con el MAV tuvieron lugar en 2021, en el marco de instancias de investigación centradas en el acervo del museo,¹⁰ particularmente en lo referente al material arqueológico recuperado en *cerritos de indios*.¹¹ Estos encuentros iniciales abrieron camino a futuras colaboraciones y posibilitaron la incorporación del acervo del MAV en nuevos proyectos de investigación, así como la planificación de charlas, talleres y esta propuesta participativa de actividades en el medio.¹² Estas acciones permitieron no solo ampliar el trabajo en territorio, sino también consolidar vínculos con actores locales y sentar las bases para un abordaje conjunto y sostenido en torno al patrimonio arqueológico regional.

El Museo Antropológico de Vergara como tierra fértil para el trabajo colaborativo

La ciudad de Vergara se ubica en el noreste del departamento de Treinta y Tres, sobre la margen derecha del arroyo Parao y a menos de 35 km de la laguna Merín. Forma parte de un paisaje hidrológico complejo que abarca el este de Uruguay y el extremo sur de Brasil, caracterizado por tierras bajas, extensos espejos de agua y áreas de bañados. Históricamente vinculada a la producción agropecuaria, Vergara se encuentra actualmente integrada al circuito productivo arrocero del este del país. En este entorno se sitúa el MAV, una institución pública dependiente del Municipio de Vergara, bajo la órbita de la Intendencia de Treinta y Tres, que funciona en la sede en la Biblioteca Municipal «Serafín J. García» (Municipio de Vergara, s. f.).

Yerbal. Socialización y puesta en valor del patrimonio arqueológico y geológico del departamento de Treinta y Tres» (2022), que logró incorporar también actividades en Cerro Largo.

- 10 Proyectos de investigación en los que se han enmarcado las actividades en el MAV: «El rol de los recursos pesqueros en la economía de los grupos constructores de cerritos de las tierras bajas de Uruguay durante el Holoceno medio y tardío» (Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, período 2021-2022), «Arqueología de ambientes acuáticos: el rol de la pesca en las economías indígenas de las tierras bajas del este de Uruguay» (Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Fondos Clemente Estable, período 2023-2025) y «Perspectivas culturales y ambientales integradoras de las tierras bajas del litoral atlántico meridional: la pesca entre los grupos constructores de montículos del este de Uruguay y sur de Brasil (Holoceno medio y tardío)» (Universidad de San Pablo, período 2021-2025).
- 11 Los *cerritos de indios* son montículos de tierra construidos por poblaciones indígenas, distribuidos en el este y noreste de Uruguay (departamentos de Rocha, Treinta y Tres, Cerro Largo, Tacuarembó y Rivera) y en el sur de Brasil (estado de Río Grande del Sur). Las investigaciones arqueológicas han demostrado que, en Uruguay, algunos de estos cerritos tienen una antigüedad de hasta 5000 años y que varios continuaron siendo utilizados por grupos indígenas hasta el período colonial.
- 12 Desde 2023 desarrollamos diferentes actividades, destinadas a público diverso y asociadas a temáticas regionales. Estas incluyen: «Descubriendo el legado de la historia geológica de Vergara», «Arqueología sobre los grupos indígenas constructores de cerritos de la cuenca de la Laguna Merín» y «Paisajes arqueológicos treintaitresinos. La producción de cal en Sierras del Yerbal».

Inaugurado en 2006, el MAV constituye un espacio de referencia para la arqueología regional asociada a la cuenca de la laguna Merín. Su acervo está conformado por colecciones arqueológicas reunidas desde la década de 1960 por un grupo de investigadores interesados por el pasado indígena regional, encabezado por Oscar *Laucha* Prieto,¹³ quienes trabajaron tempranamente en colaboración con arqueólogos brasileños (Prieto, Álvarez, Arbenois, de los Santos, Vesidi, Schmitz, et al., 1970; Prieto, Álvarez, Arbenois, de los Santos y Vesidi, 1970). Entre los materiales arqueológicos recuperados en la región que se encuentran hoy en exposición, es posible observar la presencia de alfarería, morteros, puntas de proyectil, restos de fauna, entre otros. Estos conjuntos nos permiten conocer distintos aspectos de los grupos indígenas que habitaron la región durante milenarios.

Los trabajos de este equipo también fueron pioneros en la valoración del impacto antrópico sobre el patrimonio arqueológico regional. Su relevamiento dio lugar a un mapa que registró la ubicación de aproximadamente 350 *cerritos de indios* en el departamento de Treinta y Tres (Prieto, Álvarez, Arbenois, de los Santos, Vesidi, Schmitz et al., 1970; Prieto, Álvarez, Arbenois, de los Santos y Vesidi, 1970). Tres décadas más tarde, este mapeo sirvió de base para estudios posteriores que confirmaron la magnitud de la pérdida irreversible de este patrimonio: menos de una séptima parte de esos cerritos pudo ser nuevamente documentada y relocalizada, en su mayoría como consecuencia de las obras de ingeniería asociadas al cultivo de arroz (Cabrera y Marozzi, 2001). Estos trabajos tempranos ya advertían sobre las amenazas que enfrentaban estas estructuras indígenas debido al avance de actividades productivas intensivas vinculadas a obras de gran escala en la región.¹⁴

La creación del MAV representó un hito que permitió posicionar a Vergara como un punto de referencia para el patrimonio arqueológico de la cuenca y convertirse en un espacio para sembrar memoria en la región. No obstante, las amenazas constantes al patrimonio arqueológico previamente referidas, prácticas novedosas asociadas al detectorismo de metales y el colecciónismo de material arqueológico, entre otros aspectos, ponen en riesgo directo este legado. Frente a este escenario, se vuelve urgente implementar acciones de sensibilización, salvaguarda y puesta en valor del patrimonio regional.

Considerando este contexto, nuestra propuesta de trabajo se centró en el diálogo de saberes sobre nuestro pasado indígena, a partir del desarrollo de actividades participativas en torno al acervo del MAV. Esta iniciativa se enmarca en los objetivos

13 El equipo inicial estuvo conformado por Alfredo Álvarez, Gerardo Arbenoiz, Juan A. de los Santos y Ángel Vesidi. En las expediciones también participaron *Pepe* Guerra y Braulio López, entre otros. A partir de la década de 1990 se incorporó Beatriz Bustamante, con quien *el Laucha* publicó varios trabajos sobre el patrimonio departamental.

14 La ausencia de supervisión en obras de canalización vinculadas a la producción arrocera continúa provocando la destrucción de sitios arqueológicos en la cuenca, como lo evidencia la reciente denuncia por la destrucción de dos cerritos de indios y el desenterramiento de restos humanos durante intervenciones sin supervisión arqueológica (Méndez, 2023). A estas situaciones se suman nuevos factores de riesgo, como el proyecto de creación de una hidrovía binacional en la cuenca lagunar Merín-Patós (Presidencia Uruguay, 2022, 2024), obra de gran escala y potencial impacto irreversible en el paisaje arqueológico regional.

generales de nuestro equipo de construcción participativa e interdisciplinaria del patrimonio departamental, al promover su identificación, puesta en valor y apropiación colectiva. Concretamente, se propuso generar un espacio de diálogo en torno a saberes y conocimientos sobre el pasado indígena regional, a partir de las posibilidades de activación que brindan las colecciones arqueológicas del museo. Asimismo, se buscó motivar la elaboración conjunta de propuestas culturales vinculadas al patrimonio local, reflexionar colectivamente sobre estrategias de valorización y explorar su integración en itinerarios culturales regionales orientados al desarrollo local sostenible. En este sentido, el MAV se configura como un terreno fértil para la construcción de vínculos significativos entre patrimonio, memoria y comunidad. Su acervo, lejos de ser un conjunto estático de objetos, se convierte en catalizador de procesos educativos, colaborativos y territoriales que permiten resignificar el pasado y proyectar nuevas formas de habitar el presente.

Sembrar prácticas, cosechar sentidos: desarrollo de las actividades participativas en el Museo Antropológico de Vergara

Los museos son espacios dinámicos que desempeñan múltiples funciones clave en las sociedades contemporáneas.¹⁵ Lejos de constituirse únicamente como depósitos de objetos, se configuran como ámbitos educativos, culturales y sociales con capacidad para mediar conocimientos, fomentar el encuentro, propiciar la participación, activar memorias colectivas y contribuir a la construcción de identidades. En este marco, el MAV, por su carácter local y su inserción en redes de instituciones educativas y culturales, se constituye como un terreno fértil para el desarrollo de prácticas participativas orientadas a la activación patrimonial.

Las actividades desarrolladas en el marco del proyecto tuvieron lugar durante los meses de junio y julio de 2024, en coordinación con la dirección del MAV. Participaron en ellas vecinos e investigadores locales, estudiantes de Formación Docente, de las licenciaturas en Gestión Ambiental, de Diseño de Paisaje y de Tecnólogo Minero, así como representantes del Área de Turismo de la Dirección General de Desarrollo Económico de la Intendencia de Treinta y Tres y operadores turísticos vinculados al patrimonio arqueológico. La diversidad etaria de los participantes incluyó desde estudiantes universitarios en sus primeros años de carrera hasta vecinos ya retirados de la actividad laboral. Las acciones se organizaron en tres instancias principales,

¹⁵ Una definición reciente elaborada por el Consejo Internacional de Museos (2022) (ICOM, por la sigla en inglés de International Council of Museums) indica que «un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos».

concebidas como momentos interrelacionados dentro de un proceso más amplio de diálogo e intervención. Cada instancia estuvo guiada por un eje temático específico y se articuló metodológicamente desde una lógica que priorizó el reconocimiento de los saberes locales y la construcción colectiva de significados.

Taller de sensibilización sobre el patrimonio arqueológico regional

El eje central del taller fue la presentación y discusión de las investigaciones arqueológicas desarrolladas en la región, que abarcaron desde los trabajos pioneros hasta las líneas actuales de investigación y sus principales resultados. A través de la visita a la sala de exposiciones, de presentaciones orales, dinámicas participativas orientadas al diálogo e intercambio y el uso de materiales gráficos se promovió un espacio de encuentro horizontal en torno a la investigación científica y su articulación con los saberes locales (Figura 1).

Figura 1. Visita a la sala de exposiciones del museo durante las actividades de sensibilización



Fuente: equipo extensionista

La actividad propició una reflexión compartida sobre las amenazas contemporáneas al patrimonio arqueológico como recurso finito, su valor histórico, identitario y simbólico, así como las posibilidades de acción colectiva para su salvaguarda. La participación activa de los asistentes —algunos de los cuales compartieron testimonios en primera persona sobre su relación con los investigadores que dieron origen al MAV y a sus colecciones— permitió visibilizar formas de conocimiento no institucionalizadas, reactivar memorias locales latentes y reforzar el vínculo entre comunidad, territorio y patrimonio.

Puesta en valor participativa del acervo del Museo Antropológico de Vergara

La segunda instancia consistió en una jornada de puesta en valor participativa del acervo del MAV, centrada en la conservación preventiva de materiales arqueológicos. Esta actividad se desarrolló con materiales de la reserva técnica del museo e incluyó tareas puntuales de limpieza, inventario, acondicionamiento y documentación de piezas (Nagel Vega, 2008) (Figura 2). El trabajo fue guiado por docentes, quienes explicaron los criterios técnicos implicados en cada procedimiento (Figura 3). Además, y más allá del aspecto técnico, se promovió la reflexión sobre el coleccionismo, técnicas actuales de investigación y los datos que podemos obtener a partir de distintos materiales, la conservación preventiva, los vínculos afectivos con los objetos, y las narrativas que estos pueden generar (Figura 4). Esta dimensión reflexiva resultó particularmente enriquecedora, ya que permitió cuestionar la noción de los objetos como piezas mudas y aisladas, al proponer en su lugar una lectura desde una perspectiva antropológica no reduccionista, que reconoce en ellos dimensiones técnicas, simbólicas, sociales y políticas, portadoras y expresivas de prácticas inscritas en un lenguaje cultural del pasado. En paralelo, se realizaron registros fotográficos de las actividades, con el doble propósito de documentar el proceso y generar materiales que puedan ser utilizados en futuras instancias de formación, divulgación y planificación participativa.

Figura 2. Actividades de acondicionamiento e inventario de material arqueológico



Fuente: equipo extensionista

Figura 3. Detalle de las actividades de inventario de material arqueológico



Fuente: equipo extensionista

Figura 4. Actividades de intercambio y reflexión sobre el material arqueológico como activador de memorias



Fuente: equipo extensionista

Taller de sistematización, reflexión y proyección colectiva de la experiencia

La tercera instancia del proyecto consistió en un taller orientado a la sistematización, la reflexión crítica y la proyección colectiva de las acciones desarrolladas, concebido como un espacio compartido de cierre del ciclo. El objetivo central fue recuperar las vivencias y aprendizajes acumulados, y trazar conjuntamente una hoja de ruta para la continuidad del trabajo en torno a la puesta en valor del patrimonio local.

Durante el encuentro se promovió un diálogo abierto sobre los principales hitos patrimoniales identificados por el grupo de participantes, así como su potencial incorporación en itinerarios culturales, senderos patrimoniales y otras estrategias

de valorización del patrimonio regional. A partir de estas discusiones emergieron propuestas concretas, entre las que se destacan un mapeo participativo de cerritos de indios en el entorno de Vergara; el diseño de materiales educativos sobre el patrimonio indígena destinados a escuelas rurales, y la creación de exposiciones itinerantes que combinen piezas del museo con talleres y charlas. Asimismo, se discutió la posibilidad de integrar el MAV en circuitos culturales o rutas turísticas alternativas, para articular con otras experiencias patrimoniales del departamento.

El carácter abierto, dialógico y situado de esta instancia fue especialmente valorado por las personas participantes. En las evaluaciones realizadas se destacó el clima de confianza generado, la claridad de los contenidos, el respeto por la diversidad de voces y trayectorias, así como la aplicabilidad de las herramientas compartidas. Para el equipo extensionista, el taller reafirmó la importancia de los espacios participativos como estrategia para fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad, así como para promover una concepción viva, situada y colectiva del patrimonio.

Consideraciones finales: frutos de un proceso de activación patrimonial compartido

La experiencia desarrollada en el MAV permitió consolidar un proceso de construcción colectivo en torno al patrimonio arqueológico regional. El museo se configuró como un espacio fértil para la acción situada, impulsada por lógicas participativas e interdisciplinares. Las actividades evidenciaron el potencial transformador de los museos cuando se activan desde el vínculo con las comunidades. Asimismo, la articulación entre la universidad, los actores locales y el museo facilitó nuevas formas de apropiación patrimonial y puso en diálogo conocimientos académicos y saberes locales.

Al seguir esa línea, el proyecto sienta bases sólidas para continuar avanzando en un abordaje integrado de las problemáticas patrimoniales vinculadas a la cuenca de la laguna Merín. En esta región convergen amenazas ambientales, tensiones productivas y un valioso legado cultural aún escasamente protegido. El carácter descentralizado del MAV, lejos de ser una limitación, emerge como una oportunidad estratégica para diversificar los puntos de anclaje de las memorias regionales, y construir itinerarios patrimoniales amplios que reconozcan la pluralidad de historias, territorios y actores involucrados. Fruto de esta experiencia y a partir de la demanda, el equipo ha comenzado a proyectar nuevas líneas de acción, entre las que cuenta la propuesta del desarrollo de prospecciones participativas para la localización con metodología arqueológica de cerritos de indios en las inmediaciones de Vergara. Estas acciones, como hilos que entrelazan un tejido común, fortalecen y proyectan el trabajo iniciado y reafirman la importancia del trabajo en territorio.

Agradecimientos

Agradecemos a la Biblioteca Municipal «Serafín J. García» y, en particular, a su director, el señor Eduardo Duarte, por la generosa disposición y el apoyo brindado para el desarrollo de las actividades. Extendemos nuestro reconocimiento al Municipio de Vergara, dependiente de la Intendencia de Treinta y Tres, por autorizar las actividades de investigación y extensión llevadas a cabo en el museo. Finalmente, expresamos nuestro sincero agradecimiento a todas las personas que participaron en las distintas instancias del proyecto, compartiendo sus saberes, experiencias e ideas, y contribuyendo a la construcción colectiva de nuevas formas de valorar y cuidar nuestro patrimonio.

Referencias

- BICA, C. (2013). *Prospección arqueológica y educación patrimonial en Quebrada de los Cuervos. Acciones y propuestas patrimoniales en torno a la producción de cal y su materialidad* [Monografía de pasantía inédita]. Universidad de la República.
- BICA, C. (2019). *Paisajes rurales del este de Uruguay. Investigación arqueológica sobre la producción artesanal de cal en la cuenca del A.º Yerbal Grande* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad de la República.
- BICA, C. (2024). *Paisajes rurales en el este de Uruguay. Una mirada desde la arqueología a la producción tradicional de cal en Sierras del Yerbal*. Ediciones Universitarias.
- BICA, C., CHIGLINO, L., LUGO, I., GONZÁLEZ, L., MARTÍNEZ, G., MONTEMUIÑO, M. y MAROZZI, Ó. (2022). Mapeo participativo en las Sierras del Yerbal. Hacia la construcción colectiva de itinerarios patrimoniales en arqueología y geología regional. *Integralidad sobre Ruedas*, (8), 134-145. <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.9>
- BICA, C. y MAROZZI, Ó. (2014). Paisajes con historia. La producción tradicional de cal y su materialidad en el área Quebrada de los Cuervos. En *Libro de resúmenes del II Congreso de Arqueología de la Cuenca del Plata*. <http://www.iicap.net/resumenes.html>
- BICA, C., MAROZZI, Ó., MONTEMUIÑO, M., PITALLUGA, J., MORAITI, L. y GIANOTTI, C. (2018). *Recuperación de la memoria calera de Sierras del Yerbal. Entrevista a Néstor Gutiérrez, hijo de caleros* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TJaPK_J3mMc&t=42s
- CABRERA, L. y MAROZZI, Ó. (2001). Sitio PR14D01, Río Tacuarí. Depto. de Treinta y Tres. En *Arqueología uruguaya hacia el fin del milenio* (pp. 69-81). Gráficos del Sur.
- CHIGLINO, L., LUGO, I., BICA, C., GONZÁLEZ, L., MONTEMUIÑO, M., MARTÍNEZ, G., MAROZZI, Ó. y PIRIZ, P. (2023). Paisajes kársticos y servicios ecosistémicos del Paisaje Protegido Quebrada de los Cuervos y Sierras del Yerbal (PPQCSY). En *Libro de resúmenes del VII Congreso Nacional de Áreas Naturales Protegidas* (p. 257). Ministerio de Ambiente.
- CONSEJO INTERNACIONAL DE MUSEOS. (2022, 24 de agosto). *Definición de museo*. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- MÉNDEZ, C. (2023, 28 de marzo). Rocha: denuncian destrucción de dos cerritos de indios y desenterramiento de restos humanos por obras de canalización realizadas sin supervisión arqueológica. *La Diaria*. <https://ladaria.com.uy/ambiente/articulo/2023/3/rocha-denuncian-destruccion-de-dos-cerritos-de-indios-y-desenterramiento-de-restos-humanos-por-obras-de-canalizacion-realizadas-sin-supervision-arqueologica/>

MUNICIPIO DE VERGARA. (s.f.). *Museo Antropológico*. Recuperado el 30 de septiembre de 2023, de <https://www.vergara.gub.uy/museo-antropologico/>

NAGEL VEGA, L. (Ed.). (2008). *Manual de registro y documentación de bienes culturales*. Centro de Documentación de Bienes Patrimoniales, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

PRESIDENCIA URUGUAY. (2022, 8 de agosto). *Uruguay y Brasil avanzan en hidrovía Laguna Merín-Laguna de los Patos*. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/uruguay-brasil-avanzan-hidrovia-laguna-merin-laguna-patos>

PRESIDENCIA URUGUAY. (2024, 16 de agosto). *Uruguay y Brasil avanzan para concretar hidrovía Laguna Merín y otros proyectos binacionales*. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exterieores/comunicacion/noticias/uruguay-brasil-avanzan-para-concretar-hidrovia-laguna-merin-otros-proyectos>

PRIETO, O., ÁLVAREZ, A., ARBENOIS, G., de los SANTOS, J. A., VESIDI, A., SCHMITZ, P. I., BASILE BECKER, I. I. y NAUE, G. (1970). *Publicaciones Avulsas N.º 1: Informe preliminar sobre investigaciones arqueológicas en el departamento de Treinta y Tres, R. O. Uruguay*. Instituto Anchietano de Pesquisas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

PRIETO, O., ÁLVAREZ, A., ARBENOIS, G., de los SANTOS, J. A. y VESIDI, A. (1970). Arqueología del departamento. *Los Departamentos*, (4), 20-25. Nuestra Tierra.



80
años



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

 **extensión**
Universidad de la República



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY