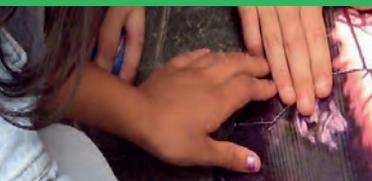


Integralidad **4** sobre ruedas



La experiencia
de los Espacios
de Formación Integral
en la Facultad
de Humanidades
y Ciencias
de la Educación



Año IV, n.º 4
Montevideo,
noviembre, 2017
ISSN: 2301-0614



Contenido



- 1 Prólogo, *Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo*
- 6 Construyendo Integralidad en Humanidades, *Lorena García, Dulcinea Cardozo, Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo*
- 13 Tutorías entre Pares en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *Patricia Domínguez, Juliana Acerenza, Mattias Lorigados, María Mercedes Couchet, Gabriela Esteve*
- 22 Un avance hacia las alternativas pedagógicas a la educación primaria tradicional. La experiencia en Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones), *Gonzalo Gómez, Luciana Goñi, Cristian López, Mattias Lorigados*
- 31 Del recorte analítico a la articulación política. Una experiencia de trabajo integral en torno al racismo y la xenofobia, *Pilar Uriarte y Rafael Ramil*
- 44 Reseña del EFI «Prácticas populares de atención a la salud. Tradiciones y actualidad», *Virginia Rial y Gerardo Ribero*
- 50 Cartografiando miradas. Historias y saberes en torno al patrimonio, *Bruno Gentile, Inés Falchi, Martín Márquez*
- 62 En las fronteras de los saberes: las búsquedas de un Espacio de Formación Integral sobre *sociedad-naturaleza*, *Magdalena Chouhy, Carlos Santos, Lucía Gaucher, Florencia Grattarola, Javier Taks, Lucía Bergós, Andrea Garay, Gabriel Perazza*
- 78 Una apuesta a integrar realidades y literaturas. EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas» en el Hospital Vilardebó, *Estefanía Pagano*
- 90 La Extensión Universitaria en la Unidad n.º 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación (Punta Rieles), *Alejandro Gortázar*



Organización y edición: Marina Camejo, Eugenia Villarmarzo

Comité Editorial: Marina Camejo, Alejandro Gortázar, Maura Lacreu, Eugenia Villarmarzo

Diseño: Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC), FHCE, Udelar

Las fotografías que aparecen en esta revista son propiedad de los/as docentes y estudiantes de los EFI y fueron facilitadas a la UE con fines de difusión.

Prólogo

Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo,
Unidad de Extensión, FHCE, Universidad de la República

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) presenta el cuarto número de la revista *Integralidad sobre ruedas*, producto del trabajo de la Unidad de Extensión (UE), de docentes y de estudiantes de nuestra facultad. En sus páginas recorreremos junto al lector lo realizado, fundamentalmente en el año 2016, en materia de «curricularización de la Extensión» y, principalmente, en relación con la constitución de los Espacios de Formación Integral (EFI).

En el año 2009 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar) refiere a la Extensión como el conjunto de las actividades de colaboración entre la Udelar y otros actores no universitarios en las que todos ellos aportan sus conocimientos a la vez que aprenden; se determina así un proceso participativo y democrático en la búsqueda de soluciones a problemas concretos, demandas y necesidades de la comunidad. Bajo el nombre de *Extensión* se promueven todas aquellas actividades que busquen generar «diálogo de saberes» entre los diversos actores (universitarios y no universitarios) cuyo resultado es conocimiento nuevo que pretende impactar de alguna manera en nuestras prácticas, nuestras experiencias, nuestras investigaciones, así como también en las prácticas, percepciones y experiencias de aquellos que denominamos *actores no universitarios*.

Asimismo, la Extensión es una función universitaria y, como tal, constituye

uno de los pilares —junto con la enseñanza y la investigación— en los que se estructuran y evalúan todas las actividades de la Udelar en sus distintos ámbitos institucionales y en la que se promueve la participación activa de sus docentes, estudiantes y egresados. En la FHCE se viene realizando un esfuerzo sostenido para que el desarrollo de las actividades de Extensión puedan acompañar los lineamientos de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y superar el desarrollo desigual que esta ha tenido con relación a las otras funciones universitarias.

En este contexto, la UE desarrolla diversas actividades que buscan potenciar la curricularización de la Extensión; en otras palabras, se busca promover la incorporación de estas actividades en sus diversas formas en los nuevos planes de estudio tal como han sido aprobados por la Facultad y el CDC para nuestras carreras. Aunado a esto, acompañamos el proceso de creditización bajo el entendido de que los estudiantes han de ser asesorados en las diversas posibilidades que la Extensión le ofrece pero también los docentes deben ser asesorados, pues estas actividades son, en muchos casos, espacios fermentales para desarrollar formas novedosas de enseñanza y espacios novedosos de investigación. Entendemos que sea desde un EFI, un curso de extensión, un proyecto de actividades en el medio o desde cualquier otro formato que busque la integralidad

de las funciones, la UE debe acompañar y fomentar la apropiación de estos espacios por parte de los docentes, de los estudiantes y de los actores sociales. El desafío desde la UE continúa siendo que la Extensión esté presente en todas las carreras ofrecidas desde la FHCE.

En las siguientes páginas el lector se encontrará con textos que nos ofrecen diferentes miradas respecto al quehacer en Extensión. El texto que abre este volumen es una relatoría realizada desde la UE a razón de un conversatorio llevado a cabo en los primeros días del mes de marzo de 2017. Ese encuentro estuvo motivado por la necesidad de poner en común inquietudes, sugerencias y expectativas en torno a las prácticas de Extensión que son llevadas a cabo por diferentes cuerpos docentes en nuestra casa de estudios. Se pusieron en órbita diferentes miradas respecto al papel de los estudiantes en las actividades de Extensión, la participación de los estudiantes en la planificación o no de las actividades, el impacto de estos espacios en la formación de los estudiantes y de los mismos docentes, entre otros aspectos. Se ofrece entonces en este formato para abrir el debate a otros docentes sean o no sean aún parte de estos espacios.

A continuación, el artículo, denominado «Tutorías entre Pares en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación», expone en primer lugar los orígenes de las Tutorías entre Pares (TEP) en la Universidad de la República como una forma de responder al fenómeno de la masificación de la matrícula a la vez que desde hace un tiempo se reafirma su valor como estrategia de apoyo al ingreso y se promueve la creditización de las actividades de tutoría como forma de reconocimiento de su valor formativo para los estudiantes tutores. El artículo reflexiona particularmente sobre dos

cuestiones: 1) el camino que ha recorrido hasta el momento el proyecto de TEP y 2) las perspectivas de desarrollo que dicha propuesta implica en la institución. Es preciso resaltar que la reflexión es realizada en una primera instancia por el cuerpo docente responsable de la propuesta, en una segunda instancia por los estudiantes que asumen el rol de tutores dando cuenta de la experiencia desarrollada en el segundo semestre de 2016, y por último por el colectivo constituido por docentes y estudiantes-tutores.

El segundo artículo es «Un avance hacia las alternativas pedagógicas a la educación primaria tradicional. La experiencia en Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones)». Lo primero que debe destacarse es que se trata de un artículo escrito a partir de un proyecto interdisciplinario llevado a cabo por estudiantes de Educación, Antropología y Filosofía. El objetivo principal que dio vida al proyecto de los estudiantes y que es presentado en este artículo consistió en conocer para comprender una propuesta educativa que se presenta a sí misma como alternativa al modelo escolar imperante. De allí que el artículo muestra que Escuelas de Sur se presenta como una propuesta pedagógica alternativa desde su estructura organizativa hasta su estructura pedagógica, que impacta e implica un nuevo abordaje metodológico en relación con el proceso educativo. En este contexto, los autores pretenden indagar en la práctica educativa en pos de descubrir o develar la concepción de sujeto pedagógico que subyace, la metodología en la que se sustentan las prácticas educativas y cómo lo anterior entra en relación con determinados contenidos pedagógicos.

En «Del recorte analítico a la articulación política. Una experiencia de trabajo integral en torno al racismo y la xenofobia» nos encontramos con un

abordaje antropológico del racismo y la xenofobia a raíz de una experiencia de trabajo integral realizada durante cuatro años con población afrocaribeña y africana en Montevideo. Los autores alertan sobre las dificultades que debe enfrentar la antropología como disciplina para integrar el análisis de desigualdades históricamente construidas y reproducidas hasta el presente. Incluso alertan sobre la reticencia a incorporar el lugar que ocupan formaciones ideológicas hegemónicas como el racismo a la reflexión en torno a sus propias condiciones de producción de conocimiento. No obstante, esto no significa que el racismo como objeto analítico haya estado ausente de la reflexión antropológica, lo que los autores pretenden es echar luz sobre el racismo y por ende sobre la xenofobia como una construcción ideológica, pero sin caer en lo anecdótico o en lo personal. La experiencia que se narra en el artículo tiene su origen en 2012, en el proceso de consolidación del Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de población dentro del departamento de Antropología Social de la FHCE, en vinculación con un EFI que permitiera ser el marco donde llevar a cabo las prácticas realizadas desde el curso de Técnicas de Investigación en Antropología Social. Desde el espacio recién consignado se pretendía abordar las problemáticas de racismo y discriminación en la sociedad uruguaya, en el entendido de que muchas de las situaciones por las que atravesaba la población migrante afrocaribeña y africana podrían ser comprendidas en relación con las situaciones de racismo institucional y estructural que afectan a la población afrouruguaya, ambas reflejo de un contexto invisibilizante y negador de las diferencias. La experiencia supuso el contacto y el diálogo con diferentes actores sociales, para ser comprendidos como sujetos

políticos y no como sujetos cosificados o victimizados. Dadas estas ideas previas invitamos al lector a sumergirse en la lectura del artículo.

El cuarto artículo constituye una «Reseña del EFI “Prácticas populares de atención a la salud. Tradiciones y actualidad”». Allí, los autores dan cuenta de un abordaje desde la etnomedicina en el que los estudiantes relevaron prácticas de tipo médico en relación con la formación recibida en el curso de Antropología Social I/Etnología, y realizaron una presentación pública. El resultado son documentos para una futura publicación en preparación. El EFI permite dar cuenta de procesos medicinales y curativos presentes en el mundo actual, así como poner en diálogo la academia con la ciencia médica tradicional. Su relevancia radica, entre otras cosas, en que permite comenzar a visualizar estrategias de diálogo entre estos dos conocimientos y suma su aporte al Programa de Antropología y Salud del Instituto de Ciencias Antropológicas, que produce conocimientos actualizados y avances sobre temas afines al propuesto en el EFI. Los y las estudiantes participaron de la Mesa Redonda en el Museo Histórico Nacional, donde pudieron exponer ante público interesado en el tema los resultados de sus investigaciones. En la reseña se da cuenta también de los resúmenes de estas exposiciones.

En el artículo «En las fronteras de los saberes: las búsquedas de un Espacio de Formación Integral sobre *sociedad-naturaleza*» se pretende ofrecer una mirada crítica sobre la trayectoria del EFI denominado «Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera» haciendo hincapié en determinados aspectos: interdisciplinariedad, propuesta pedagógica y diálogo de saberes. El EFI al que se alude tiene su origen en 2013 bajo el nombre «Monitoreo participativo de fauna en

Paso Centurión, Cerro Largo»; en ese momento un grupo de docentes y de estudiantes universitarios vinculados a la organización civil Julana consideraron de suma importancia comenzar a realizar un monitoreo participativo de fauna. Desde esta motivación se conforma un grupo de carácter interdisciplinario que desde formaciones diferentes —genética de la conservación, bioestadística, ecología y antropología social— planificaron el EFI con instancias de aula en Montevideo y actividades prácticas desarrolladas en la localidad de Paso Centurión.

En el artículo se revisa la trayectoria que el EFI ha cursado en estos cuatro años. En relación con la producción de conocimiento se constata la preocupación por encontrar vías que consoliden la transmisión de la información de una edición a la siguiente promoviendo la acumulación de conocimiento, la profundización en las investigaciones así como de los vínculos con las personas con las que se trabaja. Asimismo, se da cuenta de la experiencia desde las dificultades, los retos y los avances metodológicos involucrados en el proceso de integrar y coproducir conocimiento junto a actores no universitarios. Por último, se indaga y reflexiona sobre las posibilidades mismas del trabajo interdisciplinario.

El siguiente artículo, «Cartografiando miradas. Historias y saberes en torno al patrimonio», narra la experiencia de extensión universitaria llevada a cabo por estudiantes en el marco del proyecto «Caminando con las manos. Mapeo participativo en torno al patrimonio cultural en la cuenca del arroyo Chafalote (Rocha)». Este proyecto se desarrolló entre abril y diciembre de 2016 y fue llevado adelante por estudiantes de Antropología, Arqueología y Geografía. El objetivo principal del proyecto consistió en contribuir con la construcción

participativa del conocimiento en torno al patrimonio cultural material e inmaterial de la zona Sierra de Aguirre, valle del arroyo Chafalote y pueblo 19 de Abril. Para ello se buscó desarrollar estrategias para incentivar la participación activa de los pobladores en el proceso de construcción de saberes. El artículo nos va mostrando cómo se llevó a cabo la experiencia asentada en dos estrategias de intervención que se desarrollaron de forma simultánea y paralela. La primera tuvo como objeto de trabajo los pobladores locales, productores rurales, trabajadores rurales y técnicos del área donde se ejecutó el proyecto. La segunda consistió en trabajar de forma conjunta con las maestras y los niños de la Escuela n.º 18 de 19 de Abril. Con ambos grupos se trabajó con la metodología de cartografía social a través de la cual se busca elaborar cartografía con base en la investigación-acción participativa. En un segundo momento, el artículo nos narra cómo se organizaron para lograr alcanzar los objetivos propuestos. A través de la lectura nos vamos interiorizando acerca de cómo estaban organizadas las actividades grupales y las tareas pautadas que cada uno tenía a cargo. En un tercer momento, el artículo refleja la formación y orientación que recibieron durante la ejecución del proyecto. En este sentido resaltan el enriquecimiento que supuso el haber participado de diferentes instancias de formación desde CSEAM y el diálogo que se instauró desde las diversas disciplinas que constituyen el proyecto. En un cuarto momento ofrecen algunas apreciaciones sobre los resultados cartográficos obtenidos. Como corolario de este artículo, los autores dan cuenta de las reflexiones que dejó la experiencia en sí misma, el vínculo con las personas, la preocupación por la contaminación de los recursos y las

limitaciones que presenta el acceso al patrimonio.

En el artículo «Una apuesta a integrar realidades y literatura: EFI “Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a las literaturas no realistas, insólitas y fantásticas” en el Hospital Vilardebó» se da cuenta de las actividades desarrolladas en otro EFI de la Facultad, esta vez de la carrera en Letras pero que ha contado también con la participación de estudiantes de Antropología, Filosofía y de la Tecnicatura en Corrección de Estilo. En el artículo se explicitan los objetivos y temáticas del EFI en el que se desarrollaron actividades teóricas en aula así como talleres de lectura de literatura uruguaya no realista, insólita y fantástica, con su posterior interpretación, análisis y debate junto a pacientes denominados *psiquiátricos* de los sectores masculino y femenino del hospital. Durante los encuentros teóricos no solo se problematiza y reflexiona acerca de los talleres, también se discuten diversos textos teóricos que apuntan a las tres grandes temáticas del taller: psicología, literaturas no realistas y derechos humanos. La intervención particular de este EFI, que la autora expone a través del relato de «un día cualquiera del EFI», radica en la interesante interacción que se da entre estudiantes y docentes con los y las pacientes, y donde la literatura no realista o fantástica se convierte en el vehículo para la verbalización y reflexión acerca de temas como psicosis, locura o ficción. Desde el punto de vista formativo, la participación activa de los estudiantes y la experiencia vivida, en conjunto con la disposición y apertura a los aportes por parte de los docentes, hace de este un espacio sumamente interesante y a valorar, no exento de desafíos.

1 Rico, A. (2015), «Prólogo», en *Integralidad sobre Ruedas*, año III, n.º 3, Montevideo: Unidad de Extensión, FHCE, Universidad de la República.

La revista se cierra con la entrevista realizada por Alejandro Gortázar a Luis Parodi y Mariela Meneses, director y directora técnica de la cárcel Punta de Rieles. En la entrevista titulada «La Extensión Universitaria en la unidad n.º 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación (Punta de Rieles)» se busca explorar cuáles son los proyectos que tienen lugar en la cárcel. En un primer momento los entrevistados refieren a los proyectos que ellos, como directores del establecimiento, llevan adelante. En un segundo momento de la entrevista comienza a hacerse referencia a los diferentes proyectos de Extensión que se articulan en la unidad mencionada. En este punto el diálogo comienza poco a poco a depositarse en lo relativo a los proyectos de Extensión que desde la FHCE se han propuesto. El lector entrará en contacto con diferentes mojonos: la relación entre cárcel y Universidad, sobre cómo las personas privadas de libertad (PPL) son convocadas a los proyectos, sobre la evaluación que se puede hacer de estos proyectos, sobre la educación como motor del cambio. La entrevista se cierra con la defensa de Parodi sobre la importancia de poner en movimiento a la PPL en el marco de algún proyecto educativo o cultural.

Esperamos que las líneas que preceden motiven a la lectura de los artículos que constituyen este volumen, y que al mismo tiempo sirvan de base para nuevas reflexiones, así como para la integración de nuevas perspectivas y acciones en extensión e integralidad en nuestra casa de estudios.¹

Construyendo Integralidad en Humanidades

Lorena García, Dulcinea Cardozo, Marina Camejo y Eugenia Villarmarzo, Unidad de Extensión, FHCE, Universidad de la República

Con fecha 10 de marzo de 2017 se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHCE) de la Educación un Conversatorio con la participación de las integrantes de la Unidad de Extensión, así como de docentes que conforman Espacios de Formación Integral (EFI).

Introducción

Lo que motivó el encuentro desde la Unidad de Extensión fue dar cuenta de la evolución de los EFI dentro de la Facultad en el entendido de que se había llegado a un punto de inflexión en su desarrollo: algunos de estos espacios se han consolidado ya que se cuenta con más de una reedición mientras que, por otro lado, se observa que desde algunas carreras se animan a participar, casi con una mirada exploratoria. Aunado a lo anterior, se constata la ausencia de propuestas desde ciertas carreras

lo que conduce al planteo de diversas interrogantes.¹

En particular, este encuentro intentó que la discusión y el intercambio de ideas giraran en torno a dos ejes sobre los que se considera que es necesario insistir en aras de promover el trabajo en Extensión e Integralidad en Facultad de Humanidades.

La agenda del encuentro incluyó tres momentos de acuerdo a los propósitos iniciales:

1. Presentación.
2. Intercambio sobre las modalidades de participación e integración estudiantil en los EFI.
3. Desafíos presentes en la enseñanza de las prácticas integrales.

Este documento resume los aspectos discutidos y las propuestas de los participantes.

Síntesis del primer momento

1 Desde la Licenciatura en Ciencias Antropológicas o la Licenciatura en Educación se viene manteniendo un número constante de EFI a los que se suman nuevos proyectos, pero no hay participación o es mínima desde otras licenciaturas como en Filosofía, por ejemplo. Esto conduce a preguntarnos cuáles son las dificultades específicas en las licenciaturas para proponer experiencias de este tipo. Cómo son concebidas las prácticas de Extensión o de integralidad. Qué puede planificarse desde la Unidad de Extensión para la presentación de propuestas afines a los objetivos de la Universidad en este aspecto.

Participantes

Nombre	Cargo
Eugenia Villarmarzo Dulcinea Cardozo Lorena García	Directora de Unidad de Extensión Asistente de Unidad de Extensión Ayudante de Unidad de Extensión
Mónica Sans	Titular de Antropología Biológica. Responsable del EFI Indios y mestizos en el Uruguay actual
Helena Modzelewski	Asistente de Historia y Filosofía de la Educación. Responsable del EFI Aportes interdisciplinarios a la formación penitenciaria II
Sabrina Álvarez	Ayudante de Técnicas de Investigación Histórica. Docente del EFI Fuentes y archivos para la Historia del movimiento sindical uruguayo
Jimena Blasco	Ayudante de Arqueología. Docente del EFI Pueblos originarios, su conocimiento e imaginario en la comunidad
Gonzalo Figueiro	Adjunto de Antropología Biológica. Docente del EFI Indios y mestizos en el Uruguay actual

En una primera instancia los participantes se presentaron y expusieron las expectativas que poseían respecto al encuentro. La exposición llevada a cabo por los docentes permitió entrever las diferentes necesidades o inquietudes que se presentan en sus prácticas. Los docentes plantearon en términos generales lo que les significa llevar adelante experiencias de Extensión. Expusieron que resulta pertinente intercambiar respecto a cómo lograr integrar enseñanza con investigación y Extensión y, en relación con esto último, que es importante definir cómo llevar adelante EFI o un proyecto de Trayectorias Integrales. Aunada a lo anterior aparece la preocupación por lograr interdisciplinariedad en los EFI, es decir, entienden que sería más interesante para los propios estudiantes que los EFI fueran cursados por estudiantes de otras carreras más allá de la que lo ofrece, y postulan que dicha interdisciplinariedad podría ser alcanzada si lograra descentralizarse (a nivel de Facultad) la convocatoria a inscripciones.

Síntesis del segundo momento: los estudiantes en la toma de decisiones

Respecto a la participación de los estudiantes en los EFI se perciben diferentes niveles de involucramiento. En primer lugar, desde uno de los EFI de Antropología se señaló que la actividad y compromiso de los estudiantes se modificó una vez se definieron los contenidos a trabajar en la institución (escuela) en la que se iba a desarrollar el proyecto. La definición de los contenidos fue crucial para que los estudiantes fueran más activos en su participación. Los docentes consideraron que puede atribuirse a la escasa o pobre experiencia en Extensión la dificultad para que participaran más activamente.

Otro equipo docente señaló que el trabajo con los estudiantes se fue realizando «sobre la marcha», es decir, a medida que se fueron planificando las actividades se fueron distribuyendo roles o tareas. Los estudiantes estuvieron

encargados de seleccionar la institución educativa en la que querían trabajar, la localidad, las estrategias, etc. Los docentes reconocen que en esa oportunidad el trabajo se vio favorecido por el hecho de que los estudiantes tenían identificada la escuela en la que querían trabajar así como tenían el contacto con su directora, por lo que no se vieron obstaculizados por los tiempos burocráticos.

No obstante, en relación con este EFI en particular, observaron dificultades para cumplir con la totalidad de los objetivos propuestos en el proyecto, puesto que se realizó en forma paralela con el curso. Esto implicaba la necesidad de trabajar a la par ciertos contenidos que debían ser problematizados o puestos en práctica en el EFI.

Una docente planteó que le parece novedoso el papel de los estudiantes que intervienen en la toma de decisiones en los diferentes procesos de trabajo con los actores sociales no universitarios, ya que en su experiencia el estudiante participaba de una propuesta ya elaborada, planificada y organizada por el equipo docente. Lo distinto en su propuesta versa en que estudiantes universitarios y actores sociales aprenden juntos sobre el tema, comparten espacios de aula e intercambian perspectivas y experiencias que permiten un proceso de aprendizaje distinto en el transcurso del proceso.

Aunado a lo anterior se identificó como dificultad las diferencias formativas de los estudiantes: se constató que algunos recién comenzaban su carrera universitaria mientras que otros eran estudiantes avanzados. Si bien pueden resultar enriquecedoras, estas diferencias provocan en los docentes la necesidad de preguntarse cómo conciliar el trabajo en el EFI cuando hay estudiantes que

no manejan ciertos contenidos, o cómo nivelar, o incluso plantear a la hora de la inscripción que para cursar el espacio es necesario haber aprobado tales o cuales cursos.

Estas desavenencias mostradas entre los docentes responden a las posibilidades que entraña realizar EFI semestrales o anuales, en este último caso el proceso a realizar por parte de los estudiantes es distinto y no solo por cuestiones temporales, sino que incluso por maduración de las estrategias, propuestas, cumplimiento de objetivos, etcétera.

Frente a las dificultades planteadas anteriormente, algunos docentes proponen: a) que el EFI se desarrolle posteriormente al curso como medida para potenciar que los contenidos necesarios ya sean manejados por los estudiantes, b) condicionar la inscripción a la aprobación previo de otros cursos determinados. Sin embargo, se recuerda que el nuevo plan de carrera habilita a que cualquier estudiante en cualquier momento de su carrera pueda inscribirse, por lo que habría medidas que irían en contra del espíritu del plan, c) la creación de otras propuestas a partir de la experiencia de los EFI que permitan la continuidad o profundización de algunos aspectos, pero asumiendo como insumo y punto de partida el trabajo desarrollado en los EFI.

Compromisos, desafíos, proyecciones

Se subraya lo valioso que resulta que los estudiantes pasen por experiencias de extensión o de Integralidad pues en trabajos finales logran conciliar e integrar lo teórico con lo práctico.

Se recuerda que en la FHCE hay experiencias de estudiantes que se incorporan

como colaboradores honorarios o como tutores pares en los EFI, además de que también hay proyectos de investigación que incorporan la Extensión. Asimismo, desde estos espacios se ha motivado a los estudiantes para que presenten proyectos concursables a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

Se destaca la diferencia entre un EFI de sensibilización y un EFI de profundización, aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de planificar las propuestas. Esta distinción se sustenta en el momento de la licenciatura en el que se inserta y en la trayectoria estudiantil. La sensibilización se encuentra vinculada con los ciclos introductorios a la Universidad y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa) desde donde el estudiante realiza un acercamiento a la Extensión. La profundización supone que el estudiante se inserte y desarrolle prácticas en terreno desde su disciplina, lo que permite integrar tareas de investigación y generar vínculos con otras disciplinas.

Se afirma que la relación entre estudiante y docente mediada por EFI se modifica si el EFI se encuentra asociado a un curso o no. Para el docente resultan positivas estas experiencias ya que permiten tomar conciencia del progreso o de la evolución del estudiante, diferente a cuando simplemente se entrega un parcial o un trabajo final donde el docente ve el producto pero no tiene (necesariamente) conciencia de las diferentes etapas por las que atravesó el estudiante.

Se propone, además, la posibilidad de generar un repositorio o dossier para que no se pierdan en el camino las diversas experiencias desarrolladas por los equipos docentes, para que pueda apelarse a ellas en el momento en que se necesiten, y para que los propios EFI pudieran construirse y proyectarse a

partir de EFI pasados. Desde la Unidad de Extensión se recuerda que algunos EFI han elaborado materiales, fichas, artículos, que buscan generar un acervo para las nuevas propuestas.

En función de ello, desde la Unidad de Extensión se señala como desafío generar el documento «Memoria a diez años de los EFI», no solo con el fin de recuperar aquello que se ha realizado sino como una puesta a punto que permita proyectarnos y evaluar debilidades, potencialidades, desafíos, etcétera.

Se señala la importancia de realizar una relatoría sobre esta experiencia que potencie repensar la proyección y cómo se insertan los estudiantes dentro de la planificación de las tareas del EFI, qué decisiones pueden tomar, y que ello está vinculado a los espacios de sensibilización de los primeros años y a otros de profundización. Se insiste en la relevancia de crear memoria, de incentivar la publicación en la revista Integralidad sobre ruedas y de habilitar en las Jornadas Académicas de FHCE espacios para continuar pensándonos con relación a estos temas.

Reflexiones y desafíos al respecto de este primer Conversatorio

Desde la Unidad de Extensión nos interesa detenernos en algunos momentos o viñetas del Conversatorio realizado en marzo de 2017. Estos momentos de los primeros años de puesta en práctica de los nuevos planes de estudio nos convocan a la reflexión así como nos significan desafíos que debemos afrontar en pos de que logremos propiciar, articular y desarrollar prácticas de Extensión así como prácticas de Integralidad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El primer momento del Conversatorio deja planteado dos grandes desafíos vinculados a la perspectiva del desarrollo de la Integralidad en la universidad. Por un lado, lo vinculado a la dimensión de la integración de funciones en el marco de los dispositivos de Espacios de Formación Integral (EFI), en donde si bien en este proceso el estudiante y la enseñanza son el centro de la experiencia, muchas veces estas experiencias son prácticas nuevas para los equipos docentes. Esto implica repensar la propia tarea docente en la reconfiguración de las prácticas de investigación y enseñanza en las que ya venía trabajando el equipo. Esta reconfiguración apunta a integrar la Extensión y a lograr amalgamarla con las funciones que el docente ya venía realizando anteriormente. En otros casos, estas experiencias inauguran nuevos vínculos con actores no universitarios y el propio equipo docente resulta interpelado. Esto genera un nuevo desafío en los equipos: cómo estos procesos pueden retroalimentar la práctica docente, en sus tres funciones, y de esta forma transformar tanto al estudiante como al docente.

Por otro lado, lo relacionado con la dimensión de la integración de disciplinas. La primera dificultad visualizada se encuentra vinculada a lo institucional, que implica la creación de nuevas formas de inscripción, de difusión de las propuestas, de articulación con otros servicios universitarios y entre carreras. El desafío no solo compete al docente, supone la capacidad para articular y trabajar de forma conjunta con los funcionarios no docentes, que permitan la creación de otras formas administrativas que habiliten estas propuestas distintas a lo habitual.

En esta instancia observamos que la dimensión de la articulación de saberes y otros actores no aparece entre las

preocupaciones centrales en los equipos docentes. Si bien no era uno de los ejes que se priorizó trabajar en esta oportunidad, igualmente entendemos importante mencionar su ausencia, ya que de alguna forma posteriormente aparece como un nudo a ser pensado y trabajado.

El segundo momento nos deja diferentes impresiones sobre el vínculo Universidad-sociedad y en relación con sus aspectos pedagógicos. Nos parece significativo resaltar que el Conversatorio permitió identificar e intercambiar sobre distintas formas de trabajo y vinculación entre docentes, estudiantes y actores no universitarios y cómo la estructura del EFI y su relación con otros cursos puede ser orientador para algunos de estos procesos. Se identifica que la forma de participación estudiantil en el EFI depende de diversos factores: el tipo de organización, institución o sujeto colectivo con el que se va a trabajar, el abordaje pedagógico del EFI, la inserción del EFI en la trayectoria de los estudiantes, su relación con cursos teóricos. También nos deja algunas interrogantes: qué necesita saber el estudiante para desarrollar las propuestas EFI, qué es lo que tiene que estar definido *a priori* y qué construyen los estudiantes, cuánto se acompaña, cuánto se hace juntos. Podemos considerar que el EFI es un *pretexto* a partir del cual se va generando, detallando, conformando el vínculo docente-estudiante, y donde los roles en algunas instancias son rígidos pero en otras se flexibilizan. De esta forma el docente puede aprender y el estudiante puede aportar.

La experiencia de los EFI interroga sobre la construcción de procesos de autonomía en el marco de *procesos de formación universitaria y nuestro lugar como docentes en estos procesos, donde los actores universitarios se yuxtaponen y cada uno de ellos asumir diversos roles.*

En virtud de lo anterior, nos parece importante relacionar este aspecto con un desafío significativo para las prácticas de Extensión que se desarrollan en instituciones educativas. Este tipo de experiencias hace necesario trabajar pedagógicamente con los estudiantes universitarios sobre la relación de transferencia de conocimiento e intercambio de saberes. Se generan entonces momentos sustantivos en los procesos de aprendizaje que implican —necesariamente— una perspectiva crítica del posicionamiento del actor universitario.

Volviendo al ejemplo mencionado en el Conversatorio por los docentes, entendemos que la definición de contenidos fue necesaria para que los estudiantes estuvieran seguros de qué era lo que se iba a trabajar en la escuela, a partir de la estructura de la propuesta del EFI y no siendo menor en este caso cuál era la institución con la que se iba a trabajar: una escuela. En esta experiencia, el contenido fue orientador para que los estudiantes se posicionaran desde un lugar más activo, habilitando así que pudieran generar propuestas de cómo trabajar con los niños y niñas de la escuela.

Entendemos que la definición de contenidos resulta crucial independientemente de la institución con la que se trabaje, escuela, unidad penitenciaria, museo, organización civil, etc., pues la naturaleza de la institución influye en los contenidos y en las prácticas así como en los posibles roles que puedan asumir docentes y estudiantes en la configuración de sus tareas. Asimismo, la institución y su relación con el medio nos dice mucho sobre la demanda generada y sobre las posibles respuestas que puedan darse a esta. Es motivo de reflexión determinar si la demanda es producida desde la institución (sindicato, escuela, museo, etc.) o es un

grupo universitario el que identifica el o los problemas a trabajar que terminan constituyéndose en demanda.

Por último, entendemos que a casi diez años de la conformación de la Unidad de Extensión de esta casa de estudios se ha recorrido un buen trecho pero que aún queda mucho camino por recorrer.

Entre nuestros propósitos se encuentra el de proveer herramientas, asesoría y apoyo a todos los grupos docentes que pretendan incursionar en prácticas de Extensión o Integralidad. En esta línea, entendemos que uno de los desafíos más fuertes consiste en propiciar y generar propuestas de Extensión (cursos, seminarios, talleres, EFI) y de Integralidad (proyectos) en aquellas licenciaturas donde no hay este tipo de propuestas o estas son pocas.

Al mismo tiempo, parece necesario generar espacios donde docentes y estudiantes (junto a los actores no universitarios) puedan intercambiar y discutir sobre propuestas, formatos, experiencias, prácticas, relaciones, etc. de forma tal que pueda crearse un repositorio que redunde en beneficio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República y de las distintas organizaciones sociales e instituciones con las que se viene trabajando.

Consideramos pertinente propiciar la reflexión respecto a los compromisos pedagógicos y éticos que supone llevar adelante experiencias de Extensión e Integralidad. Por ello nos hacemos eco de las palabras de Rebellato al decir que «La “intervención profesional” es también una intervención éticoprofesional» (2015: 76). En este sentido, como docentes y gestores de proyectos estamos obligados a pensar nuestras propuestas pedagógicas, pues estas sostienen compromisos metodológicos y políticos así

como posicionamientos éticos. En la medida en que podamos contribuir a la reflexión sobre estos aspectos y otros, se estará contribuyendo a la formación tanto del estudiante como del docente y por ende a su compromiso con la tarea de Extensión, de investigación y de enseñanza.

Repensar la práctica docente en función de estas nuevas modalidades de enseñanza integral para nuestra Facultad en el marco de los nuevos planes de estudio es un desafío. La Unidad de

Extensión pretende, como lo ha hecho en estos nueve años de trabajo, acompañar a quienes quieran seguir aportando en esta dirección y apoyar a aquellos que quieran sumarse a esta tarea.

Referencias bibliográficas

REBELLATO, J. L. (2015). «La contradicción en el campo de trabajo», *Cuadernos de Extensión*, n.º 4: *Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria*, Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.

Tutorías entre Pares en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Patricia Domínguez, TUCE, FHCE, Universidad de la República¹

Juliana Acerenza, Mattias Lorigados,

Licenciatura en Filosofía, FHCE, Universidad de la República²

María Mercedes Couchet, Progresá, CSE,

Universidad de la República³

Gabriela Esteva, UAE, FHCE, Universidad de la República

Las tutorías entre pares en la Universidad de la República y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: algo de historia

Las Tutorías entre Pares (TEP) tienen una larga historia. Podemos rastrear sus orígenes a fines del siglo XVII con el origen de los sistemas nacionales de educación, como una estrategia de enseñanza que permitiera enfrentar las dificultades que planteaba la enseñanza de masas.⁴

En la Universidad de la República (Udelar) nacen recientemente, también ante la masificación de la matrícula, como una estrategia de orientación y acompañamiento al ingreso, momento identificado como crítico en el proceso de afiliación institucional. Dentro de las primeras experiencias se pueden mencionar las Tutorías de Inicio de la Facultad de Química, desde el año 1983. A partir de 2008, en el marco del movimiento de renovación de la enseñanza iniciado por la Udelar, conocido como Segunda Reforma, se crea el Plan de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso, y se promueven las TEP como una estrategia para el apoyo a la generación de

1 Estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (TUCE), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

2 Estudiante de la Licenciatura en Filosofía, FHCE, Universidad de la República.

3 Docente asistente del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), CSE, Universidad de la República.

4 Uno de los más conocidos es el sistema lancasteriano, en el cual estudiantes avanzados tenían a su cargo la enseñanza básica de grupos de cien estudiantes, bajo la supervisión de un maestro. Cada maestro trabajaba con unos diez monitores y de esa manera podía supervisar clases de hasta mil estudiantes.

ingreso, definida como una de las líneas prioritarias de dicho movimiento. Las TEP se expanden a otros servicios, entre ellos Facultad de Ciencias (Programa Monitores), Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ingeniería y Facultad de Medicina (Progresá, 2011; Contera, Pereira y Sánchez, 2008).

Las TEP reciben un nuevo impulso con el actual Prorrectorado de Enseñanza, que reafirma su valor como estrategia de apoyo al ingreso, y promueve la creditización de las actividades de tutoría como forma de reconocimiento de su valor formativo para los estudiantes tutores. Actualmente existe un programa de TEP a nivel central, coordinado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá)⁵ de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) que incluye dos cursos semestrales: el primero (TEP 1) de formación teórica y el segundo (TEP 2), práctico, con actividades de tutorías en la etapa de preingreso, coordinadas a nivel central, y de apoyo al ingreso, coordinadas con los servicios. Cada uno de los cursos genera cuatro créditos que actualmente son reconocidos en las facultades de Información y Comunicación, Psicología, Química, Ingeniería (algunas carreras), Odontología, Música, Medicina, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Veterinaria (en trámite), Humanidades e Instituto Superior de Educación Física. A su vez, varios Servicios —entre ellos la FHCE— tienen su propio programa de TEP, que incluye la formación de los tutores y la

coordinación de las actividades de tutoría, a cargo de las UAE o equivalentes.⁶

Las TEP a nivel universitario no son una modalidad exclusiva de la Udelar. Existen programas similares en universidades de diversas partes del mundo, entre las cuales se encuentran España, Finlandia, Reino Unido, Australia. A nivel regional podemos identificar experiencias en México, Chile, Argentina, Colombia.

El proyecto de tutores «Humanitics» en la FHCE comenzó en el año 2011 como apoyo a la implementación del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y a cargo de la UAE. A partir del año 2014 se inició una nueva etapa en el desarrollo de las tutorías de la facultad que se ha caracterizado por la coordinación con el programa TEP de la CSE a través de Progresá. A partir de la coordinación con Progresá, las TEP en FHCE amplían su objetivo al apoyo a la integración de las nuevas generaciones a la vida universitaria. Paralelamente, la FHCE se incorpora al Espacio de Formación Integral de Compromiso Educativo llevado adelante por Progresá con el objetivo de facilitar el tránsito de los bachilleres que decidan ingresar a la universidad, creditizando las actividades de los estudiantes de la Facultad participantes.

En el año 2015, en el marco del cambio de planes, las Tutorías entre Pares se presentan como unidad curricular creditizable ya sea como electiva o práctica integral u optativa, según lo haya definido cada carrera. La unidad se desarrolla en un semestre y está a cargo de la

5 Progresá es un programa central de la Udelar radicado en la CSE que busca contribuir a la generalización de la enseñanza superior a través del fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en su proceso de ingreso a la universidad y en su tránsito por ella. En este marco, las TEP se constituyen en una línea central del programa desde sus inicios como Plan de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso, en 2007, y como Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) desde diciembre de 2009.

6 Otros servicios con programas propios de TEP son Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias, Facultad de Odontología, Facultad de Química, Facultad de Ingeniería, Facultad de Veterinaria, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

UAE y el docente referente del Progreso para la Facultad. Se abre a inscripciones semestralmente para trabajar con los ingresantes a la Facultad en febrero y en julio de cada año; hasta el momento se han conformado cuatro grupos de tutores: el primero trabajó en el segundo semestre de 2015, el segundo en el segundo semestre de 2016, el tercero en el primer semestre de 2017 y el cuarto en el segundo semestre de 2017.

Este artículo pretende reflexionar sobre el camino recorrido y las perspectivas de desarrollo de la propuesta, fundamentalmente a partir de los aportes del último tercer grupo de tutores en conjunto con el equipo docente responsable. Las reflexiones se presentan desde la perspectiva de los docentes responsables y la de los tutores participantes en la última convocatoria. En primer lugar se presentan los fundamentos de la propuesta a nivel institucional. Luego se presenta, por parte de los tutores, la experiencia llevada adelante en el segundo semestre de 2016. Finalmente, y desde ambas perspectivas —los tutores y el equipo docente responsable— se reflexiona sobre el aporte de las TEP y su proyección en la FHCE.

¿Por qué las Tutorías entre Pares en la Udelar?

Las Tutorías entre Pares en la Udelar han cobrado impulso a partir del proceso de renovación de la enseñanza conocido como Segunda Reforma, que comenzó en el año 2006. En las resoluciones del Consejo Directivo Central (CDC) de 2007 se planteó la preocupación por iniciar acciones que contribuyan a mejorar el sistema educativo en general, y particularmente los altos niveles de desvinculación en la Universidad.

En 2011, el CDC asumió la generalización de la enseñanza superior como meta fundamental y comenzó un proceso profundo de transformación institucional. Con este propósito se definieron nueve líneas de trabajo, de las cuales la primera plantea la «Enseñanza activa que multiplique el acceso efectivo a la formación terciaria» (Universidad de la República, 2011a: 36). A su vez, se aprobó la primera Ordenanza de Estudios de Grado y Formaciones Terciarias, la cual establece orientaciones que reafirman la importancia de la enseñanza activa así como de la integralidad de la formación, la diversificación de modalidades de enseñanza, la articulación de la formación teórica y práctica (Universidad de la República, 2011: 3-5).

Se pueden señalar tres aspectos en los cuales las TEP aportan en este camino de renovación de la enseñanza. En primer lugar, como una de las acciones que contribuyen a dar respuesta al problema de la masificación y la desvinculación en el primer año: los tutores aparecen como una figura de referencia para los estudiantes ingresantes, en un vínculo cercano y personal, que contribuye en el proceso de afiliación tanto institucional como intelectual (Casco, 2007). En segundo lugar, aportan a la diversificación de la enseñanza, ofreciendo otros espacios y modalidades de aprendizaje, donde cambia el encuadre, los roles, y donde el estudiante asume un rol protagónico. En tercer lugar, se convierten en espacios de aprendizaje integrales para los tutores, que permiten integrar teoría y práctica, aprender enseñando, y también contribuyen al fortalecimiento de sus trayectorias educativas. Como señala uno de los tres postulados de la enseñanza activa, «nadie ha aprendido realmente algo hasta que ha tratado de enseñarlo a otro, vale decir, de ayudarlo a que lo aprenda» (Progreso, 2012: 6).

En la FHCE, en esta última etapa de la experiencia de Tutores desde el equipo docente se plantean como objetivos de formación crear un equipo de estudiantes solidario, abocado a trabajar en pos de la integración social y académica de los estudiantes ingresantes; promover el trabajo interdisciplinario e intergeneracional; respaldar la trayectoria educativa, tanto de los estudiantes tutores como de los tutorados, y fortalecer la identidad como estudiantes de la FHCE. Se espera entonces que los tutores contribuyan al fortalecimiento de la integración académica y social de los estudiantes ingresantes, a través del acompañamiento de la generación de ingreso desde el momento de la inscripción y a lo largo del curso Integración a la Vida Académica, dándoles la bienvenida a los nuevos estudiantes y apoyándolos en la elaboración del trabajo de evaluación del curso. Se espera asimismo que los tutores se conviertan en un espacio de referencia en la Facultad, tanto para tutorados como para tutores, contribuyendo a fortalecer el sentido de pertenencia a la institución.

Por otro lado, como objetivos de extensión y actividades en el medio, se busca contribuir a la divulgación del papel de las Humanidades en la sociedad actual. Dentro de las tareas en las que se espera que los tutores tengan un rol central se destaca la participación en dos eventos que buscan acercar información sobre la Udelar al público en general: Expo Educa y Tocó Venir. Expo Educa es una feria educativa que se desarrolla durante el segundo semestre en distintos puntos del país y que tiene como objetivo difundir la oferta educativa del país, tanto pública como privada. Los

tutores participan con una propuesta de trabajo con la información sobre la oferta de la Facultad que trascienda el mero acto de informar, para compartir la experiencia propia, transmitir el gusto por las Humanidades y derribar mitos sobre ellas. Tocó Venir, por otro lado, si bien es una actividad dirigida a los estudiantes de la generación de ingreso, por la forma en que se organiza⁷ termina convirtiéndose en una actividad que convoca al público en general, lo que brinda la oportunidad de difundir la oferta y el trabajo de la Facultad.

Las tutorías vistas desde los tutores⁸

El grupo de tutores pares que comenzó en el segundo semestre de 2016 conformó un grupo heterogéneo, en aspectos tales como: la edad, la carrera cursada en la Facultad y, fundamentalmente, la experiencia en los Espacios de Formación Integral (EFI). En este último aspecto, dentro del grupo había tutores que ya tenían amplia trayectoria en EFI y otros para los que fue la primera experiencia en un tipo de praxis que busca integrar la institución a la sociedad.

¿Por qué ser estudiante tutor?

Las Tutorías entre Pares son un trabajo de participación y ayuda, además de constituir un aporte de créditos en el área de Extensión o como optativa, según la carrera. Desde esta base, partimos de la convicción de que el deseo de facilitar a otros el ser estudiante universitario debería sostenerse en una certeza de la importancia que tienen la

7 Se desarrolla en la calle, frente a la sede central de Udelar, en dos momentos: primero una exposición de stands de los servicios y luego una actividad central que incluye una oratoria de autoridades y gremios y un espectáculo musical.

8 Para simplificar la redacción y hacer más cómoda la lectura se ha optado por usar los términos generales, por ejemplo tutores, sin que esto implique discriminación de género.

buena comunicación y las estrategias de personalización para el no abandono académico, y no en la obtención de créditos, porque, si bien esto último es una necesidad genuina de todos los planes de estudio, no podría ser el único fin de una práctica que requiere tiempo, paciencia, capacidad de trabajo en equipo y actitud colaborativa. Asimismo, las TEP son un componente que también favorecería los procesos de aprendizaje ya que, como dice Carretero,

... en las últimas décadas se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros (2009: 30).

La actividad central del grupo de tutores 2016 se basó en tareas de apoyo a la generación de ingreso y buscó la integración y la permanencia de los estudiantes «nuevos» en el contexto universitario. El énfasis que se hace en los «nuevos» estudiantes se debe a que para ellos, en especial los que vienen directamente del bachillerato, la Universidad es un territorio desconocido, que deben construir como espacio social: la comunicación y la confianza favorecen la apropiación del hábitat universitario y orientan sobre la mejor forma de leer los discursos administrativos o estructurales de la casa de estudios.

¿Qué hicieron los tutores?

El campo de acción de las TEP 2016 incluyó muchas áreas de actividad que pueden dividirse en: organización e implementación de actuaciones fuera del espacio de la institución, orientación, gestión y asesoramiento administrativo, y un apoyo para la elaboración del

cuestionario final del curso de Integración a la Vida Académica.

En octubre de 2016, se participó en la Expo Educa en Montevideo. Esta actividad consistió en difundir e invitar a los estudiantes que se acercaron a integrarse en las carreras de la Facultad, y en promover a las Humanidades como rama válida e interesante del conocimiento universitario. Para ello, se instaló un stand de la FHCE en este evento donde se les informó acerca de las tecnicaturas y licenciaturas que brinda la casa de estudios, tanto en Montevideo como en otros departamentos.. Cuando se planificó la actividad, se decidió sobre tres aspectos centrales: qué se iba a decir, de qué manera y cómo decorar el stand. En cuanto a qué decir, se partió de la propuesta de la folletería de divulgación que emitió Facultad: un folleto para cada carrera con una breve descripción del perfil de egresado. Asimismo, se difundieron, con otra folletería, las diversas actividades que lleva a cabo Progresá.

En la planificación, el grupo de tutores consideró clave cómo decirlo, de qué manera transmitirlo. Esto incluye también desde qué lugar se dice lo que se dice: se creyó primordial que la comunicación tutor-estudiante fuera asertiva, respetuosa, clara y precisa. La actitud que consideraron esencial fue la de escucha. Esto implicó que al brindar información sobre la FHCE o sobre cuestiones puntuales de cada carrera, tendieron al diálogo inclusivo del otro, presentando visiones personales que se pudieran construir intersubjetivamente entre los hablantes. Por ejemplo: dar algún consejo, pero no desde una perspectiva personalista ni generalizadora, sino abierta, sincera, subjetiva y personalizada. Esto estuvo ligado a la preocupación por no generalizar las trayectorias académicas de cada uno de los tutores, sino escuchar al estudiante interesado y singularizar su

situación, apuntando a la construcción de una trayectoria académica propia.

Por último, se hizo una decoración del stand ridiculizando con humor, mediante memes, algunos de los prejuicios en torno a las carreras de Facultad. Los memes, como manera decorativa y llamativa de presentar el stand, fueron un éxito: gente de distintas edades que concurrió a la Expo Educa se acercaba a observarlos; hubo una buena recepción en general.

En febrero de 2017, el grupo de tutores participó de la mesa de inscripciones de la Facultad recibiendo a estudiantes que se acercaron con variadas consultas sobre qué asignaturas cursar o sobre las carreras en general, atendiendo a sus preocupaciones, comentarios y motivaciones diversas. El trabajo de los tutores consistió en la aplicación de criterios de comunicación clara y asertiva para brindar a los estudiantes interesados asesoramiento académico y administrativo de buena calidad. Algunas de las acciones tutoriales que se llevaron a cabo en las mesas fueron:

- Informar sobre la dinámica educativa, las exigencias de las materias que se cursan y la necesidad de impulsar la experimentación en investigación y en Extensión desde el comienzo de la carrera.
- Comunicar la idea de que la carrera oficia como herramienta introductoria y explicativa de la disciplina y que el conocimiento de esta depende del compromiso del estudiante para lograr una mayor comprensión.
- Recomendar, por ejemplo, dependiendo del tiempo destinado al cursado, cuántas materias es posible cursar en relación con el tiempo extracurricular que se destina para su desarrollo.
- Aconsejar desde un principio el relacionamiento entre pares,

impulsando así el estudio y el trabajo en conjunto.

La Bienvenida Institucional fue un evento en el marco del curso Integración a la Vida Académica. Allí, el grupo de tutores se presentó frente a más de quinientos estudiantes repartidos en dos grupos, la mayoría de los cuales eran recién ingresados en la FHCE. Se explicó qué es el espacio de Tutorías, qué hacen los tutores y por qué creen necesaria la colaboración entre estudiantes para transitar por la casa de estudios: se puso hincapié en la importancia de la ayuda mutua entre estudiantes, tanto en cuestiones académicas como no académicas. Partiendo de esta motivación colaboracionista, se crearon grupos en Facebook, especialmente para la generación 2017, los cuales se difundieron en la Bienvenida; un grupo para cada carrera y un grupo de estudiantes de Humanidades en general. Estas herramientas, junto con el correo electrónico de Tutores 2016 y el EVA, pretenden sumar posibilidades de diálogo entre estudiantes. Según lo que hasta el momento se ha notado, los grupos creados han resultado ser de gran ayuda: los estudiantes hacen consultas por ese medio, y a su vez se consultan y responden entre ellos. La apertura de grupos en la red social Facebook para cada carrera, con el objetivo de lograr un rápido y fácil relacionamiento entre los involucrados, permitió crear eventos, agendas y compartir documentos e información relevante para la disciplina cursada.

Por otro lado, los tutores dieron su propia bienvenida, invitando a toda la nueva generación 2017 a participar de un encuentro en la Plaza Seregni, con el objetivo de impulsar el relacionamiento y conocimiento entre estudiantes en un ambiente desestructurado.

Para finalizar, la experiencia de atención en el espacio de tutores de la FHCE,

realizada durante el mes de marzo, consistió en brindar apoyo académico a los estudiantes, centrándose en lo relativo a la entrega del trabajo final del curso Introducción a la Vida Académica. Para ello, se explicó a estudiantes de una franja etaria comprendida entre los 18 y 70 años cómo utilizar la plataforma EVA, cómo acceder al foro de la plataforma, cómo buscar grupos de estudiantes con los que realizar el trabajo, cómo hacer el trabajo, etcétera.

Balance y perspectivas

Desde los tutores

En cuanto al impacto, hubo algunas actividades en particular que, además de haber sido una innovación del grupo, tuvieron una muy buena recepción. En primer lugar, la apertura de grupos en Facebook para cada carrera, con el objetivo de lograr un rápido y fácil relacionamiento entre los involucrados. Dicha red permite crear eventos, agendas y compartir documentos e información relevantes para la disciplina cursada. En segundo lugar, la invitación a toda la nueva generación para participar de un encuentro, al comienzo del semestre, en la Plaza Seregni, con el objetivo de impulsar el relacionamiento y conocimiento entre estudiantes en un ambiente desestructurado.

Hubo diferentes interpretaciones de lo que se supone que es el rol de las Tutorías entre Pares, en esto deben destacarse los nuevos argumentos y necesidades que pueden ser incorporados a futuros cursos para así lograr un desarrollo entre los interesados. Al lograr esto, lo conocido en las funciones de tutores pares es transformado constantemente por las nuevas exigencias que el ámbito académico solicita, dejando claro que la

función de los tutores pares se apoya en la intermediación entre el estudiantado y la institución.

Cabe destacar que esta experiencia es una primera aproximación al espacio de tutorías y que las conclusiones y necesidades nuevas a desarrollar forman parte del proceso de crecimiento de las TEP en la FHCE y sientan las bases para el próximo grupo.

Por último, desde el criterio de sostenibilidad, creemos que los objetivos, las experiencias, las actividades y las inquietudes servirán para lograr un óptimo vínculo y un mejor relacionamiento no solo para las nuevas generaciones, sino para todos los estudiantes que forman la Facultad. Esperamos que el trabajo realizado este año ayude a la complementación y desarrollo del espacio TEP, apostando a su continua transformación y optimización.

Esta experiencia, como estudiantes tutores en FHCE, fue, en su inicio, una idea muy acotada, que se refería al acompañamiento entre estudiantes en su comienzo universitario. Esta idea inicial fue debatida entre los compañeros del grupo y de esa forma logramos nuestra primera aproximación al tema. Concluimos ideas que ya se están implementando



e ideas que aún no. Estas últimas surgen de la experiencia como estudiante y establecen las nuevas perspectivas y cambios que creemos necesarios para un continuo desarrollo generacional, abocado a enriquecer el vínculo universitario. La experiencia en Tutorías nos ha posicionado en un lugar participativo directamente sobre nuestros pares, los estudiantes. El saber aprovechar la experiencia adquirida a lo largo de los años cursados para acompañar a los nuevos integrantes de la Facultad y también, por qué no, como agradecimiento a la Universidad, que nos brinda la satisfacción de realizar y estudiar de lo que nos gusta. La Udelar, como toda institución y, en nuestro caso, la FHCE, como parte de esta, se comprende bajo normas y reglas implícitas y explícitas, en las cuales el estudiante que ingresa debe ser asesorado para que su integración sea exitosa. Este rol de orientación pertenece a este espacio. Esperamos que este espacio siga su curso, cambiando, transformando y atendiendo las inquietudes, dudas y necesidades que el estudiantado tenga para su tránsito dentro de la Facultad (*Mattias, estudiante de Filosofía*).

Durante el desarrollo de las TEP aprendemos en el afán de ayudar a otros, a la vez que nos enfrentamos a la paradoja de tener que saber un poco más que los tutorados, para poder, de esa manera, ofrecer una asistencia positiva. Es una práctica muy desafiante, porque implica ser capaz de discernir cuándo es necesario ofrecer apoyo, en qué situación no somos capaces de brindar ayuda y cuándo o cómo debemos construir la demanda de un auxilio pertinente. No es tan fácil ayudar: requiere de responsabilidad, de humildad —para tener claro lo

que no sabemos o para aceptar que podemos tener errores en el esfuerzo por apoyar al otro— y, sobre todo, requiere de herramientas conceptuales sólidas, para saber cómo corregimos en caso de duda o de error. En algunas etapas de la actividad, llegué a cuestionar mi habilidad para el trabajo en equipo, que es arduo por la gran exigencia de planificación y empatía, y porque depende de la capacidad de cada tutor el logro de formar un grupo de trabajo efectivo, que concrete cada una de las actividades propuestas. Sin embargo, fue una experiencia muy enriquecedora la de continuar a pesar de las dificultades, los desencuentros y las dudas iniciales y ver que, realmente, los proyectos planteados se desarrollaban en forma exitosa. En cuanto a las expectativas desde mi función de estudiante tutora: estoy convencida de que es deseable e ineludible que todos los actores de la institución educativa se involucren, dentro del marco de lo que sus distintas funciones se lo permitan, en favorecer un entorno basado en vínculos horizontales y personalizados. Fomentar una actitud colaborativa es muy valioso, no solo para los estudiantes, sino para todos los miembros del espacio universitario (*Patricia Domínguez, estudiante de TUCE*).

Desde el equipo docente

En primer lugar, se debe destacar como logro a lo largo de estos años haber podido consolidar un espacio que ha acompañado a cada nueva generación de ingreso, ya que cada semestre han pasado por el curso, de manera regular, seis estudiantes.

Un aspecto clave en la consolidación de las tutorías fue el otorgamiento de

recursos a nivel institucional y el apoyo de la docente responsable por Progresá en la Facultad con quien la UAE trabajó estrechamente. Esto permitió consolidar un equipo de trabajo que ha sostenido el desarrollo del proyecto.

En segundo lugar, como fortaleza de los tutores nos gustaría destacar el haber trabajado en forma combinada desde distintos dispositivos: el local, Facebook, EVA y vía correo electrónico. Asimismo, se debe valorar la «marca» que cada grupo de tutores le imprimió a las actividades que desarrollaron, dejando a los grupos siguientes un legado que fue incorporado. En este sentido, cada grupo ha innovado de una u otra manera, ya sea en las actividades de presentación propuestas o en la forma de comunicarse y convocar. Esto ha permitido ir enriqueciendo la propuesta de tutoría, imprimiéndole dinamismo y originalidad.

Dentro de los desafíos que se plantean, desde el equipo docente entendemos que lograr el cometido de favorecer la integración académica real no es posible solo desde el dispositivo Tutores entre Pares. Entendemos que es necesario articular con otros espacios y organizaciones estudiantiles y con las comisiones de carrera. Esto permitiría un trabajo en red que ampliaría la llegada a los estudiantes, tanto por parte de los tutores como por estos otros espacios de apoyo, y permitiría potenciar cada uno de estos espacios desde su complementariedad. Derivaciones, coordinación de acciones, intercambio de información, son algunas de las posibilidades que esta articulación abre.

En segundo lugar, si para los estudiantes de las carreras de Corrección de Estilo, Filosofía y Lingüística las tutorías son convocantes, no parece serlo para el resto de los estudiantes de otras carreras. Al no contar con la cooperación de estos estudiantes, la capacidad de orientación

del equipo de tutores se ve limitada, por lo que nos desafía a ampliar la cobertura a esas carreras. Nuevamente, la coordinación con otros espacios como los mencionados anteriormente podría contribuir a mejorar la convocatoria, en la medida en que las tutorías sean valoradas por todos los actores institucionales.

Por último, queda planteado el desafío de seguir avanzando en la mejora de la presencia e impacto del trabajo de los tutores en la integración de las generaciones venideras. Más allá de la valoración positiva que realizan los estudiantes participantes, es necesario que los tutores se constituyan en apoyos reales y no solo potenciales.

Referencias bibliográficas

- CASCO, M. (2007). «Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual», en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Buenos Aires: Unicen.
- CARRETERO, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CONTERA, C.; PEREIRA, P. y SÁNCHEZ, E. (2008). *Relevamiento tutorías universitarias en la formación de grado*. Montevideo: CSE, Universidad de la República. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Relevamiento%20tutor%3%A-Das%20definitivo_Contera_Perera.pdf> [Consultado el 21 de junio de 2017].
- PROGRESA (2011). *Tutorías de estudiantes, tutorías entre pares*. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011a). *Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*, Hacia la reforma universitaria, n.º 12. Montevideo: Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011b). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Disponible en: <<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>> [Consultado en abril de 2017].

Un avance hacia las alternativas pedagógicas a la educación primaria tradicional.

La experiencia en Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones)

Gonzalo Gómez, Licenciatura en Antropología, FHCE, Universidad de la República¹

Luciana Goñi, Cristian López, Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Universidad de la República²

Mattias Lorigados, Licenciatura en Filosofía, FHCE, Universidad de la República³

Docentes orientadores: Álvaro Silva y Pablo Díaz, Departamento de Educación, FHCE, Universidad de la República

He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

Joaquín Torres García

Introducción

El presente artículo es producto de un proyecto de investigación estudiantil que comienza con el vínculo entre compañeros en el primer semestre, al inicio

de nuestras carreras. Se propuso llevar a cabo este emprendimiento, con la intención de realizar nuestra primera experiencia en Extensión universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y de la Universidad

1 Estudiante de la Licenciatura en Antropología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

2 Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FHCE, Universidad de la República.

3 Estudiante de la Licenciatura en Filosofía, FHCE, Universidad de la República.

de la República (Udelar). Compartimos desde un principio los objetivos y cometidos del rol de la Extensión en la universidad: «... difundir la cultura, contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública...»⁴ e involucrar la participación de la universidad en proyectos de interés social y al mismo tiempo ser medio de enriquecimiento como experiencia académica bajo un formato interdisciplinario: compartir las diferentes miradas desde nuestras respectivas licenciaturas.

A partir del concepto de alternativa pedagógica de Puiggrós, la investigación «Alternativas pedagógicas en Uruguay, la experiencia de Escuelas del Sur (El Pinar, Canelones)» busca conocer y comprender una propuesta educativa que se plantea a sí misma como una alternativa al modelo escolar imperante.

Las características del proyecto, de la Escuela y de los intereses que persigue el estudio llevaron a que fuese diseñada una metodología en revisión constante, utilizando diversas técnicas que se ajustaron a los distintos momentos y a los distintos sujetos con quienes se trabajó.

Las características de la experiencia de Escuelas del Sur fueron analizadas con base en los que Freire (2003: 31-48) considera los componentes fundamentales de la práctica educativa, resumibles en: sujetos de la educación (educadores y educandos), contenidos (objetos de conocimiento), objetivos hacia los que se orienta la práctica, y la metodología que se lleva adelante en consonancia con los objetivos.

En los tres años que lleva la Escuela se han consolidado fundamentos políticos y éticos que sustentan su práctica educativa, visibles desde su estructura organizativa cooperativa hasta su estructura pedagógica que implica una necesaria participación de los sujetos de

la educación. Estos fundamentos están en concordancia con la definición de los objetivos de la Escuela y con una clara conceptualización de los sujetos de la educación, así como con algunas cuestiones metodológicas; están en discusión aspectos referentes a los contenidos de la educación y acuerdos metodológicos generales en relación a cómo estos se enseñan y aprenden.

El dogma escolar y la necesidad de propuestas alternativas

La educación colabora en la socialización mediante conocimientos, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en la relación entre sujetos de la educación. Es una función inherente a cualquier sociedad. Como función social, adquiere distintas características en diferentes momentos históricos y sociales intentando buscar, en definitiva, la transmisión de la cultura de una generación a otra.

Desde la modernidad, el Estado-nación surge como metainstitución encargada de dotar de existencia y sentido a las demás instituciones que tienen como cometido el sostén y la reproducción de esta organización política y social. Dentro de estas, surge la escuela aportando y complementando el trabajo de socialización de la familia. Leer, escribir y contar son las manifestaciones principales de la vida escolar, además de la adquisición de una historia propia, la creación de una identidad nacional. La escuela como institución de la modernidad pretende aportar a la construcción de los sujetos que esta época demanda, el ciudadano responsable, capacitado para la producción, disciplinado.

4 <<http://www.extension.udelar.edu.uy/mision-y-vision/>>

Entendemos a la escuela como institución porque instituye a los sujetos, los incorpora y los amolda a cierto orden simbólico (Dubet, 2010: 2). En esencia, la escuela es donde se forma a las personas y se reproducen las estructuras sociales (Bourdieu, 2009). La escuela enseña mucho más que ciertos conocimientos curriculares, reproduce un ordenamiento del mundo; es por eso que no puede desprenderse de lo que la sociedad es o se pretende que sea.

Hoy en día podemos pensar que la escuela se encuentra en crisis, los fines y la función para la que fue creada ya no son los mismos y, como señala Blejmar, «cuesta distinguir a la escuela en su clásica función de distribuidora de saberes y conocimientos» (2001: 18). Podemos pensar la crisis de la institución de la escuela moderna como destitución si pensamos que «Nunca, como hoy, la escuela ha tenido que ocupar tantos terrenos; nunca, como hoy, el espacio social, la significación social de la escuela ha estado más reducido e, incluso, desvalorizado» (Cullen, 2000: 255). El viejo modelo de formación escolar ha sido ampliamente desestabilizado, la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables. El sostén de la escuela, sobre valores que podrían considerarse sagrados (la figura del docente, las normas de comportamiento, los conocimientos estables, la separación entre conocimientos necesarios y conocimientos secundarios), y su función esencial en la formación de seres nacionales, de ciudadanos responsables (Dubet, 2004), pierden su razón de ser frente a una nueva época que construye distintas subjetividades.

Silvia Duschatzky presenta el concepto de destitución simbólica de la escuela que hace alusión a que:

... la «ficción» que está construyó mediante la cual eran interpelados

los sujetos, dejó de tener poder performativo.

El discurso de la ciudadanía [...] tenía poder performativo, no porque necesariamente en la práctica se concretará el principio de igualdad entre los hombres, sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción (Duschatzky y Corea 2002: 81-82).

Este discurso pierde eficacia puesto que ya no logra la producción de subjetividad pretendida por la modernidad y de esta manera se pierde la correlación entre el discurso y lo que realmente se realiza.

De modo que cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que enseña mal, que no está a la altura de las demandas competitivas o que, como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad (Duschatzky y Corea 2002: 82).

De todas formas, como señalamos anteriormente, la destitución no implica que la escuela deje de ocupar un lugar importante en la vida de la sociedad ni que ya no tenga razón de ser. Por el contrario, ha habido en nuestro país intentos de transformación para adecuar la escuela a los tiempos que corren. Por un lado, en la década del noventa, estos intentos se fundaron en un pensamiento neoliberal que buscaba adaptar a los sujetos a los requisitos del mercado. Un ejemplo de esto fueron las reformas educativas neoliberales, desde las que se intentó cambiar los programas curriculares, la estructura organizativa (incorporando elementos de gestión empresarial y libertades a los centros educativos) y se discutió la financiación de

los centros educativos. (Romano, 2010). Por otro lado, en el año 2005, asumió el gobierno el Frente Amplio. Sus revisiones en el terreno educativo atendieron más cuestiones políticas sectoriales que técnicas; así fueron centro de atención aspectos como la forma de gobernanza y organización de la educación (Bogliaccini, 2007). Sin embargo, estos intentos de modificación no implicaron cambios en el programa institucional.⁵

Es necesario entonces pensar cuáles son las formas de habitar la destitución escolar, de qué manera es posible encontrar una nueva identidad para la escuela que se adapte a las nuevas subjetividades, cuáles son las alternativas a la propuesta educativa actual y en función de qué proyecto político y social se realiza.

La propuesta de Escuelas del Sur se presenta como una alternativa pedagógica a la educación primaria tradicional, se plantea que desde su estructura organizativa (gestión, definición de jerarquías, organización administrativa de la escuela, etc.) hasta su estructura pedagógica (participación docente en la construcción de la propuesta, participación de las familias y los/as niños/as, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización de los cursos y las clases, metodología de trabajo, etc.) la propuesta pedagógica de la escuela implica un cambio metodológico a la hora del proceso educativo.

Si entendemos el concepto de alternativa pedagógica como «todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante»

5 Utilizamos el concepto de *programa institucional* de Dubet (2004), como una «composición simbólica y práctica a la que se pliegan aquellos que están encargados de llevarla a cabo», una serie de dispositivos y principios «superiores» que rigen a una determinada institución.

(Puiggrós, 1990: 17), podemos sugerir como hipótesis que la propuesta de Escuelas del Sur constituye una alternativa pedagógica a la educación primaria tradicional.

El presente proyecto de investigación se enmarca entonces a partir de lo antedicho, intentando acercarnos y conocer en mayor profundidad la propuesta de la escuela. Tomando en cuenta que «no hay soluciones únicas o perfectas», dejando un espacio abierto a la construcción en el intercambio con otros desde el entendido de que «los problemas de educación y la cultura no tienen una solución correcta, sino muchas soluciones simultáneas» (Díaz de Cossío, 1997: 5).

Tareas y desafíos de la investigación

El objetivo general de esta investigación consiste en conocer y comprender la propuesta educativa de Escuelas del Sur para, de esta manera, establecer en qué medida esta propuesta constituye una alternativa pedagógica.

Para esto, estableceremos objetivos específicos que se relacionan con los elementos de la práctica educativa y que consisten en:

1. Analizar la concepción de los sujetos pedagógicos que tiene la escuela.
2. Explicar la metodología de trabajo de la escuela.
3. Conocer los contenidos pedagógicos puestos en juego en la relación educativa.
4. Acercarnos a los objetivos inmediatos y mediatos hacia los que se orienta la práctica educativa de la Escuela del Sur.

Qué instrumentos metodológicos utilizamos en la experiencia en Escuelas del Sur

Luego de un trabajo exploratorio sobre las técnicas de investigación utilizadas en ciencias educativas y humanas en general, llegamos a proyectar la metodología a seguir en nuestro trabajo.

A partir de la evaluación de los distintos métodos, decidimos que, dadas sus características, sería más adecuada la aplicación de las técnicas de entrevista en profundidad, observación participante y observación documental con análisis de contenido.

La contrastación de los datos recogidos mediante observación participante con los discursos obtenidos de la entrevista y el análisis documental son las principales fuentes para triangular datos; siempre dentro de los resultados y evolución de la búsqueda bibliográfica y la elaboración del marco teórico.

En relación con las entrevistas en profundidad, consideramos pertinente utilizar las primeras aproximaciones al campo para identificar a los distintos informantes calificados. Entendemos como informantes calificados a algunas de las personas que participan de la propuesta de la escuela que puedan brindarnos información sobre su funcionamiento y dinámica, de esta manera buscamos tener una perspectiva amplia de las percepciones de quienes participan en la escuela. El número de informantes calificados se definirá luego del primer acercamiento al campo y en función de los requisitos de información que la investigación implique.

Las entrevistas no se realizarán en un solo momento, buscaremos contrastar también los discursos con las distintas

etapas que transitamos al acercarnos al campo.

Existe otra gran fuente de datos para ver los discursos formales de Escuelas del Sur. Estos son los documentos (actas, programas, proyectos, etc.) a los que tenemos acceso, y con los cuales realizaremos un análisis de los contenidos. Al igual que las entrevistas, este análisis nos servirá para contrastar lo que se predica con lo que, de hecho, se practica.

Por los distintos fundamentos epistemológicos que dan soporte a la técnica de observación participante, y por la riqueza de la información que puede obtenerse a través de ella, dedicaremos un largo período de tiempo para desarrollarla.

La experiencia en Escuelas del Sur

La presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña: educador y educando

La organización y el modo en que funciona la escuela hace que sea difícil delimitar a los sujetos, principalmente a quienes ocupan el rol de educador. Si bien, siguiendo a Freire, entendemos que estos roles no son estáticos pues en toda situación educativa los diferentes sujetos enseñan y aprenden, y esto es una máxima para quienes integran Escuelas del Sur, el rol más claramente definido es el de los educandos, para el caso, niñas y niños que concurren a la escuela.

En cambio, en el rol de educador, ese sujeto que enseñando aprende, se observa en la dinámica de la escuela una

variedad de actores. Por un lado, existe un equipo docente conformado por aquellos educadores y educadoras que tienen una tarea educativa específica y definida, un rol pedagógico y didáctico como referentes de un campo determinado de conocimiento (lengua, matemática, sociales, naturales, diferentes talleres). Por otro lado, existe un grupo de educadores-coordinadores, que si bien tiene especificadas tareas más vinculadas a lo organizativo (administración, gestión, planificación, etc.) también cumplen un rol educativo de tarea directa con los educandos, principalmente en cuanto a la puesta de límites en la actividad cotidiana aunque más amplio en actividades puntuales. Un rol educativo menos específico pero también importante lo cumple la persona encargada de la cocina, quien, entre otros aspectos, aporta a la contención y puesta de límites durante la jornada escolar. Existen, además, otros actores que circulan en el local a los que no identificamos con una tarea específica en la escuela pero que, probablemente, tengan un vínculo concreto con la cooperativa o con otros proyectos de esta.

También cabría referirnos a referentes familiares en este grupo (al menos aquellos que no integran la cooperativa ni el grupo de talleristas de la escuela), quienes son incluidos y se incluyen en la tarea educativa en diferentes instancias, pero nuestra investigación no indagó sobre su rol por lo que no profundizaremos en este sentido.

A partir de la información recabada, podemos decir que en Escuelas del Sur el rol de educador no se reduce a los docentes en concreto, y que su tarea excede los límites del aula. Todos los adultos de la escuela se sienten con la potestad y la responsabilidad de intervenir cuando las situaciones lo requieren. Esto también es entendido y aceptado

por los educandos quienes reconocen el rol así descrito.

Los educadores como partícipes del debate educativo alternativo

En relación con los educadores y educadoras, se los observa sumamente implicados con la tarea, así como en los vínculos con pares y con las niñas y los niños. En las reuniones de equipo se evidencia que integran sentires y sensaciones respecto a cada situación que trabajan, muchas veces explicitan estar atravesados por cuestiones personales. Buscan en forma permanente la empatía para intentar entender el punto de vista de los niños.

La autocrítica y la revisión permanente de las prácticas es una dinámica ya establecida en el funcionamiento de la escuela. Las reuniones de equipo son espacios donde se explicitan y discuten todas las cuestiones que más atraviesan a los educadores. Muchas veces este espacio es cooptado por sentires y urgencias de la tarea y no se llegan a abordar a fondo problemáticas más estructurales en relación con el funcionamiento de la escuela: metodología, selección de contenidos, etc. A pesar del compromiso con la práctica, el espacio presenta dificultades con relación a la frecuencia y constancia que se pretende de los educadores.

El conjunto de docentes más estable reconoce que las particularidades de la escuela sacuden emocionalmente, muchas veces, a quienes se integran a él, lo que dificulta su tránsito por la escuela y repercute en reiteradas ocasiones en su abandono o retiro. Los educadores hacen referencia a que la estructura, muy diferente a la de la educación formal y tradicional, lleva a que estos docentes no

se hallen en el marco institucional y se les dificulte integrarse a sus dinámicas.

La tarea educativa en cada espacio, más concretamente lo curricular, los contenidos a trabajar y las estrategias didácticas a utilizar, quedan hasta el momento en manos del docente referente. La escuela tiene discutidas y explicitadas algunas líneas generales que influyen en el trabajo educativo, pero está indefinido el límite entre la libertad del docente en clase, la autonomía y la confianza que se deposita en él o ella, y la prescripción de la escuela en cuanto a contenidos y metodología. En dicha autonomía también visualizan el riesgo de la soledad del docente frente a la tarea y la falta de orientación y sostén institucional.

Más allá de que existe una discusión abierta sobre la definición de contenidos y objetivos, el equipo docente manifiesta estar de acuerdo en que gran parte de la tarea educativa se orienta hacia la construcción de vínculos basados en el respeto y la solidaridad; apuntan hacia la construcción de autonomía de los niños basada en la participación y la autogestión, poniendo en práctica los mismos valores cooperativos con los que el mundo adulto se propone funcionar.

El grupo de educadores que lleva adelante la escuela emprende la tarea en primera instancia auto definiéndose como trabajadores de la educación. Hay una idea del valor del trabajo manual y del ser parte del proyecto desde el hacer, desde el ser herrero, carpintero, etc., antes de ser docente, como parte necesaria para el ser docente. Esto puede vincularse al tema de la cooperativización; parte del ser docente en Escuelas del Sur se vincula al compromiso con el proyecto y se pretende que en ese proceso de integración a la escuela vaya asumiendo la cooperativa como propia y parte del quehacer,

integrándose también a ella. Es de organización pero también es un «requerimiento» para quien se integra desde este plano.

También reconocen y destacan que el equipo no se conforma únicamente de personas formadas en educación, léase maestros, profesores, etc... Las personas que integran la escuela tienen diferentes formaciones y diferentes recorridos, lo que, a su juicio, enriquece la propuesta.

Características de los educandos

En relación con la concepción o ideal de niño que circula en la escuela, podemos decir que se centra en los aspectos emocionales. El amor y las demostraciones de cariño son elementos recurrentes en las evaluaciones y las consideraciones respecto a los niños y las niñas en tanto educandos. Partiendo de la información recabada, podemos decir que se hace poco hincapié en los aspectos más vinculados a su desempeño académico, y se centra la atención en el aspecto vincular. Al menos en las situaciones que se trabajan colectivamente y en el discurso de los educadores y educadoras, tiene una importancia preponderante la situación general del niño, aspectos familiares, de salud, etc., que pueden estar influyendo en su modo de actuar en la escuela.

En las primeras observaciones en una salida didáctica, sorprendía la alegría, la energía y la buena predisposición de los niños respecto a nuestra presencia. Se mostraban muy cálidos en el trato y con gran soltura para establecer el diálogo.

Observamos también mucha interacción entre ellos, que juegan y conversan en forma permanente, sin dividirse en subgrupos por criterios habituales de edad o género. En diferentes juegos

durante la jornada se visualiza el grado de autonomía que poseen los niños y la confianza que depositan en ellos los referentes adultos.

El mismo vínculo positivo se observa en relación con los adultos referentes. Las intervenciones de estos últimos para la puesta de límites siempre fue buscando la comprensión de los y las implicadas, poniendo el acuerdo y el diálogo como estrategia privilegiada.

Estos rasgos se pudieron observar repetidas veces y sirvieron para la caracterización general de los educandos.

Otra característica reiterada de los niños y niñas que concurren a Escuelas del Sur es la inquietud. Parecen ser niños con mucha energía y que necesitan estar en movimiento permanente. Los más grandes manejan mejor los diferentes momentos de la jornada y se adaptan de manera más pertinente a las dinámicas que se les plantean (asamblea, clase, patio, etc.). El grupo que muestra mayores dificultades para el manejo de pautas de trabajo y respeto de los límites y reglas de funcionamiento de la escuela parece ser el de los más pequeños. Esto puede deberse tanto a razones vinculadas propiamente con la edad pero también a la incorporación de dichas dinámicas, aprendizaje que requiere de un largo proceso de apropiación para comprenderse y aceptarse.

Nuestro aporte

Como resultado de nuestra participación, buscamos la generación de un documento que dé cuenta de la aproximación a la experiencia de la Escuela del Sur y de la comprensión de aquellos elementos de la práctica educativa que la sitúan dentro de lo que puede llamarse alternativas pedagógicas. De

esta forma, buscamos aportar al debate educativo desde la producción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- BLEJMAR, B. (2001). «De la gestión de resistencia a la gestión requerida», en DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (comps.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- BOGLIACCINI, J. (2007). *Primary education: Changing Mainstay of Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo del IPES/ Colección Monitor Social del Uruguay, n.º 8. Disponible en <http://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/primary_education.pdf> [Consultado el 17 de setiembre de 2017].
- BOURDIEU, P. (2009). «Grandes pensadores del siglo XX». *Canal Encuentro* [Video en línea] Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A> [Consultado el 31 de enero de 2013].
- CULLEN, C. (2000). *Las razones de educar y las nuevas fronteras en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ DE COSSIO, R. (1997). *Sobre la educación y la cultura. Alternativas de cambio*. Ciudad de México: Trillas.
- DUBET, F. (2004). «Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo», conferencia inaugural del *Seminario internacional sobre gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IPE/ Unesco, 24 y 25 de noviembre de 2003.
- (2010). «Crisis de la transmisión y declive de la institución». *Política y Sociedad*, vol. 47, n.º 2, pp. 15-25. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582>> [Consultado el 27 de enero de 2013].
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). «Elementos en la situación educativa». *El grito Manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

ROMANO, A. (2010). «Fricciones entre pedagogía y sociología en el Uruguay: una (re) lectura desde el magisterio de Emile Durkheim». *Archivos de Ciencias de la Educación* [en línea] 4.ª época, vol. 4,

n.º 4. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4777/pr.4777.pdf> [Consultado el 30 de enero de 2013].



Del recorte analítico a la articulación política. Una experiencia de trabajo integral en torno al racismo y la xenofobia

Pilar Uriarte y Rafael Ramil, Nemmpo, CEIL, FHCE; Departamento de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, FHCE, Universidad de la República

Es mucho más probable que las ortodoxias escolásticas consideren que el racismo deba ser abordado como un fenómeno pre o pos político, prefiriendo dirigir su atención a las profundidades de la psicología individual en lugar de cualquier patrón social, cultural o histórico. Así, cualquier aspiración de comprensión más amplia de cómo funciona el racismo puede ser dirigida hacia preocupaciones más estrechas representadas por la necesidad de regular el comportamiento racial.

Entre Campos, Paul Gilroy (2004: 11)

Introducción

A lo largo de este artículo proponemos abordar algunos de los desafíos y dificultades específicas que presenta la construcción de conocimiento en torno a temáticas como el racismo y la xenofobia, a partir del análisis de una experiencia de trabajo integral durante cuatro años con población afrocaribeña y africana en Montevideo. En el camino que recorreremos, dos dimensiones —el contexto de producción de conocimiento y la temática abordada— son indisociables.

La discriminación racial, en tanto fenómeno social, y el racismo como producción ideológica, parecerían fenómenos propios de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, son contenidos poco frecuentes dentro de las currículas de nuestra universidad, tanto para abordarlos como objetos analíticos como para comprender sus efectos en la población y sus correlatos en los ámbitos de la salud, la educación y otros tantos ámbitos sociales. La antropología no es una excepción. Una disciplina históricamente volcada al estudio de la alteridad

—culturalmente definida y geográficamente distante, y, por tanto, frecuentemente idealizada— encuentra en la actualidad muchas dificultades para incorporar el análisis de desigualdades históricamente construidas y reproducidas hasta el presente. Asimismo, parece reticente a incorporar el lugar que ocupan formaciones ideológicas hegemónicas, como el racismo, a la reflexión en torno a sus propias condiciones de producción de conocimiento. La producción de conocimiento se inscribe en un contexto al que los investigadores no pueden dejar de pertenecer y que presupone formas de discriminación sutiles e invisibilizadas.

Lo anterior no significa que la población afrodescendiente haya estado ausente en tanto objeto de conocimiento para la antropología social, biológica, la arqueología, la etnohistoria y la etnomusicología. Al contrario, el conocimiento producido en estas áreas ha contribuido a pensarnos en profundidad y a deconstruir la idea de la sociedad que pretendemos ser, un país de origen europeo, racial, cultural y socialmente homogéneo. Sin embargo, investigar en torno a la población afro, sus aportes culturales o genéticos, no significa necesariamente abordar la discriminación racial como un fenómeno estructural en nuestra sociedad ni pensar la ideología racista que permea las interacciones cotidianas, desde los ámbitos institucionales a los más informales.

Lo que buscamos señalar es la ausencia de una perspectiva específica que vincule la construcción de una ideología racializada que jerarquiza a los sujetos por sus supuestas características biológicas con la desigualdad de clase presente en nuestra sociedad, que afecta de forma específica a la población afrodescendiente y que se reproduce a través de la actualización de esta ideología en los

discursos públicos. Esta articulación requiere una búsqueda en diferentes fuentes, escalas, temporalidades y campos, lo que representa afrontar un desafío interdisciplinario.

Proponer el racismo como objeto analítico en el marco de la investigación de los procesos sociales representa un desafío, dada la resistencia que en general tenemos a reconocer la base ideológica —y por lo tanto colectiva y social— del fenómeno que buscamos, si no analizar, al menos mostrar en sus efectos de realidad. La ideología, al naturalizar la forma como comprendemos el mundo, tiende a ser invisible a nuestros propios ojos; el racismo, que estructura la sociedad y naturaliza sus desigualdades, resulta extremadamente difícil de aprehender y explicitar en sus mecanismos, a menos que uno sea sistemáticamente sometido a sus efectos. Esto implica que no «vemos» el racismo en funcionamiento, a menos que seamos parte de la población racializada / discriminada; o que mediante un ejercicio reflexivo y una escucha atenta del otro, nos aproximemos a este fenómeno. Por tanto, es imposible estudiar el racismo si no es dentro de un proceso de diálogo e intercambio con los colectivos afectados; y dado que el acceso a la universidad (así como a todo el sistema educativo en sus diferentes niveles) continua atravesado por la segregación racial, y trabajando con una población estudiantil abrumadoramente blanca, abordar el racismo implicó repensar los dispositivos de enseñanza/investigación utilizados hasta el momento e incorporar la extensión como parte indisoluble del proceso. Pero la experiencia de trabajo nos fue mostrando otro elemento vinculado a la propuesta de abordaje integral que no esperábamos: cómo, a partir de nuestra intervención, se iba produciendo la elaboración de la experiencia de

discriminación en términos sociales y políticos. Así, trabajar sobre racismo, no se trataba de escuchar la vivencia del otro para comprender la dinámica del fenómeno, sino de coproducir esa vivencia dentro de un marco interpretativo que incorporara al racismo como un fenómeno social, extrayéndolo de lo anecdótico y lo personal.

Trabajar sobre racismo implicó, entonces, un viraje no únicamente metodológico, sino también epistemológico, en que la producción de conocimiento no podía ser desligada del campo político. Significó abandonar la pretensión de un conocimiento exterior, ajeno a aquellos que estudia para comprender lo que los sujetos —siempre sujetos políticos— hacen para transformar sus contextos sociales, dejando de lado las pretensiones de neutralidad. Buscamos una vía de entrada en la que los diferentes abordajes sobre discriminación social estuvieran atravesados por el análisis concreto de los contextos en que fuera accionada y las formas específicas que adquiere en cada espacio social, para las diversas nacionalidades y considerando la variable de género. Eso sólo fue posible en la medida en que nos encontramos involucrados en los procesos que queríamos investigar e, inevitablemente, transformar. Para poder llevar adelante sus objetivos de producción de conocimiento, la investigación se transformaba ineludiblemente en acción política.

Racismo nuestro de cada día

El racismo, como otras formas de desigualdad categorial, puede ser explicado en la forma en que los bienes y oportunidades de la sociedad se distribuyen entre los diferentes sectores de la población a partir de dos mecanismos:

la explotación y el acaparamiento de oportunidades (Tilly, 2000). Los datos estadísticos proporcionan una foto bastante clara de la forma que toma la desigualdad en nuestro país y de cómo esta afecta a la población afrouruguaya. Mientras que para el total de la población, el porcentaje de personas con al menos una necesidad básica insatisfecha es del 33,8 %; para la población afrodescendiente ese porcentaje asciende al 51,3 %, es decir, 19 puntos porcentuales por encima de la población no afrodescendiente. La brecha entre población afro y no afro se mantiene en las dos operaciones representadas: el acaparamiento de oportunidades, que puede reflejarse en la segregación urbana o en la brecha educativa, y la explotación, que puede observarse tanto en el tipo de tareas en las que se desempeña la población afro como en la brecha salarial existente para el desempeño de tareas similares (Cabella y otros, 2013).

Más allá de una desigualdad categorial, historizar esta perspectiva nos permite comprender el racismo como una desigualdad persistente. Poniendo foto sobre foto, a través de los datos estadísticos, vemos que la desigualdad entre sectores de la población está presente desde el período esclavista hasta la actualidad; se reproduce y se actualiza, por tanto, si no buscamos mecanismos explícitos para revertirla, se perpetúa.

Indagar en las formas de producción y reproducción de esa desigualdad nos lleva a otra clave de análisis: el racismo como una ideología permea nuestras percepciones en torno a lo diferente y jerarquiza las relaciones sociales naturalizando aquello que de otra forma saltaría ante nuestros ojos en todo su carácter de injusticia. Comprender el racismo como ideología significa pensar la jerarquización racial como una dimensión que informa nuestra percepción del

otro más allá de nuestra voluntad (Hall, 2010). Además de la filosofía, perspectivas críticas de las ciencias políticas y el derecho, estudios culturales, nos ayudan a pensar el proceso histórico mediante el que el racismo, tal como lo conocemos hoy en día, se instituye como una fuerte y, al mismo tiempo, flexible construcción ideológica que viabiliza sistemas económicos de explotación a nivel global (Quijano, 2000).

Por tanto, la lucha por la transformación social no se agota en la condena moral o en la criminalización de actitudes explícitamente racistas. Ambas acciones son absolutamente necesarias, pero centrar el análisis en los planos moral y jurídico lleva a reducir un fenómeno netamente social, por tanto colectivo, a las actitudes individuales de unos y otros. Esto encierra el peligro de disociar el análisis de un fenómeno netamente político, como es el racismo,

de otros procesos históricamente vinculados a él, como fueron los procesos de constitución de estados nacionales a lo largo del planeta (Gilroy, 2004).

Sin embargo, desde ninguna de estas perspectivas, ni mediante la combinación de ambas, accedemos a comprender la forma en que el racismo y la xenofobia afectan el cotidiano de aquellas personas sobre las que se proyectan los atributos raciales negativamente valorados. Existe una dimensión de las prácticas discriminatorias que, ideológicamente informadas, toman cuerpo en la relación interpersonal y afectan de forma específica a hombres y mujeres afro, nacionales o en función de su región de origen. Esta dimensión es fundamental para la comprensión del racismo como un fenómeno social que actualiza la desigualdad y permite su reproducción a nivel estructural; escapa a la comprensión del investigador que no porta los atributos



racializados en los que se asientan los procesos de discriminación.

En el contexto de una sociedad en que la desigualdad se encuentra racialmente caracterizada y en la que el racismo se reproduce a través de complejos mecanismos de invisibilización, analizar los dispositivos discriminatorios que operan combinando raza con nacionalismos no resulta una tarea fácil. No contamos con datos cuantitativos que permitan construir imágenes claras cuando buscamos comprender la forma en que se configuran los fenómenos de racismo y xenofobia entre migrantes africanos y afrocaribeños en nuestra ciudad. La tarea de mostrar los efectos que el racismo tiene en los procesos de integración de estos inmigrantes, incluso de identificar la existencia de un fenómeno social como tal, más allá de lo eventual y lo individual, se vuelve extremadamente sutil. Significa hablar sobre lo no dicho, transmitir una experiencia que es, en términos vivenciales, inaccesible para el investigador y su público. Aún más cuando nos referimos, como en el caso de la antropología uruguaya, a una academia predominantemente blanca.

La experiencia que vamos a relatar comienza en 2012. Se enmarca en el proceso de consolidación del Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población (Nemmpo) dentro del departamento de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que buscaba comprender de forma más general las dinámicas de movilidad humana a nivel global en las que el Uruguay comenzaba a insertarse. Concretamente, se proponía la constitución de un Espacio de Formación Integral

(EFI)¹ que diera un marco a las prácticas realizadas en el curso de Técnicas de Investigación en Antropología Social, al mismo tiempo que introdujera el tema discriminación racial entre los contenidos del entonces curso de Sistemas Socioculturales de Uruguay y América (hoy Antropología Social III). Proponíamos abordar las problemáticas de racismo y discriminación en la sociedad uruguaya, en el entendido de que muchas de las situaciones por las que atravesaba la población migrante afrocaribeña y africana podrían ser comprendidas en relación con las situaciones de racismo institucional y estructural que afectan a la población afrouruguaya, ambas reflejo de un contexto invisibilizante y negador de las diferencias (Guigou, 2010).

Para esto, se buscó trabajar con diferentes actores de la sociedad civil e intentar comprender los procesos de organización, inquietudes y preocupaciones por los que atravesaban, así como acercar a un grupo de estudiantes a los principales obstáculos que atraviesan los colectivos afrodescendientes y migrantes en nuestra sociedad. Se propuso un espacio de articulación donde las tareas de enseñanza adquirieran un nuevo sentido, en un marco de trabajo más amplio que el de la formación individual incorporándose a líneas de investigación en funcionamiento; al tiempo en que se buscaba generar herramientas de trabajo para caracterizar una materia social escurridiza para el investigador y refractaria para nuestra sociedad, como son las prácticas discriminatorias en el marco de las interacciones cotidianas. Simultáneamente, nos orientaba el objetivo de jerarquizar el estudio de los fenómenos de racismo y xenofobia que,

1 Los EFI buscan ser lugares donde el estudiante desarrolle prácticas integrales desde su ingreso a la Universidad, favoreciendo la promoción del «pensamiento crítico e independiente [...], impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general», articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación.

en tanto fenómenos sociales —además de históricos, políticos, culturales y económicos—, son un problema social y sociológico que involucra al conjunto de la sociedad y no únicamente a las poblaciones afectadas.

Este tipo de trabajo implica generar acuerdos con los actores sociales que responden a intereses, tiempos y dinámicas de funcionamiento distintas a las rutinas del quehacer universitario y proponen, por tanto, un proceso de encuentro y creación de lazos de confianza y códigos compartidos. Pero estos acuerdos implican estar atentos a las formas en que nuestros interlocutores evalúan nuestras estrategias y nuestros objetivos de trabajo.

La propuesta de trabajo y su reflejo: como «los otros» ven a la antropología

La antropología social ocupa un espacio muy característico de las ciencias sociales en la medida en que su desarrollo histórico ha estado vinculado al estudio de sociedades lejanas tanto geográfica como culturalmente. Para acceder al entendimiento de las formas de vida de ese otro distante y exótico, los antropólogos desarrollaron un conjunto de herramientas específicas que permitieran acceder a este mundo de significados foráneos. A través de dispositivos teóricos y metodológicos que permitieran ese acercamiento, la disciplina se propuso analizar críticamente las bases en las que se asentaba la comprensión de su sociedad de origen mostrando la no esencialidad, naturalidad o causalidad lógica de formas culturales presupuestas como universales (Evans-Pritchard, 1974).

A medida que los efectos de la globalización económica y cultural se hacían cada vez más patentes, las distancias

espaciales y simbólicas que separaban al antropólogo de su objeto de estudio se fueron recortando. La antropología atravesó una transformación —tanto en sus concepciones elementales como en la delimitación de su objeto de estudio— al adaptarse a trabajar dentro de fragmentos de su propia sociedad.

Esta transformación en los campos de estudio de la disciplina fue contemporánea a los debates en torno a la producción de conocimiento en la medida en que, en diferentes embates, los antropólogos (o algunos de ellos) tomaban conciencia de que en su propia producción estaban las bases mismas del eurocentrismo y el racismo que tanto criticaban. Mientras la matriz evolucionista —que informaba la investigación y producción de conocimiento acerca del otro— se proyectaba a la distancia sobre algo entendido como exótico, los efectos políticos de esa operación no parecían tener conexión directa con la desigualdad al interior de las sociedades de origen del investigador. Pero cuando la antropología se vuelca a estudiar a un otro construido en su interior —sea en los sectores populares, la ruralidad o los enclaves migratorios— aparece con más claridad la forma en que el evolucionismo, el determinismo y el culturalismo informan y construyen la legitimidad de las formas de explotación que sustentan esa desigualdad. Las dificultades epistemológicas, teóricas, políticas e incluso metodológicas que generan la incorporación de la desigualdad socioeconómica y de las relaciones asimétricas de poder al trabajo antropológico son, en gran medida, la causa de que la disciplina continúe cargando con la tendencia a ver comunidades discretas y delimitadas, tanto a nivel espacial como temporal, desconociendo el profundo entramado de conexiones que implica analizarlas desde una perspectiva histórica.

Así, si bien la antropología se caracteriza por un tipo de aproximación metodológica en la cual el ponerse en los zapatos del otro es el eje por el que se organiza el trabajo, esa estrategia de proximidad con la vivencia del otro estudiado y sus marcos de interpretación, no necesariamente implican asumir al otro como un interlocutor válido, dotado de agencia y voluntad de acción y transformación en torno a esos marcos interpretativos (Said, 1996). La posibilidad de ser comprendidos como sujetos políticos, y no cosificados o victimizados durante el proceso de investigación, fue una de las principales preocupaciones transmitida por la mesa coordinadora de la ONG Idas y Vueltas, una de las organizaciones con las que veníamos trabajando desde 2012, de forma más o menos dialógica, y con la que buscamos construir una agenda de trabajo común. Durante las reuniones previas a dar comienzo al trabajo en julio de 2014, nos presentaron sus inquietudes en torno a los aspectos metodológicos y éticos de un trabajo que se llevaría adelante con personas que, en función de la situación migratoria o de otras características personales, se encontrarían con diferentes grados de vulnerabilidad. La mesa coordinadora de la organización nos planteó que, si bien entendían las ventajas de articular un trabajo de la sociedad civil con la academia, deberíamos tomar los recaudos necesarios para trabajar desde una perspectiva que cosificara a los participantes del espacio, organizado mucho más allá de ámbito de la asistencia o la investigación. En estas primeras reuniones quedó establecido que el trabajo de campo necesariamente debería incorporar un tono reflexivo que cuestionara la forma tradicional con la que la antropología se posiciona frente aquello que llamamos objeto de estudio.

En la medida en que nos acercamos al trabajo de campo, estas consideraciones previas se hicieron cada vez más evidentes. Se volvió indispensable reflexionar sobre las razones que nos llevaban a trabajar con esta población en un marco de continua interpelación mediática y de otros actores académicos que, al igual que nosotros, estaban interesados en la temática. Comenzamos la investigación en el ámbito de un encuentro entre migrantes denominado espacio de bienvenida, buscando que desde el comienzo no fuera vivida como una irrupción forzada o una invasión. En cambio, se buscó participar activamente de las propuestas y necesidades que irían surgiendo desde la ONG desdibujando los límites previos entre universitarios y actores de la sociedad civil.

Orígenes, situaciones y recortes analíticos: desbordando el EFI

La primera fase de trabajo se extendió unos cuatro meses, enfocados fundamentalmente en las problemáticas específicas de un grupo de ciudadanos de Sierra Leona y Ghana que llegaron como tripulantes de un barco chino a nuestro país, en condiciones de explotación impensadas por nosotros hasta entonces, y en parte de la población de República Dominicana que desde 2011 estaba ingresando a nuestro país y que frecuentemente recurría a la asociación, que representaba una de las pocas ventanas abiertas para recibir información y algún tipo de ayuda en la resolución de las necesidades cotidianas. Estos dos colectivos implican abordajes diferentes debido a sus trayectorias, los espacios que ocupan en la sociedad uruguaya y las características determinadas por el lugar de origen.

Para el caso de los migrantes africanos, los problemas en torno al manejo del español parecían ser determinantes en todos los ámbitos de integración: acceso al trabajo, establecimiento de redes, negociación con ámbitos estatales e, incluso, obtención de informaciones básicas para el uso cotidiano del espacio público. Propusimos la creación de un espacio abierto que se denominó clases de informática, en el cual pudieran tener acceso a equipos y conectividad y, al tiempo en que recibían los conocimientos de informática que los estudiantes intentaban transmitir (en modalidades que tuvieran sentido para los migrantes y refugiados que se incorporaban), pudieran también comunicarse con sus lugares de origen, navegar en diversas redes sociales y buscar oportunidades de trabajo. Se abordaron temas concretos, como el idioma, el armado de curriculum y apoyo en la realización de trámites. Esto significó una oportunidad para que, como equipo, nos fuéramos familiarizando con los desafíos que afrontaban estas personas al llegar al Uruguay, los diferentes horizontes de sentido en los que operaban y las trayectorias que habían transitado, en parte determinantes de su llegada.

Tras esta etapa inicial concluye el EFI pero no así el vínculo que se venía estableciendo con *Idas y Vueltas*; a finales de ese año se crea el espacio de talleres de computación para migrantes en el que se integran nuevos estudiantes y que funciona hasta la actualidad en la sala de informática de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las clases de computación son de particular importancia ya que se vuelven un

espacio permanente de trabajo al que concurren, fundamentalmente, aquellos originarios de diferentes regiones de África. Es una propuesta construida a partir de las necesidades observadas en el trabajo de campo que habilita un espacio para llevar adelante tareas que el tiempo de reunión y recursos humanos y materiales de la ONG no permitían.

A partir del año 2015 se profundizan las líneas de trabajo que son llevadas a cabo junto a *Idas y Vueltas* y se formaliza el espacio del Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población² que engloba a un número creciente de estudiantes interesados en la investigación e intervención de las problemáticas a las que se enfrentan los migrantes y refugiados en nuestro territorio y se definen dos líneas de trabajo.

La primera se propone trabajar con los migrantes que no hablen español, fundamentalmente aquellos provenientes de África subsahariana. Con este grupo se continúa el espacio de los talleres de computación y se crea un espacio de apoyo de aprendizaje de español. Además, son llevadas a cabo diferentes actividades recreativas y se acordó con el Servicio Central de Bienestar Universitario³ para que accedan al servicio de comedores, donde se proporciona almuerzo y cena a aquellos que estaban en situaciones más críticas en torno a la alimentación.

El segundo eje de trabajo surge de una necesidad presentada por la Defensoría del Vecino de la Intendencia de Montevideo ante *Idas y Vueltas* en la que se plantearon los recientes problemas de convivencia entre vecinos del barrio de La Aguada y los migrantes

2 <<http://fhuce.edu.uy/index.php/nucleo-de-estudios-migratorios>>

3 El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) constituye desde sus orígenes el centro de los servicios sociales de la Universidad de la República. Sus principales actividades se cumplen en las áreas de salud, becas, cultura, deporte, alimentación y recreación y su principal objetivo es mejorar la calidad de vida de trabajadores/as y estudiantes. <<http://www.bienestar.edu.uy/institucional>>

dominicanos que comenzaron a habitar esa zona más recientemente. A partir de esta solicitud, se diagramó un plan de trabajo que comenzó con el relevamiento de los diferentes actores barriales. Las actividades de campo buscaban un contacto directo con los protagonistas de estas fricciones: desde los vecinos denunciantes, pasando por aquellos que no están enterados de estas iniciativas pero que tienen perspectivas poco favorables al colectivo dominicano, hasta habitantes dominicanos que residían en la zona. Se realizaron salidas de campo a los lugares nocturnos de asistencia de migrantes dominicanos —que parecen ser los más conflictivos— y en los entornos públicos en la noche. Se llegó a un diagnóstico de la situación y se emprendió una serie de actividades de integración en el barrio en forma de fiestas que celebren la diversidad y presenten la cara positiva de vivir con personas de diferentes orígenes. Estas actividades no han permitido una mayor cercanía con la población dominicana en Montevideo y han generado insumos para conocer en profundidad la situación de los migrantes de dicha comunidad.

En el año 2016 se continuaron las líneas de trabajo establecidas y se buscó la consolidación del trabajo que se viene realizando a través de diferentes proyectos de investigación donde se sistematice la experiencia y se generen herramientas para difundir los problemas que enfrentan los migrantes en el Uruguay, dando lugar a una línea de reflexión en torno a cómo se construyen las relaciones de nuestra sociedad con aquellos identificados como «otros» y sobre los que se proyectan los fenómenos de racismo y discriminación. De la experiencia del año 2015 surge en 2016 un Proyecto de Investigación Estudiantil financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica y en 2017 se está

ejecutando un proyecto de Extensión Estudiantil financiado por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, ambos como derivaciones del trabajo realizado en el marco del EFI, identificando nudos específicos de conocimiento en los que debe profundizarse. Al momento, tres de los estudiantes con más antigüedad en el espacio están realizando sus investigaciones de grado en la temática.

Cómo hablar de discriminación, algunas opciones metodológicas

En la tradición antropológica se mantiene el énfasis dado a la diferencia que, rápidamente, puede desembocar en la construcción de identidades idealizadas en torno a una serie de rasgos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos o incluso fenotípicos. La disciplina tiene, en su matriz de trabajo, una tendencia a la tribalización del objeto de estudio que conlleva hasta hoy la predisposición a fetichizar lo exótico dándole énfasis a lo extraño o inusual y adquiriendo mayor valor el estudio de aquello que esté lo más alejado posible del centro de producción académica, tanto simbólica como geográficamente. Esta prevalencia de lo exótico marca las elecciones que toman los investigadores como objeto de estudio y el enfoque que utilizan para abordar tales temáticas. Sin embargo, como otras formas de pensamiento, la antropológica no implica un corpus monolítico y unificado de concepciones y percepciones. Actualmente se presenta como un campo variado de corrientes de pensamiento que conviven a pesar de sus contradicciones. Ante la variabilidad de enfoques y concepciones no es sorprendente que existan perspectivas

teóricas que parecieran discordantes con los objetivos que se proponen.

Así, las formas de trabajo que la disciplina va estableciendo para sí misma varían según la forma en que se definan sus objetivos y se evalúen sus proyectos politicoacadémicos. Este caso no fue la excepción. Si bien los objetivos de trabajo del EFI estuvieron desde un principio orientados a identificar, analizar y comprender la forma en que se manifiestan los fenómenos de discriminación en relación con estas poblaciones migrantes, la metodología de trabajo utilizada no fue la de entrevistas en las que se abordó directamente la problemática o una observación recortada sobre la comprensión de ese fenómeno. Al contrario, se llevó adelante una aproximación integral al cotidiano de estas personas buscando ver en qué medida aparecían situaciones que pudieran ser identificadas como discriminación. Esta estrategia estuvo directamente vinculada al encuadre teórico por el cual comprendemos los fenómenos de discriminación racial o nacional; como una dimensión que

estructura el posicionamiento de todos los sujetos en la sociedad, y no como resabios de pensamientos premodernos o paréntesis de violencia individual que están fuera del normal transcurrir de lo social. Buscábamos captar las sutilezas a través de las cuales la discriminación se reproduce y actualiza cotidianamente y trazar su línea de continuidad con otras situaciones explícitas de violencia racista o xenófoba. Pero en la búsqueda de esa sutileza, encontramos que muchas de las situaciones que para nosotros, los investigadores, referían a discriminación, no eran identificadas como tales por las personas con las que trabajábamos. Esos desfasajes se mostraron como un fenómeno de una gran riqueza para comprender los procesos de integración de la población migrante a nuestra ciudad.

Esta opción metodológica se debió al reconocimiento de las dificultades que implica el abordaje de estas temáticas desde el cuestionamiento directo en un contexto en el que el reconocimiento de los fenómenos de discriminación presupone por parte del entrevistado



una acusación a la sociedad de pertenencia del entrevistador. Más allá de las limitaciones propias de la técnica de entrevistas, cuando se escinde del quehacer etnográfico cotidiano (Guber, 2014; Fonseca, 1999), para el abordaje de determinadas temáticas es fundamental considerar los procesos de maduración personal y política que llevan al sujeto a identificar determinadas formas de violencia en fenómenos sociales, abs-trayéndolas de la experiencia personal y eventual para categorizarlas. El proceso de apropiación de los códigos culturales, que permitan expresar esas situaciones de forma inteligible en una sociedad que no les es propia y el necesario refinamiento de la mirada que permita la identificación de situaciones discriminatorias en las que el racismo y la xenofobia operan de forma tácita y contextualizada, puede no hacerse presente en una situación de entrevista, pero ser entrevistado por el investigador en contextos concretos, generando, de cierta forma, las condiciones para que la discriminación pueda ser enunciada. Pero además de salirse de la situación clásica de entrevista, generar las condiciones para que sea posible hablar libremente de discriminación implica construir un campo de confianza personal o de alianza política en que la crítica al otro —que para el migrante es el otro que lo acoge siempre provisoriamente— pueda ser criticado; poniendo en suspenso las jerarquías naturales expresadas de innumerables formas en el contexto de investigación en específico y en el social en general.

Hacerse cargo de esas contradicciones y comprender en qué medida resultan de relaciones de poder desigual entre espacios de producción de conocimiento y roles asignados al investigador y a los investigados implica apostar a la construcción de una perspectiva decolonial en la que se procesa la articulación

constante con esta forma variada de matrices ideológicas y teóricas que, a la vez que se articulan con las trayectorias de los investigadores en tanto sujetos cognoscentes, son irreductibles a la herramienta analítica que ponen en juego.

De esta manera, cuando generamos un ámbito de taller destinado a migrantes de diferentes lugares de África, los estudiantes de antropología que ocupamos este espacio dejamos —a los ojos del otro— de ser estudiantes y nos volvemos no solo profesores sino representantes de la sociedad de acogida que brindan algunas claves para comprender e ingresar en su funcionamiento. El espacio, sin embargo, permite una apertura mucho mayor que otras técnicas que envuelven un grado de violencia simbólica mayor, una jerarquización de los roles y, fundamentalmente, empujan al entrevistado a optar por el código y el ordenamiento de valores del investigador (o por el que el entrevistado supone que es el del investigador). En el momento en que los migrantes africanos y los estudiantes de antropología se ponen en diálogo, la estructura jerárquica y la potencialidad discriminatoria no se suspende, pero se redimensiona. Las formas de interacción estarán siempre, de cierta forma, pre-configuradas por la construcción y un relacionamiento con el otro que trasciende la individualidad y que es producto de un contexto social y una larga tradición histórica. Sin embargo, en el marco de las actividades de extensión, se amplía el campo de negociación en el cual es posible ensayar una perspectiva crítica sobre ese contexto general en el que esa interacción concreta está situada: extranjeros y nacionales. Las individualidades, las particularidades de cada uno de nosotros, más allá de los roles que nos son otorgados y marcados por las opciones que cada uno toma, comienzan a tener relevancia.

Es parte de nuestro trabajo como antropólogos reconocer que, a pesar de las mejores intenciones de ambas partes por reducir dicha brecha, esta seguirá estando en formas implícitas en el diálogo hasta que sean exteriorizadas a partir de un análisis crítico e introspectivo. Implica, además, el reconocimiento de la compleja intersección que afecta las relaciones establecidas. Las variables —religión, género, etnia, edad, clase, trayectoria educativa— que atraviesan las relaciones interpersonales entre los interlocutores de estos grupos darán como resultados formas particulares de interacción que es necesario tener en consideración a la hora de desarrollar las tareas de investigación y extensión. A pesar de la imposibilidad que tenemos para ponernos realmente en los zapatos del otro, el arte del trabajo etnográfico es lograr, a través de la empatía y de una vinculación real con el devenir ajeno, entender aquello que está más allá de las palabras.

A modo de cierre

El relativismo, propio de la disciplina en sus dimensiones metodológicas, éticas y epistemológicas, ha puesto a la antropología en el centro de la discusión de diversas luchas por la equidad y de la denuncia de condiciones de discriminación y explotación en numerosas sociedades. Comprender la violencia simbólica, y en algunos casos verbal y física que aparece la discriminación en el cotidiano de aquellas personas que la sufren, no implica esencializar a un colectivo humano; aun si esta forma de esencialización se realiza a partir de imágenes positivas, intentando revertir el signo de la etiqueta estigmatizadora por otra revalorizante. Detrás de la imagen positiva, muchas veces, podemos deconstruir un discurso que,

justificando la pureza de lo premoderno y no occidental, proyecta a un imaginario idealizado que no permite ver las contradicciones y vicisitudes de toda existencia en sociedad. Con esto no buscamos negar la necesidad de rescatar las particularidades que portan los colectivos y comunidades que llegan a nuestro país. El objetivo es criticar las falsas distancias, artificialmente construidas para delinear y recortar a cada población y que continúan siendo formas de discriminación solapadas. Para no caer en una perspectiva exotizante de la otredad, debemos tener cuidado, para que nuestros abordajes metodológicos, a través de un uso exaltado de la diferencia, nos lleven a construir una moralidad a priori que acabe deshumanizando los mismos sujetos que pretende «defender».

El análisis de los fenómenos discriminatorios pone en relieve cómo, a partir de discursos hegemónicos, se construyen visiones sustancialistas de aquellos que son vistos como exteriores a la comunidad. Para el caso de los migrantes dominicanos, esta operación se llevaba a cabo a través de una constante alusión a la criminalidad —para los varones— y vinculación con la prostitución —para las mujeres—. En el caso de los migrantes de África, a pesar de su muy escaso número, la operación se establece creando puentes de sentido que los vinculan a la pobreza extrema, situaciones de violencia, catástrofes naturales, la falta de cultura y potencialidad de trabajo en nuestra sociedad.

El diálogo con la sociedad civil nos puso frente a la potencialidad estigmatizante de trabajar con estas poblaciones marginalizadas si ese trabajo no era llevado adelante desde una perspectiva de compromiso con sus realidades. Esa desconexión implicaba reproducir los dispositivos discursivos que intentábamos denunciar. Pero, como iríamos descubriendo

a lo largo del recorrido en conjunto, no solo fue necesario un trabajo comprometido con los sujetos que son víctimas de la discriminación desde la ética; esta opción representa una herramienta metodológica y epistémica para lograr avanzar en la dimensiones teóricas del fenómeno.

La crítica que recibíamos por parte de la organización refería al espacio que construye la academia en el proceso de construcción de conocimiento, generalmente distanciado de las preocupaciones políticas que conforman el campo de acción que tiene como contracara el reconocimiento del entendimiento que los sujetos tienen de la profundidad estructural de sus problemáticas. Esto contrasta en muchos casos con algunos presupuestos que suelen tener los investigadores, que se ven a sí mismos como aquellos capaces de dilucidar lo complejo de las interrelaciones sociales. No es sorprendente encontrarse con migrantes (de hecho sucede habitualmente) que, sin demasiadas dudas, hacen la vinculación de las problemáticas que enfrentan en este país de recepción con su condición de afrodescendientes y como producto del largo proceso colonización política y económica europea.

Desde otra arista, la no esencialización de la población migrante permite entender la multiplicidad de factores y perspectivas que cada uno de estos sujetos puede tener frente al fenómeno migratorio y de qué manera las formas específicas de interacción y adaptación determinan las trayectorias individuales. No proponemos caer en una concepción de la migración y la discriminación como algo aleatorio y dependiente únicamente de opciones individuales; entendemos que son productos de las circunstancias históricas específicas del sistema mundo, pero estas trayectorias deben ser vistas desde perspectivas más complejas. Un abordaje que desesencialice tales colectivos

permite devolver a estos sujetos a una dimensión humana que posibilite incorporar contextos familiares, orientaciones individuales, tanto como dimensiones de género, edad y trayectoria educativa.

La antropología social se inscribe dentro de un campo académico que es producto de la sociedad que la crea y que, al mismo tiempo, influencia sus transformaciones. No podemos pretender que se encuentre exenta de las matrices discursivas o de los fenómenos sociales que la rodean. Producir conocimiento dentro de las instituciones académicas es, en cualquiera de sus formas, un accionar político y, como tal, no puede ser considerado algo aséptico o invisible. Muchas veces nos hemos encontrado con la falsa sensación de exterioridad con respecto a los fenómenos que estudiamos, influenciados por la imagen de invisibilidad que tenemos en relación con el resto de la universidad y la sociedad. Volver la mirada sobre la forma como producimos conocimiento implica, además, el reconocimiento de las circunstancias propias de los investigadores en su relación con el otro.

Referencias bibliográficas

- CABELLA, W., NATHAN, M. y TENENBAUM, M. (2013). *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, fascículo 2: La población afrouruguaya en el censo de 2011. Montevideo: Ediciones Trilce.
- EVANS-PRITCHARD, E. (1974). *Antropología social, pasado y presente. Ensayos de Antropología Social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FONSECA, C. (1999). «Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação». *Revista Brasileira de Educação*, n.º 10, enero/abril.
- GUIGOU, L. (2010). «Etnicidad y laicismo en el Uruguay» en RITA, C. M. *Un paese che cambia Saggi antropologici sull'Uruguay tra memoria e attualità Collana Ethnografie americane*. Roma: CISU.

- GILROY, P. (2004). *Entre campos. Nações, culturas e o fascínio da raça*. San Pablo: Annablume.
- GUBER, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HALL, S. (2010). «Los blancos de sus ojos: ideologías racistas y medios de comunicación» en RESTREPO, E., WALSH, C. y VICH, V. (eds.). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión Editores.
- QUIJANO, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina» en LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>> [Consultado el 4 de setiembre de 2017]
- SAID, E. (1996). «Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología» en GONZÁLEZ STEPHAN, B. (comp.) *Cultura y Tercer Mundo, 1: Cambios en el saber académico*. Caracas: Nueva Sociedad.
- TILLY, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Reseña del EFI «Prácticas populares de atención a la salud. Tradiciones y actualidad»

Virginia Rial, Departamento de Antropología Social y Programa Antropología y Salud, FHCE, Universidad de la República.¹

Gerardo Ribero, Departamento de Antropología Social y CEIL, FHCE, Universidad de la República²

En el marco del curso de Antropología Social I/Etnología, que se dicta en la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, se propuso a los estudiantes de grado investigar y reflexionar tomando la obra del médico uruguayo Roberto J. Bouton como inspiración para dar cuenta de procesos medicinales y curativos presentes en el mundo actual. Con el

objetivo de realizar prácticas investigativas sobre temas de interés de la antropología, Bouton registró prácticas de curación-sanación y prevención en el ámbito rural del Uruguay. Su trabajo de recopilación y reunión de un gran número de costumbres y prácticas rurales representa un caso destacado a nivel local y regional. Bouton plasmó una época en la que era común todavía

1 Magíster en Antropología. Asistente del Departamento de Antropología Social e integrante del Programa Antropología y Salud, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

2 Licenciado en Ciencias Antropológicas. Colaborador honorario de Antropología Social I/Etnología e investigador de CEIL, FHCE, Universidad de la República.

ver los intercambios de la cultura de la campaña uruguaya de principios de siglo XX. El saber de tipo «médico» que recoge la obra de Roberto Bouton constituye un eje de interés para especializaciones en Antropología e integra ese saber popular que nos propusimos conocer como forma de poner en diálogo la academia y ese conocimiento basado en prácticas cotidianas. La trayectoria profesional de Bouton le permitió atender medicamente a pobladores dispersos en ranchos, estancias o establecimientos rurales, que lo pusieron en contacto con variados saberes empíricos, con gestos cargados de simbolismo e incluso con supersticiones con las que tenía que dialogar desde su rol de médico. En ese trabajo y con la diversidad que iba reconociendo —y agregando a sus estudios formales de medicina— tomó nota y registró estas prácticas y tradiciones. Posteriormente, Lauro Ayestarán ordenó la documentación y la publicación de la obra. Con base en esta sistematización podemos contar con el producto de un rescate cultural de mucha importancia para la antropología y la etnohistoria nacional como material de alto valor heurístico, no por lo folklórico o pintoresco que pueda parecer, sino porque se registran aún prácticas de medicina tradicional y saberes de curación, sanación y prevención en nuestro país.

A partir de los trabajos que realizaron los estudiantes se generó una interesante y novedosa mirada sobre la obra de este importante profesional que abordó temas de la tradición popular y sobre todo rural de nuestro país —el campo de la etnomedicina como espacio de investigación antropológico en nuestro país es incipiente y se encuentran escasos ejemplos de estudios socioculturales al respecto—. Si bien su mirada estuvo focalizada hacia las prácticas de

curación —es decir, a la serie de procedimientos que tienen como finalidad la supresión de la enfermedad—, su aporte abarca diversos temas sobre costumbres y tradiciones del ámbito rural.³

El EFI «Etnomedicinas. Prácticas y conocimientos tradicionales producidos por diferentes pueblos y culturas» tuvo como objetivo general la difusión de conocimiento popular sobre medicinas llamadas tradicionales, con base en la experiencia de Roberto J. Bouton, y en su registro detallado de estas, que habían sido observadas en los primeros trabajos etnológicos (Griaule, 1931) de principio del siglo XX. Nuestro interés radicaba en que el estudiante pudiese acercarse a tradiciones presentes en nuestra cultura como forma de estudiar manifestaciones actuales —o actualizaciones— de este tipo de prácticas medicinales y como estrategia de valoración de saberes y de prácticas populares. Pretendimos orientar actividades de investigación como forma de promover la participación activa y la reflexión disciplinar por parte de los estudiantes. Con la actividad se buscó promover el trabajo de extensión, completar un ejercicio de investigación y la posterior exposición de resultados ante el público interesado en el tema, tanto profesionales de la salud como público en general. Se promovió un encuentro de exposición y reflexión (mesa redonda) en torno a prácticas populares de atención en salud que pudiese dar cuenta de hechos tanto actuales como referencias documentales que permitieran identificar elementos que permanecen de alguna forma en estas tradiciones. Finalmente, se completó la formación del curso con la producción de trabajos en formato publicable (los cuales están siendo preparados para su inminente publicación). En cuanto a los objetivos de contribución a la comunidad, se

3 Véase artículo de Vidal, Pi Hugarte y Häinintz (2009) y Romero Gorski (2017).

propuso que desde el ámbito académico específico de la materia se realizara una sistematización del conocimiento como resultado de las investigaciones realizadas por los estudiantes en las distintas unidades elegidas. La sistematización de diferentes prácticas de tipo médico que los estudiantes relevaron propone una mirada sobre la diversidad y la variación de elaboraciones culturales sobre temáticas como el complejo *enfermedad-salud*, u otros como la atención y la prevención en temas como el cuidado de la madre e hijo y curas psicológicas, entre otras. Esto permite comenzar a visualizar estrategias de diálogo con la ciencia médica tradicional, hecho que supone, además, continuar con las líneas de especialización de una rama de la etnología, que es la etnomedicina.

Entre los antecedentes del EFI se encuentra la amplia producción académica del Programa de Antropología y Salud,⁴ el cual produce, desde hace ya varios años, conocimientos actualizados y avances sobre temas afines al propuesto en este EFI. Como parte del EFI se propuso generar una instancia de difusión y de intercambio entre la academia y personas practicantes de alguno de estos saberes populares. Este espacio fue coordinado por la profesora Sonia Romero Gorski⁵ y Gerardo Ribero, colaborador honorario del curso, que contaron con la colaboración de Leticia Canella,⁶ por el Museo Nacional de Antropología.

Como forma de componer prácticas integrales de saber se trabajó operativamente junto al Museo Histórico Nacional (aprovechando la conexión establecida

en ocasión de otro EFI —«Objetos etnográficos en museos de Montevideo»— (2014-2015), quien cedió sus instalaciones como lugar de reunión de estudiantes, profesionales y público en general. Allí se llevó a cabo, el 24 de junio de 2016, la mesa redonda «Prácticas populares de atención a las salud. Tradiciones y actualidad», que fue declarada de interés por la Dirección Nacional de Cultura.

En la ocasión participaron activamente estudiantes de Antropología Social I/ Etnología, de la Licenciatura de Ciencias Antropológicas, egresadas de la Escuela de Parteras de la Universidad de la República e integrantes de la Asociación de Doulas del Uruguay. Además de investigadores del Programa de Antropología y Salud del Instituto de Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.⁷ Se contó además con la presencia de vecinos y referentes barriales y de la Asociación de amigos del Museo Nacional de Antropología, que se encargó de cursar invitaciones a diferentes espacios públicos interesados en conocer la temática.

En este evento se propuso generar una instancia de sensibilización que consistió en presentaciones en formato de ponencia de los resultados de las investigaciones de los estudiantes del curso de Antropología Social I/Etnología sobre la obra de Roberto Bouton, así como sobre prácticas populares actuales de curación, sanación, prevención etc. Los resultados fueron tanto a nivel de la producción teórica como empírica y permitió cotejar con los datos que viene desarrollando desde hace casi dos

4 Véase: <http://fhuce.edu.uy/images/A_Social/programas/Programa_de_Antropologia_y_Salud_2017_definitivo.pdf>.

5 Doctora en Etnología. Docente del curso Antropología Social I/Etnología. Departamento de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

6 Directora del Museo Nacional de Antropología.

7 Coordinado por Sonia Romero Gorski. Ver información en: <http://fhuce.edu.uy/images/A_Social/programas/Programa_de_Antropologia_y_Salud_2017_definitivo.pdf>

décadas el Programa de Antropología y Salud en torno a diferentes tradiciones culturales, prácticas populares de sanación así como del abordaje de esta por lo que se denomina «medicina alternativa o de la nueva era». En coordinación con el Programa de Antropología y Salud se completó el temario de la Mesa Redonda con exposiciones de algunos de sus integrantes:

- *Comentarios sobre el curandero y su don: desde la lectura de Roberto J. Bouton.* Cristian Dibot.
- *Sanaciones y prácticas reproductivas. Abordajes contemporáneos en «alter-medicinas».* Virginia Rial.
- *Prácticas de medicina popular en el departamento de Tacuarembó.* Gregorio Tabakián.
- *Embarazo adolescente. Tema sobre el que no se registran recursos de prevención.* Eloísa Rodríguez.

En el diálogo entablado desde la Mesa Redonda fue importante la presencia de las doulas y de la Asociación de Parteras del Uruguay, ya que compartieron la mirada crítica desde su práctica asistencial en instituciones sanitarias formales (hospitales, sanatorios y policlínicas del Sistema Nacional Integrado de Salud) así como desde su experiencia en contextos alternativos a estas, como es la elección del parto en el hogar. El diálogo posible que plantean estas prácticas populares y la academia médica es importante en el sentido de que en el día a día de estos servicios, las relaciones de tipo médico-paciente o equipo de salud-usuarios son transversalizadas por estos saberes significativos de los que los trabajos de estudiantes y profesionales dieron cuenta, y se suma a otros espacios de diálogo y cooperación académica que se producen entre la antropología y la medicina.

Los estudiantes cuyos trabajos fueron presentados partieron de la «extracción»

de material etnográfico de la obra de Bouton *La vida rural en Uruguay* (1961) y lo contrastaron con hechos y datos recogidos hoy, tanto en zonas rurales como urbanas. Así, pusieron a la luz temas que siguen atravesando culturas y épocas como el manejo empírico de plantas, yuyos y otros elementos que se encuentran en el entorno natural. El análisis de cada una de estas experiencias investigativas cae fuera de los propósitos de esta reseña. Pero será importante para ediciones futuras de este EFI, la discusión de los resultados por parte de profesionales y del público en general, que esperamos que se dé gracias a la publicación en la que hemos estado trabajando en estos meses, ya que estas temáticas no pretenden agotarse en este escrito.

A continuación se enlistan los trabajos de los estudiantes con sus correspondientes resúmenes.

Curas espirituales y el uso de preparados eteogénicos

Valentín Moreira
y Facundo Fontoura

Nos propusimos realizar una investigación etnográfica sobre terapias medicinales alternativas, de naturaleza tradicional en la región sudamericana. Para ello estudiamos, desde un enfoque etnomedicinal, las tradiciones creencias nativas estrechamente relacionadas con las prácticas de sanación. Nos acotamos a los pueblos pertenecientes a la etnia quechua, más particularmente a las sociedades aborígenes que habitan en la región sudamericana de la Amazonia noroccidental colombiana y ecuatoriana. Como referencia principal elegimos la información relevada en el libro *El bejuco del alma*, de Schultes y Raffauf (2004).

Cura espiritual, a través del Temascal

Perla Zunino

El siguiente trabajo corresponde a una primera aproximación investigativa sobre la cura espiritual a través del temascal, como práctica actual realizada en Uruguay. Este se inspiró en apuntes del Dr. Roberto J. Bouton, presentes en su obra *La vida rural en el Uruguay*, la cual se toma como punto de partida debido a la figura, presentada por Bouton, del curandero (en este caso el chamán) y de las oraciones, vinculándolas con las canciones y rezos presentes en dicha ceremonia. Este trabajo se focaliza en el papel ritual y la riqueza simbólica que contiene esta práctica. Además de ser una actividad con fuertes elementos de carácter místico.

Medicina Popular en Uruguay. Accidentes y curaciones

*Ana María Da Silva
y Mónica Pianavilla*

Durante el siglo XX se ha trabajado sobre la noción de medicina popular, tradicional o *folk*, concepto que pretende abarcar los recursos de que el habitante rural dispone y utiliza para resolver sus problemas de salud, y que la mayor parte del tiempo se realiza al margen de los profesionales de la salud (Solla, 1996). También abarca las prácticas de salud de los pueblos aborígenes en distintas partes del mundo, así como las prácticas rituales terapéuticas y populares y la relación que estos tienen con la religión, la magia, las creencias, el saber médico, el reconocimiento de

la enfermedad y su relación con la salud. Estos estudios permiten al antropólogo explorar y comprender el papel y el significado que tiene en una cultura, la acción de los curanderos populares y las prácticas que realizan, así como la medicación que recomiendan.

Sobre el mal de ojo

*Camila Barragán
y Antonella Nogueira*

En Uruguay, como en diversas partes del mundo, existen distintas creencias de origen sociocultural que estimulan comportamientos con relación a las enfermedades y a la salud en general. Habitualmente existe una creencia con respecto a hierbas y yuyos para la cura de algunas enfermedades. En este caso, nos centraremos en la dolencia conocida como el «mal de ojo».

Sobre el empacho

Luis Adolfo Bertolino

El presente trabajo es un informe sobre la investigación realizada sobre el empacho, en el marco del EFI sobre etnomedicina. Este trabajo se volcó hacia los saberes populares y la construcción de prácticas y costumbres de lo que podría ser llamado *medicina popular*. Un documento de referencia para nosotros es el del doctor Roberto Bouton, médico de campaña que se encargó de registrar costumbres del Uruguay rural en las décadas del veinte y del treinta. Me valí del texto de Bouton y de un excelente estudio que realizó el doctor Roberto Campos-Navarro sobre el tema en Latinoamérica. También de testimonios que pude recabar preguntando y entrevistando a diferentes personas.

Curas espirituales de la Ayahuasca en Uruguay

Diego García

En todo el proceso de las diferentes curas chamánicas espirituales, si seguimos el planteo de Levi-Strauss, llegamos a la conclusión de que la persona en la que debemos hacer énfasis es el sanador, ya que es la parte más importante de todo el sistema, es el sanador quien recita las palabras, ya sea palabras consideradas como mágicas o palabras destinadas a convencer a la persona de la eficacia del método del chamán, también es el sanador quien realiza la acción de curar el espíritu a través de los rituales o las medicinas tradicionales establecidas y, por último, el sanador le relata al paciente toda una serie de mitos o una cosmología que explica por qué el espíritu del paciente debe ser curado y cuál es la causa de su problema espiritual. De acuerdo a la hipótesis que yo quiero corroborar, la ayahuasca también es capaz de operar por medio de esta eficacia simbólica, ya que el chamán encargado de suministrar la ayahuasca, la persona que la consume, y el grupo en torno a ambos deben estar convencidos de su eficacia para tratar problemas mentales y espirituales.

Curas psicológicas y espirituales. Mal de ojo y vengedura

Jorge Aramburu, Laura da Silva y Karina Giménez

El trabajo que nos proponemos realizar comprende una aproximación a la práctica de la benzedura o vengedura

(encontramos etimológicamente dos posibilidades, la primera proviene del portugués y se vincula al acto de «benedecir o santiguar» (Rodríguez, 2004: 149) y la otra se relaciona con triunfar). Podríamos entrecruzar estas dos ideas y encontrarlas en la de un posible triunfo al bendecir frente a la dolencia. De esta manera encontramos las siguientes definiciones, según Bouton (1961: 499 en Rodríguez, s.f.: 149): «Vencedura es vencer un mal, curándolo con palabras por virtud de un poder que tiene la persona vencedora y para hacer estas curaciones con palabras, tienen que ser hechas por un mellizo, según dicen algunos. El paisano que cura con palabras, puede enseñárselas a otra persona, a tres, pues ya la cuarta no tendrá poder. En estas curaciones con palabras, el vencedor o la vencedora reza uno, dos o más credos o trazan el signo de la Cruz, para hacer más eficaz el tratamiento».

Prevención en niños-maternidad-embarazo

Elvira Olazábal y Beatriz Vicente

Especialmente quién o quiénes acompañan a la madre en el parto, cómo se preparan y cómo se prepara la madre es el objetivo de este estudio. Para ello partimos de la base del parto de Guyunusa. En el libro de Bouton encontramos información sobre prácticas y creencias referidas al alumbramiento en el Uruguay rural. Buscamos relacionarlo con las doulas en la actualidad. Encontramos importante la comparación entre el parto técnicamente «correcto» o muy medicalizado y aquellos que apuntan a experiencias que sigan ritmos naturales desarrollados en ambientes de tipo favorable.

Referencias bibliográficas

- BOUTON, R. J. (1961). *La vida rural en el Uruguay*. Montevideo: Monteverde.
- ROMERO GORSKI, S. (2017). *Roberto J. Bouton. Y su anotaciones sobre prácticas populares de sanación, prevención y atención en el país rural* [en prensa].
- GRIAULE, M. (1931). «La mission Dakar-Djiboutidans son rapportavec les étudesethnologiques et archéologiques». *Revue de synthèse*, vol. 1, n.º 3, diciembre, pp. 327-332.
- VIDAL, D.; PI HUGARTE, R. Y HÄININTZ, L. (2009) «Roberto J. Bouton (1877-1940)», en COMISIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA NACIÓN, *Tradiciones rurales*, disponible en <http://www.patrimoniouruguay.gub.uy/innovaportal/file/33763/1/dia_del_patrimonio-revista_2009_-_tradiciones_rurales.pdf>.
- RODRIGUEZ, A. (2004). «La práctica medicinal en el medio rural. Valle Eden, Tacuarembó». *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*. Montevideo: Nordan.
- SCHULTES, R. E. y RAFFAUF, R. F. (2004). *El bejuco del alma*. Bogotá: El Áncora Editores.
- SOLLA, H. (1996). *Mitos y supersticiones populares del Uruguay*. Montevideo: Retta.

Cartografiando miradas. Historias y saberes en torno al patrimonio

*Bruno Gentile, Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FHCE;
LAPPU, FHCE-CURE, Universidad de la República¹*

*Inés Falchi, Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FHCE;
Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias,
Universidad de la República²*

*Martín Márquez, Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FHCE,
Universidad de la República³*

*Docente orientadora: Moira Sotelo, LAPPU, FHCE-CURE, Universidad
de la República⁴*

Agradecimientos

A la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) por permitirnos la concreción y ejecución de este proyecto.

- 1 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.
- 2 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FHCE y de la Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias, Universidad de la República.
- 3 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, FHCE, Universidad de la República.
- 4 Arqueóloga, licenciada en Ciencias Antropológicas.

A la docente orientadora, así como a los integrantes del equipo del Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio (LAPPU), quienes nos han brindado su respaldo incondicional y colaboraron en cada instancia del proyecto, facilitándonos tanto información como apoyo logístico.

Agradecemos a los pobladores locales, que abrieron su territorio, la puerta de sus casas, sus perspectivas y relatos a este proyecto.

También a la Escuela n.º 18, sus alumnos, plantel docente y no docente, por la calidez, la buena disposición, la hospitalidad y las risas compartidas.

Introducción

El propósito de este artículo consiste en presentar y compartir la experiencia de extensión universitaria, realizada en el marco del proyecto estudiantil titulado «Caminando con las manos. Mapeo participativo en torno al patrimonio cultural en la cuenca del arroyo Chafalote (Rocha)». ⁵ Financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), este proyecto fue desarrollado entre los meses de abril y diciembre del año 2016 e integrado por estudiantes de Antropología, Arqueología y Geografía, con el fin de proponer un abordaje interdisciplinario de la temática planteada.

El objetivo principal de la propuesta consistió en contribuir a la construcción participativa del conocimiento en torno al patrimonio cultural (PC) material e inmaterial de la zona Sierra de Aguirre, valle del arroyo Chafalote y pueblo 19 de Abril, ⁶ departamento de Rocha. Se

buscó incentivar la participación activa de los pobladores en el proceso de construcción de saberes, ya que son considerados protagonistas en la producción de conocimiento del patrimonio cultural y en la formulación de estrategias para la preservación del PC, se estimuló su apropiación y se indagó en la percepción de dichos actores sobre los elementos patrimoniales presentes en el área abordada.

Este proyecto se enmarca dentro de las líneas de trabajo que se vienen desarrollando en el área por parte del Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio (LAPPU), perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), y asociado al Centro Universitario Regional Este de la Universidad de la República. Articula algunas de sus líneas de investigación, como el Programa de Educación Patrimonial y Ciencia Pública (PEPCP) y se vinculó con el trayecto de formación académico de los estudiantes del equipo. El PEPCP promueve una forma de entender, conocer y trabajar con el patrimonio en la que confluyen las miradas de diferentes actores sociales, tales como técnicos y actores locales, entre otros. En tal sentido, apela a la apropiación social y coconstrucción del conocimiento arqueológico (Gianotti y otros, 2013).

Por otro lado, en la cuenca del arroyo Chafalote el LAPPU desarrolla desde el año 2013 investigaciones arqueológicas, históricas y antropológicas que se focalizan en el pasado indígena y en el poblamiento colonial de la zona, especialmente a partir del estudio de dos manifestaciones arqueológicas concretas:

5 Gentile, B., Falchi, I., Márquez M., Salvagno, Z., Bazzino, A., Sotelo, M.

6 El pueblo 19 de Abril se ubica en el kilómetro 235.500 de la Ruta 9. Anteriormente, su nombre era «Pueblo Chafalote», nomenclátor que cambia a partir de 1913, cuando el presidente José Batlle y Ordóñez promulgó la Ley 4321.

los cerritos de indios y las cairnes.⁷ Los resultados vienen aportando conocimientos de diferente índole (patrimonial, histórico, arqueológico, geológico, productivo, entre otros) al tiempo que promueven el vínculo de la comunidad con su territorio e identidad, y el vínculo de la sociedad con la Universidad de la República. Desde el comienzo estas investigaciones tuvieron una concepción multivocal y participativa del patrimonio (Sotelo, 2014), lo que se traduce en la participación efectiva de los miembros de la población. Esto supone que sean parte activa en las tareas de búsqueda, en las excavaciones, en la logística requerida para el alojamiento del equipo entre varias otras actividades, pero también se producen espacios de intercambio importantes en la construcción participativa de las narraciones sobre el patrimonio. En este sentido, lo novedoso del presente proyecto de extensión, «Caminando con las manos», es que se propuso ampliar la mirada, incluir otros aspectos del patrimonio y de la biodiversidad de la zona que todavía no habían sido explorados en intervenciones previas. Esto permite avanzar en cuanto a la generación de discursos multivocales acerca del patrimonio, donde la participación de la población local es, no solo clave, sino también imprescindible.

Algunos integrantes del grupo de trabajo de este proyecto ya venían trabajando en las instancias de investigación referidas, por lo que tenían contacto con vecinos y vecinas de la localidad. Gracias a este trabajo previo en territorio, se pudo identificar con facilidad el interés de la población local respecto a generar alguna propuesta vinculada a la

visibilización y conocimiento del PC. Por esta misma razón, el desembarco en la escuela y en las casas particulares a las que se concurre se vio facilitado y fue bien recibido por parte de la comunidad.

Se apuntó a identificar en conjunto con la comunidad distintos aspectos vinculados al patrimonio, buscando reflexionar sobre la valoración, protección, disfrute y aprovechamiento del PC a partir de los modos de apropiación del territorio pasados y presentes. Esto supuso trabajar sobre: 1) las actividades económicas desarrolladas en la zona (actividades agropecuarias e industriales, economías comunitarias, etc.), los usos del suelo, el uso de los recursos acuáticos; 2) las formas de ocupación del territorio (caseríos, pueblos, taperas, etc.); 3) ambientes y percepción sonora (sierras, valles, arroyos, caminos, canteras, fuentes de agua y lugares de caza); 4) oficios y tradiciones como monteador, agricultor, artesano, tropero, etc.; 5) conflictos (entre actores sociales, instituciones, patrimonio, actividades económicas, sitios arqueológicos prehistóricos e históricos, etcétera).

¿Cómo lo abordamos?

El proyecto presentó dos estrategias de intervención que se desarrollaron en forma simultánea y paralela. Una dirigida al trabajo con pobladores locales, productores rurales, trabajadores rurales y técnicos del área del valle del arroyo Chafalote y pueblo 19 de Abril, donde la población objetivo se encuentra dispersa. Otra estaba dirigida al trabajo en conjunto con las maestras y niños de la Escuela n.º 18, de 19 de

7 Los cerritos son montículos de tierra construidos en tierras bajas, fueron utilizados por los indígenas en el pasado como lugares para vivir, cementerios, sitios de reunión y celebración, puntos para marcar en el territorio donde se camina mejor y como áreas de cultivo. Las cairnes son montículos y anillos de piedra construidos por los indígenas en las serranías, vinculados a lugares ceremoniales, al control del territorio desde la altura, a los lugares donde transitar mejor.

Abril. La escuela funciona como un centro nuclear, lo que nos permitió recabar percepciones y testimonios de forma más eficiente. A su vez, en torno a ella se pudo alcanzar a los demás actores de interés tales como las familias del alumnado, vecinos, personal docente y no docente, local y no local. La elección de trabajar con público infantil estuvo definida por la concepción de los niños como un agente multiplicador de saberes y experiencias que después transmiten en el núcleo familiar, pudiendo llegar así a un universo más amplio de involucrados con la temática patrimonial.

En cuanto a la metodología empleada, se utilizó la cartografía social, la cual consiste en la elaboración de cartografía con base en la investigación-acción participativa, «... una forma de acercarse a la problemática social, diagnosticándola y buscando la manera de formular una propuesta de cambio de la realidad social, teniendo en cuenta en todo momento la participación de las partes» (Herrera, 2008: 7). Este tipo de mapas (en oposición a los mapas tradicionales que son elaborados únicamente por los técnicos) son elaborados por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo (horizontal) y legitimándolo de esta manera (Habegger y Mancila, 2006).

Como se plantea,

Com o uso dos mapas mentais, para a representação da realidade ambiental, cada signo (as «palavras» do mapa) poderá servir de referência para um elemento que conduz ao entendimento da percepção

8 Con el uso de mapas mentales, para la representación de la realidad ambiental, cada signo (las «palabras» del mapa) podrá servir de referencia para un elemento que conduzca al entendimiento de la percepción de los estudiantes. Los mapas mentales posibilitan la inclusión de elementos subjetivos que, generalmente, no están presentes en los mapas tradicionales y remiten a los sentimientos topofílicos y topofóbicos, haciendo que el mapeador exprese su afectividad y, muchas veces, su inconsciente.

9 Esa característica torna más rica a esa representación a mano, por incluir contextos que pueden ampliar la comprensión del espacio.

ambiental dos estudantes. Os mapas mentais possibilitam a inclusão de elementos subjetivos que, geralmente, não estão presentes nos mapas tradicionais e remetem aos sentimentos topofílicos e topofóbicos, fazendo com que o mapeador expresse sua afetividade e, muitas vezes, seu inconsciente⁸ (Lampert y otros, 2015: 3407).

«Essa característica torna mais rica essa representação de próprio punho, por incluir contextos que podem ampliar a compreensão do espaço»⁹ (Richter, 2011: 125).

Estos conceptos de *topofilia* y *topofobia*, refieren a aquellos lugares o elementos del paisaje que a uno le generan sensaciones de apego, afinidad, familiaridad, placer, o sensaciones de rechazo y disgusto, respectivamente.

Se entiende que

A través de una construcción simbólica del territorio (entendido este tanto por el espacio como por las relaciones que interactúan en y sobre él) se abren perspectivas para una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo vivimos el territorio que habitamos, y cómo construimos el futuro territorio que deseamos (Habegger y Mancila, 2006: 6).

En este sentido, es importante destacar que la apropiación de los discursos sobre el ambiente puede generar cambios en las relaciones de la población local con su entorno (Santos, 2009) afectando directamente las valoraciones que esta tiene sobre los elementos culturales y naturales del área. Por lo tanto,

visualizar todo esto de forma colectiva junto con los actores locales puede promover la discusión y la búsqueda de soluciones por parte de la comunidad frente a situaciones o relaciones conflictivas dentro del área.

A partir de estas conceptualizaciones, se planificaron y desarrollaron una serie de actividades, que tenían como eje central el trabajo en el territorio para la elaboración de mapas por parte de la población (en la escuela y en casas rurales). Las tareas previas consistieron en el armado de los talleres grupales e individuales para niños y población adulta, la planificación de las entrevistas, el armado de pautas, la selección de materiales, el registro y la logística, entre otras. Con posterioridad a las salidas de campo, fueron necesarias actividades de sistematización, digitalización y análisis de la información obtenida.

En el armado de los talleres un aspecto fundamental fue la definición de las consignas para realizar la cartografía social. Se propuso a las personas llevar a cabo la elaboración de mapas, con la consigna de plasmar en una hoja su percepción sobre cuatro ejes relacionados entre sí: ambiente, actividades económicas, lugares de valor cultural y posibles conflictos existentes en el área.¹⁰ En el caso de la escuela los mapas fueron trazados por estudiantes de primero a sexto año. En una primera instancia, la elaboración fue individual sobre hojas A4, se pasó luego a una elaboración colectiva (figuras 1 y 2) en un lienzo de mayor tamaño llevada a cabo por cinco grupos; cada uno de ellos acompañado por un miembro del proyecto estudiantil. Para la elaboración de los mapas colectivos se les entregó papelógrafos

y marcadores de colores. Luego de un tiempo de trabajo se dio por finalizada la etapa de elaboración de los mapas y se pasó a la siguiente, donde estos se expusieron poniendo en común los elementos que plasmó cada grupo, generando así una instancia de intercambio. Durante esta etapa de la jornada, se buscó la identificación de aquellos elementos preponderantes y se discutió su importancia en el contexto de la localidad.

En el caso de la realización de mapas con los pobladores adultos, la dinámica se llevó a cabo de forma individual, dado que por las distancias entre los hogares propias de una zona rural, así como por tareas que realizan, es difícil poder nuclearlos. Una vez en el sitio acordado previamente, por lo general la casa o el lugar de trabajo, se los invitaba a elaborar un mapa que contuviera la consigna de los cuatro ejes temáticos —ambiente, actividades económicas, lugares de valor cultural y conflictos—, a la vez que se efectuaba la cartografía se realizaba una grabación de audio, bajo consentimiento, del intercambio con los integrantes del equipo. Cada elemento dibujado era disparador de anécdotas, recuerdos, suposiciones, sentires. Una experiencia particular que se dio fue la elaboración de una cartografía social junto a un productor rural y su familia (su esposa y la hija de ambos). En esta instancia la experiencia fue muy fructífera dado que se pusieron en juego conocimientos e historias del grupo familiar y el lugar que ocupan (esta familia es un referente para la zona por los años de permanencia en el área).

Los mapas se elaboraron a través de un proceso colectivo en que pobladores

10 Para esta definición, se utilizó la experiencia del proyecto estudiantil «Cartografiando patrimonios. Cartografía social en laguna de Rocha», que se realizó durante los años 2012 y 2013 en una zona próxima, el Paisaje Protegido Laguna de Rocha (PPLR). Esta experiencia aportó elementos a nuestro marco metodológico y a pensar el desarrollo de las actividades (Blasco y otros, 2014).

y universitarios hicieron confluír sus percepciones, vivencias y conocimientos sobre patrimonio y territorio. La dinámica de trabajo utilizada, en conjunción con las salidas al campo, nos permitió acercarnos y establecer puentes que hicieron de la propuesta un lugar para el encuentro. Compartir espacios de su cotidianidad con niños y niñas, vecinos, profesionales, etc., donde impulsados por dinámicas lúdicas se comenzaba a trabajar conociéndonos y estableciendo un clima propicio para el intercambio, nos permitió establecer vínculos de cercanía y lazos de confianza. A partir de esto pudimos empezar a penetrar la realidad territorial, acercándonos al conocimiento de las formas de vida, percepciones y actividades presentes en la localidad.

Por último, el equipo decidió dar un cierre al proceso de trabajo con la realización de una jornada para compartir parte de los resultados alcanzados. Esta se llevó a cabo en la escuela y buscó estimular el ejercicio de interpretación cartográfica por parte de los niños y el equipo docente. Durante este ejercicio, se los instó a señalar lugares comunes, reiterados en los mapas realizados, así como los elementos más significativos o bien la ausencia de estos. Al final de la actividad práctica, se generó un espacio de diálogo y reflexión sobre la utilidad de esta herramienta, aprovechando la ocasión para presentar la aplicación «Bien de acá»,¹¹ una plataforma virtual multi-vocal y colaborativa sobre patrimonio.

¿Cómo nos organizamos?

En lo relativo a la organización del trabajo en equipo, se establecieron diferentes tipos de actividades grupales, donde cada participante se hizo responsable de determinadas tareas pautadas previamente en las reuniones de

coordinación, llevadas a cabo en forma semanal.

Para cubrir otras necesidades como la circulación de información y la coordinación de reuniones presenciales, se ha apelado a mecanismos tales como las herramientas virtuales de comunicación (Google Drive, Whatsapp, etc.) y formas de registro convencionales (diarios de campo, fotografías aéreas y satelitales, etcétera).

La relación entre los integrantes del equipo ha sido buena. El ambiente generado fue de confianza, compañerismo y participación equitativa en las tareas que el desarrollo del proyecto exigió, lo cual permitió que cada uno pudiera expresar y presentar su propia mirada sobre la problemática abordada. Sin embargo, la integración del grupo se vio modificada, tanto en nuevas incorporaciones como en el alejamiento de algunos compañeros. Esto se debió a factores tales como la disponibilidad de tiempo y motivos personales.

Las escasas dificultades a las cuales nos hemos enfrentado fueron de diversa índole, principalmente motivadas por problemas de coordinación con algunos de los actores locales, que luego de haber pautado la entrevista no pudieron presentarse, lo que obligó a cambiar lo planificado. Asimismo, amalgamar los tiempos disponibles por parte del equipo y de los vecinos de la localidad sumado a la distancia geográfica que nos separa, produjo dificultades en la concreción de los encuentros.

Otra dificultad que se presentó reiteradamente fue la traducción de terminología técnica a conceptos de manejo cotidiano durante las actividades en la escuela, dado el público con el que trabajamos (niños en edad escolar) y la escasez de herramientas pedagógicas para el trabajo con dicha población.

¹¹ <http://biendeaca.com.uy/home>

En cuanto a las fortalezas, rescatamos el vínculo generado con egresados y estudiantes que no pertenecen al grupo de trabajo, pero quienes han estado siempre a disposición aportando información sobre experiencias previas, consejos, ideas, etcétera.

La utilización de la cartografía social como técnica principal nos permitió reflexionar en conjunto con los actores antes mencionados sobre los saberes, actividades y conflictos existentes en la zona.

Formación y orientación durante el proyecto

Durante el devenir del proyecto, los integrantes del equipo recibieron diferentes cursos por parte de la CSEAM que fueron de gran utilidad para su formulación y posterior desarrollo, al aportar elementos formales de trabajo y propiciar instancias de intercambio con los diferentes equipos participantes y el equipo docente. Estas instancias nos nutrieron de herramientas que, posteriormente, fueron empleadas en las intervenciones efectuadas.

El intercambio con otros grupos nos permitió reflexionar sobre nuestras propias debilidades y fortalezas, además de reconocer las dificultades prominentes a las que nos podíamos enfrentar. Esto resultó por demás enriquecedor, ya que nos aportó importantes conocimientos en lo relativo a la formulación, elaboración y ejecución de proyectos, factor no menor teniendo en cuenta que somos estudiantes de grado que se dedicarán a la investigación.

Estas instancias de encuentro nos resultaron de gran importancia ya que permiten hacer un alto en el camino transitado, mirar lo caminado en perspectiva e identificar a la distancia los

errores y aciertos cometidos, lo que supone, en síntesis, un verdadero proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se pusieron en juego los conocimientos disciplinares de los integrantes del equipo, a saber: antropología, arqueología, geografía y cartografía, principalmente. A su vez, el curso de formación en extensión dictado por la Unidad de Extensión de la FHCE, al que asistieron varios integrantes del equipo, supuso un aliciente, contribuyó a la hora de formular el proyecto y aportó las nociones básicas sobre la labor de extensión universitaria. Por su parte, las diferentes experiencias formativas en otros proyectos de algunos integrantes llevadas a cabo de forma personal, tanto en extensión como en investigación y divulgación del conocimiento resultante, también enriqueció al equipo en su totalidad.

El contacto con el campo interpeleó dicha formación y puso en juego un amplio espectro de saberes adquiridos (tales como conocimientos disciplinares, técnicas de observación y registro, desarrollo metodológico de los abordajes y el trabajo en equipo) así como las estrategias de vinculación con los diferentes actores.

Pensando en la trama y desenlace del proyecto, nuestra evaluación retrospectiva es altamente positiva. El espacio de trabajo generado nos aportó herramientas útiles para pensar varias dimensiones del quehacer académico, el alcance de nuestro rol en tanto actores sociales y las implicancias de la dinámica grupal.

Resultados de la Cartografía Social

En cuanto a la elaboración de los mapas entre adultos (figura 1) y niños (figura 2), se encontraron similitudes y



Figura 1



Figura 2

diferencias. Los mapas elaborados por los niños, por ejemplo, hicieron mayor énfasis en lugares de índole más recreativa (plaza, patio de escuela, casas de amigos, playa del arroyo), así como en lugares con gran valor y sentido de arraigo, eminentemente públicos. En cambio, en los mapas elaborados por los adultos el énfasis estuvo en las actividades económicas, productivas y espacios de índole privada, por ejemplo, extensiones ocupadas por ganadería, plantaciones forestales o padrones particulares.

Como resultado del intercambio y la elaboración de los mapas se desprenden diferentes resultados dependiendo de los ejes planteados (actividades económicas, usos del suelo y usos de los recursos acuáticos; formas de ocupación

del territorio; ambientes y percepción sonora; lugares de valor cultural, oficios y tradiciones; conflictos).

Entre las principales actividades productivas y económicas llevadas a cabo en la zona, destaca la actividad ganadera, tanto de tipo lechero (Holando) como cárnico (Hereford) desarrolladas a pequeña y mediana escala y focalizadas sobre la cuenca del arroyo Chafalote, representando una fuente económica para los residentes tanto del valle mismo como de la zona urbana (pueblo 19 de Abril). Otra actividad reiteradamente presente en los mapas es la vinculada a la producción de energía eólica, consistente en el agrupamiento espacial de varios aerogeneradores que paisajísticamente destacan por su colosal tamaño.

Estos últimos se encuentran emplazados sobre la sierra de Aguirre, pero su alcance visual comprende un área geográfica de importante magnitud. El grupo empresarial que gestiona este parque tiene a su vez múltiples emprendimientos económicos en la misma zona, donde se distinguen la plantación de granos y olivos, la explotación ganadera y la forestación. Esta es otra de las actividades emergentes con importante presencia e impacto en la zona reseñada por los vecinos en varios mapas, principalmente el cultivo de pino y de eucaliptus para extracción maderera. Esta actividad es percibida por algunos pobladores como negativa ya que le atribuyen la contaminación de los cursos de agua, la sequedad y acidificación del sustrato, la deforestación de flora autóctona y la polución visual, entre otros argumentos vertidos. Esta actividad, entre otras, como el monocultivo de ciertas especies vegetales utilizadas como forraje ganadero en sectores de la cuenca alta, es señalada como responsable de la contaminación incipiente de los cursos de agua que irrigan la localidad, debido a la utilización de agrotóxicos y de productos químicos de diversa índole comúnmente empleados en dichas industrias.

El arroyo Chafalote, principal curso de agua de la zona, representa un importante recurso para los habitantes y un espacio público de libre acceso. Forma parte del disfrute y aprovechamiento del tiempo libre de las familias de la zona, principalmente la «playita» ubicada al margen del pueblo y rodeada por parches de un monte nativo que acompaña al arroyo en gran parte de su extensión, que es un excelente espacio recreativo con parrilleros e infraestructura prevista para tal fin. A partir de esta concepción de dicho entorno como lugar común de recreación es que surge este conflicto antagónico entre las

actividades productivas presentes en la zona y el disfrute del lugar. Esto se refleja en la percepción por parte de la comunidad respecto a la «playita» como un lugar contaminado y deteriorado, producto de la intensificación de las actividades antes mencionadas.

También se observan otras actividades económicas de menor escala, consistentes en la producción de bienes manufacturados a nivel doméstico de forma artesanal. Entre estas, destaca la elaboración de productos a partir del fruto de la palmera de butiá (*Butia capitata*) tales como conservas, dulces, licores y aceites. Esta tiene una particular relevancia simbólico-patrimonial, ya que fue la primera variedad de flora autóctona recurrentemente mencionada en varios discursos e incluso nos fue regalado por parte de la escuela un dulce de este fruto —elaborado por ellos en la cocina de la escuela— como elemento propiamente identitario de lo local. A su vez, cabe resaltar que la explotación de esta variedad vegetal se remonta a varios miles de años atrás, habiéndose encontrado evidencias de esto en reiteradas excavaciones arqueológicas y en asociación con los grupos originarios constructores de cerritos que ocuparon estas mismas tierras en tiempos pretéritos.

Respecto al patrimonio arqueológico, los comúnmente denominados cerritos de indios representan un aspecto relevante del paisaje para la comunidad local y fueron visualizados en algunos de los mapas realizados. Si bien en la actualidad estos se encuentran en campos privados, están ampliamente identificados en la zona. El pasado indígena del área está presente en el discurso de los pobladores, que no solo conocen y reconocen este tipo de construcciones, sino que existen también en algunos hogares «colecciones» de artefactos

—herramientas, utensilios— de origen indígena, como lo son puntas de flechas, boleadoras, rompecocos, morteros, etc. La temática indígena es incluso abordada con especial énfasis en la escuela de un modo que denota una suerte de apropiación de ese pasado local; de hecho, la escuela cuenta con una pequeña muestra —herramientas, imágenes, fotografías, réplicas de adornos corporales— en uno de los salones de clase.

La cartografía social constituyó una herramienta metodológica muy útil para generar instancias participativas donde se pudieron visualizar aspectos relativos al PC de la zona que no eran conocidos de antemano por el equipo. A partir de allí, surgen elementos para aportar a los procesos de patrimonialización y la proposición de herramientas para la gestión del patrimonio cultural.

A modo de síntesis, el proyecto nos permitió reflexionar en conjunto con los diferentes actores del área sobre la identidad local y entender cómo estos la perciben desde una perspectiva territorial. La metodología empleada fue propicia para la incorporación de nuevos conocimientos y permitió a su vez pensarnos en el rol que tenemos como estudiantes universitarios, comprometidos con una sociedad que nos permite tal condición, pero que nos exige a su vez, nobleza obliga, devolver algo de aquello que nos es dado.

Reflexiones finales

El proyecto nos dejó diferentes reflexiones sobre la experiencia en sí misma, el vínculo con las personas, la preocupación por la contaminación de los recursos y las limitaciones que presenta el acceso al patrimonio.

Creemos que el proyecto fue más fructífero de lo esperado, superó las

expectativas iniciales y nos vimos sorprendidos incluso por el vínculo generado con los actores no universitarios —niños y niñas, equipo docente y no docente en el caso de la escuela, y los pobladores locales—, el cual resultó ser de mutuo y activo intercambio, caracterizado por el respeto en todos los casos. Percibimos un notorio interés hacia nuestro trabajo, e igualmente nos ha resultado muy interesante adentrarnos en las experiencias que fuimos recabando. La vinculación trascendió los espacios formales del proyecto; llegamos incluso a compartir actividades de la cotidianidad escolar, como el almuerzo y los espacios recreativos. Los únicos inconvenientes identificados estuvieron relacionados con la coordinación de horarios con actores no nucleados, ya que amalgamar los tiempos disponibles por parte del equipo y los vecinos de la localidad, sumado a la distancia geográfica que nos separa, dificultó la concreción de los encuentros.

Dentro de las expectativas que nos surgen se presentan nuevas interrogantes que abren la posibilidad de desarrollar futuras intervenciones, tanto sobre el mismo eje temático como en otros de diversa índole (ambientales, arqueológicos, antropológicos, geográficos, económicos, culturales, políticos, etc.), e incluso ir generando y pensando líneas de interés para futuros trabajos de grado. Nos parece sumamente interesante el trabajo colectivo con la comunidad en la sierra de Aguirre, valle del arroyo Chafalote y pueblo 19 de Abril para conocer y entender cómo ellos aprecian y reconocen el lugar que habitan día a día, y poder auxiliar e impulsar una estrategia de conservación de los sitios, con la visión y aceptación de sus residentes. Esto nos parece un elemento de vital importancia, ya que no siempre las poblaciones locales son contempladas en los planes de gestión.

A su vez, el ejercicio de aplicar una metodología participativa aporta elementos en lo que refiere al manejo de los vínculos comunitarios y la penetración en los espacios sociales cotidianos, pudiendo aplicarse en un futuro sobre problemáticas presentes en otros territorios.

Consideramos que durante todo el desarrollo del trabajo pudimos reflexionar sobre la marcha acerca de la temática abordada y las problemáticas que se fueron presentando. Se trató de un proceso democrático y horizontal de construcción de conocimientos, de interpretación e interpelación de los lugares vivenciados cotidianamente, de referentes espaciales y temporales. Entendemos que

En períodos de globalización capitalista, según Paulo Freire (1973), el monopolio de la palabra lo siguen teniendo los grandes dominadores, que junto a la apropiación de la ciencia como instrumento para sus finalidades, acentúan y mantienen aún más el orden y la opresión (Habegger y Mancila, 2006: 9).

En oposición a esta tendencia del monopolio discursivo hegemónico, se buscó dar la palabra a quienes son muchas veces relegados de los espacios territoriales y de las decisiones que se toman sobre estos, cuando tienen mucho para aportar en este sentido.

Este proyecto nos permitió conocer cuál es la realidad del escenario abordado, las múltiples miradas existentes, los saberes locales sobre él, así como poder pensar y reflexionar sobre el futuro del lugar junto a sus pobladores. A su vez, nos permitió trabajar en el fortalecimiento conjunto con la comunidad de la identidad local y de los vínculos interpersonales, así como visualizar las transformaciones que ha sufrido el paisaje de la localidad a lo largo de la historia.

Las actividades llevadas a cabo con alumnos y docentes de la escuela fueron excelentemente recibidas y muy enriquecedoras, tanto para la institución referida como para el equipo de trabajo en su conjunto. Entendemos que estos vínculos interinstitucionales vivos son altamente necesarios, ya que permiten a niños en formación primaria visualizar la trayectoria por el sistema educativo de estudiantes universitarios y colaboran, quizás, a incentivar en alguna medida su continuidad e incluso despiertan intereses y vocaciones que, de otra forma, posiblemente no saldrían a la luz.

La forma en que los niños y docentes de la escuela referida recibieron las actividades realizadas nos induce a pensar que este tipo de instancias son necesarias para dinamizar el proceso pedagógico, utilizando diversas estrategias y comprometiendo a un mayor número de actores. Algo que fue visualizado por el equipo en ciertas ocasiones fue la carencia general de herramientas pedagógicas que padecemos los estudiantes universitarios, a quienes se nos forma más para investigar y producir que para enseñar y transmitir eficientemente los conocimientos disciplinares adquiridos a la sociedad.

También obliga a pensar que, quizá, estas actividades son menos frecuentes de lo que la sociedad demanda y requiere, puesto que en muchos relatos pudimos visualizar la exigencia por un mayor número de actividades similares y su replicación. La directora de la escuela, por ejemplo, nos invitó a realizar actividades similares en otras instituciones circundantes, expresando el interés por la dinámica propuesta.

A modo de cierre, creemos que se trató de una experiencia altamente enriquecedora que valoramos muy positivamente y por la que recomendamos transitar a otros estudiantes.

Bibliografía

- BLASCO, J.; LAMAS, G.; GENTILE, B.; VILLARMARZO, E. y GIANOTTI, C. (2014). «Aprendiendo de nuestras prácticas. Sistematización del proyecto Cartografiando patrimonios. Cartografía social en Laguna de Rocha», en BERRUTTI, L. CABO, M. y DABEZIES, M. J. (eds.) *Apuntes para la acción III. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*, Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 10.ª edición.
- GIANOTTI, C.; VILLARMARZO, E.; VIENNI, B.; BLASCO, J.; BICA, C. y LAMAS GENTILE, B. (2013). *Hacia la conformación de un Programa Integral en Patrimonio*. Extenso 2013-Eje 11: Patrimonio: Co-construcción y gestión desde una perspectiva integral, disponible en: <http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/382_resumen409.pdf>.
- HABEGGER, S. y MANCILA, L. (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social para diagnosticar nuestro territorio*. Área Ciega. Disponible en: <<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027.pdf>> [Consultado el 2 de abril de 2017].
- HERRERA HERNÁNDEZ, J. M. (2008). *Cartografía social*. Tenerife: Universidad de la Laguna, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Disponible en: <<http://juan-herrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>> [Consultado el 5 de abril de 2017].
- LAMPERT, N.; SPODE, E. y CASSOL, R. (2015). *Os mapas mentais e a percepção ambiental dos alunos de ensino médio do Município de Quevedos/RS. Anais do XI-Enanpege*. Disponible en <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/320.pdf>> [Consultado el 16 de marzo de 2017].
- RICHTER, D. (2011). *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. San Pablo: Cultura Académica.
- SANTOS, C. (2009). «Discursos sobre el territorio: conservación, desarrollo y participación en torno a un área protegida» *En foco: medio ambiente, sociedad y desarrollo sustentable. Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 18 n° 4 (octubre-diciembre, 2009): 627-651.
- SOTELO, M. (2014). «Más cerca del cielo. En busca de nuestro pasado», *Divulgación Científica en Arqueología*, 41, 6. Disponible en: <<http://mascercadelcielouruguay.blogspot.com uy/>> [Consultado el 13 de marzo de 2017].

En las fronteras de los saberes: las búsquedas de un Espacio de Formación Integral sobre *sociedad-naturaleza*

Magdalena Chouhy, FHCE-CURE, Universidad de la República¹

Carlos Santos, FCS-SCEAM, Universidad de la República²

Lucía Gaucher, FCS, Universidad de la República³

Florencia Grattarola, Juliana⁴

Javier Taks, FHCE-FCS, Universidad de la República⁵

Lucía Bergós, CURE, Universidad de la República⁶

Andrea Garay, FCS, Universidad de la República⁷

*Gabriel Perazza, Facultad de Ingeniería,
Universidad de la República⁸*

Introducción

Este artículo realiza una revisión crítica de la trayectoria del Espacio de Formación Integral (EFI)⁹ «Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera» con

foco en los siguientes aspectos: interdisciplinariedad, propuesta pedagógica y diálogo de saberes.

Las sucesivas ediciones del curso, que en 2017 atraviesa su cuarto año de ejecución, han permitido acumular experiencias y procesar las lecciones

1 Maestranda en Ciencias Humanas, Opción Antropología de la Cuenca del Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

2 Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina).

3 Magíster en Ciencias Biológicas, Ecología y Evolución, Pedeciba.

4 Magíster en Ciencias Biológicas, Pedeciba.

5 Doctor en Antropología Social, Universidad de Manchester (Gran Bretaña).

6 Maestranda en Manejo Costero Integrado del Cono Sur, Centro Universitario Región Este, Universidad de la República.

7 Magíster en Ciencias Agrarias opción Bioestadística, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.

8 Maestrando en Ciencias Agrarias opción Bioestadística, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.

9 Los Espacios de Formación Integral (EFI) se enmarcan en un proceso de renovación de la enseñanza que en los últimos años está desarrollando la Universidad de la República. Además de la integración de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) y la integralidad de los órdenes en el proceso educativo, estos espacios promueven la curricularización de la extensión, la iniciación a la investigación y la innovación educativa (Universidad de la República, 2010).

aprendidas, que se tradujeron en modificaciones implementadas. Se entiende que este proceso adaptativo de la propuesta educativa es una cualidad deseable para cualquier tipo de curso pero que se vuelve indispensable cuando este implica el involucramiento de una comunidad extrauniversitaria. En particular, en lo referido a la generación de conocimiento —cuyo valor en el marco de un espacio formativo es indiscutible—, se hace necesario encontrar vías que consoliden la transmisión de la información de una edición del curso a la siguiente promoviendo la acumulación de conocimiento, la profundización en las investigaciones y de los vínculos con las personas con las que se trabaja. En ese sentido se presentan aquí las principales herramientas pedagógicas que fueron incorporándose a fin de cumplir con el objetivo de mejora de la enseñanza desde una perspectiva integral, es decir, en articulación con las funciones de investigación y extensión.

En estrecha relación con lo anterior, se presenta también la experiencia en clave de las dificultades, retos y avances metodológicos en el trayecto hacia el objetivo de integrar y coproducir conocimientos junto a actores no académicos. Distintas modalidades pedagógicas y metodologías de trabajo en el terreno han ido colocando diversos límites, avances y desafíos al diálogo de saberes entre universitarios y población local. Proceso que, además de metodologías novedosas acordes al campo, requiere de tiempo y reflexión junto a los otros.

Se comparte asimismo la reflexión sobre el proceso de trabajo interdisciplinario, su trayecto desde un cúmulo de disciplinas con sus respectivos e incommensurables objetivos hacia el desafío de la construcción de problemas en común entre áreas de conocimiento

y perspectivas disciplinares distintas. La cualidad y grado de interdisciplinariedad que alcanza la propuesta en cada etapa se ven reflejados en todos los ámbitos, desde el dictado del curso, el abordaje de los contenidos, las preguntas de investigación e intervención, las pautas de trabajo y la evaluación de los estudiantes. A partir de este trayecto entendemos que la cualidad y el grado de interdisciplinariedad influye en la amplitud epistemológica y metodológica con que se aborda el campo de las relaciones sociedad-naturaleza.

A través del artículo nos proponemos ver cómo esos tres campos —interdisciplinariedad, propuesta pedagógica y metodologías para el diálogo de saberes— se implican entre sí y vienen siendo revisados inseparablemente en el marco de este EFI.

Un monitoreo participativo de fauna y el comienzo de un viaje por la frontera

El EFI en cuestión se dictó por primera vez en 2013 con el título de «Monitoreo participativo de fauna en Paso Centurión, Cerro Largo». Esta localidad rural del noreste del país, en la frontera con Brasil, forma parte de un área considerada de interés para la conservación por su gran biodiversidad, declarada reserva ecológica departamental en 2007 y propuesta para ingresar al Sistema Nacional de Áreas Protegidas desde 2009 (trámite que se encuentra en proceso). Se reconoce como la zona con mayor concentración de registros de mamíferos prioritarios para la conservación en Uruguay.

Por otra parte, la zona presenta niveles socioeconómicos críticos (es considerada una de las zonas de mayor pobreza

en la región rural del país)¹⁰ y atraviesa un proceso de despoblamiento atribuido a múltiples causas: falta de ofertas en educación media, escasez de fuentes de trabajo y emigración de familias productoras como consecuencia de los cambios en el uso del suelo desde la actividad agropecuaria tradicional a la forestal.¹¹

En 2013, docentes y estudiantes universitarios vinculados a la organización civil Juliana,¹² que desarrollaba actividades en Paso Centurión desde 2011, visualizaron la posibilidad de utilizar dicha experiencia de trabajo previo con la población del lugar para llevar adelante una iniciativa de formación interdisciplinaria e integradora de las funciones universitarias. Así surge la iniciativa del presente EFI sobre monitoreo participativo de fauna, cuya trayectoria exploramos en este artículo.

Se conformó entonces un equipo para generar una propuesta interdisciplinaria a partir de personas con formación en genética de la conservación, bioestadística, ecología y antropología social. La propuesta dio lugar al curso antes mencionado, destinado a estudiantes de las siguientes licenciaturas de la Universidad de la República (Udelar): Ciencias Biológicas y Geografía (Facultad de Ciencias [Fcién]), Antropología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE]) y Agronomía (Facultad de Agronomía [Fagro]), con instancias de aula en Montevideo y

actividades prácticas desarrolladas en la localidad de Paso Centurión. Si bien la convocatoria abarcó dichos servicios participaron estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, en Geografía (Fcién) y en Agronomía (Fagro).

El objetivo del curso en principio fue desarrollar un proceso formativo sobre estrategias de participación social para el monitoreo ambiental a través de una abordaje interdisciplinario y con un fuerte componente de trabajo con la comunidad. En términos de investigación la propuesta se centró en realizar una aproximación a las relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión, centrado en la mastofauna (fauna de mamíferos) mediante un monitoreo participativo. Es decir, se propuso generar conocimientos sobre la presencia de especies de mamíferos incluyendo conocimientos locales y sobre la relación de dichos saberes con experiencias y formas de vida arraigadas en el lugar. Esto fue llevado a cabo mediante dos abordajes: uno biológico, usando métodos de investigación no invasivos a partir de cámaras trampa y colecta de *fecas*¹³ a partir de un muestreo estadístico para su posterior análisis de ADN; y un abordaje social para la integración de perspectivas socioculturales relacionadas al ambiente y a la fauna autóctona del área, que incluyó técnicas etnográficas como la observación participante y las entrevistas abiertas y semiestructuradas.

10 Integró la zona de intervención del Prodenor (Proyecto de desarrollo social de las zonas rurales más pobres del norte de Uruguay), que trabajó en 18 zonas de Cerro Largo y en el área este de Salto y de Artigas entre 2005 y 2008 por el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA) y MEVIR.

11 El 78 % de los suelos son de prioridad forestal y en los últimos años han aumentado las inversiones para la forestación. No obstante, en 2010 el avance de la actividad forestal se vio detenido por medidas cautelares de la Junta Municipal en virtud del carácter de reserva ecológica. Esto respondió a la iniciativa de la población local, con el apoyo de una ONG de Melo, quienes entendieron que la forestación era incompatible con la práctica ganadera y el modo de vida tradicional.

12 Jugando en la Naturaleza. Asociación civil dedicada a la educación ambiental con metodologías lúdicas. Es común entre integrantes de la Facultad de Ciencias su participación en organizaciones no gubernamentales o asociaciones civiles conservacionistas y de educación ambiental.

13 Muestras de excremento animal.

El curso abordó contenidos teóricos y metodológicos para desarrollar el propuesto monitoreo participativo de fauna en Paso Centurión. Los participantes reflexionaron en conjunto sobre objetivos generales y específicos, abordajes y metodologías, intercambio y formas de devolución del trabajo a la comunidad. En tal sentido, el EFI comportó un espacio de discusión teórica y práctica del proceso de investigación y extensión, tanto como alentó el compromiso de los estudiantes con su propio proceso formativo. Las clases en aula alternaron instancias expositivas con dinámicas de trabajo práctico, y fueron además el espacio de planificación de las salidas de campo y de procesamiento de experiencias y datos obtenidos en el terreno.

En las instancias teóricas del curso se abordaron los conceptos de *conservación*, *desarrollo sustentable* y *biodiversidad* desde las distintas áreas de conocimiento involucradas. Esto llevó a conocer los diferentes enfoques y lenguajes disciplinares acerca de los problemas planteados como temas del curso.

Desde el área de la biología se desarrolló una caracterización e historia de la crisis de la biodiversidad, y más específicamente la fundamentación y criterios para la conservación desde el enfoque de la genética de la conservación. Desde las ciencias sociales se abordaron estos temas con perspectiva histórica y situando el concepto de *sustentabilidad* en el contexto del pensamiento ambiental contemporáneo. Para Foladori y Tommasino (2000: 43) la noción de *desarrollo sustentable* surge en la década del setenta, como una vía intermedia entre las visiones pesimistas del ecologismo intransigente y las del optimismo tecnológico, para afrontar la crisis ambiental y los problemas del desarrollo capitalista. No obstante,

el concepto es polisémico, tanto por la vaguedad tanto del término *sustentable* como el de *desarrollo* y los diversos objetivos con que se los utiliza. Estos autores sintetizan esta diversidad en tres grandes posiciones:

... aquellos para quienes la sustentabilidad es exclusivamente ecológica; aquellos para quienes la sustentabilidad es ecológica y social pero donde la parte social es un vehículo para llegar a la sustentabilidad ecológica (sustentabilidad social limitada); y aquellos para quienes la sustentabilidad debe ser realmente social y ecológica en forma de coevolución (coevolución sociedad-naturaleza) (Foladori y Tommasino, 2000: 45).

Se buscaba brindar a los estudiantes perspectivas de la investigación en ecología y que además estos incorporaran dimensiones culturales, económicas y políticas en sus lecturas, investigaciones y prácticas científicas. En tal sentido, se abordaron desde la mirada antropológica las relaciones sociedad-naturaleza —que están envueltas en discursos y prácticas de conservación— deconstruyendo y «desnaturalizando» ambas nociones mediante una revisión de su historia moderna y occidental, así como de las bases filosóficas que las fundamentan desde el sentido común hasta el pensamiento científico (Descola, 2012; Ingold, 2002; Latour, 2007). De esta forma se trabajó sobre la no universalidad de dichos términos y sus respectivos contenidos semánticos, los sentidos atribuidos a la naturaleza y a la sociedad.

El abordaje de la consolidación moderna de esta dualidad condujo a situar y analizar la división disciplinar entre ciencias naturales y sociales, distinción que «descansa en una concepción de la materia y de la naturaleza a la que contraponen, con propuesta evidencia, los conceptos de ser humano, cultura y

sociedad» (De Sousa Santos, 2009: 41). Como expresa Foladori, estos problemas están relacionados con la complejidad que comporta la construcción de la interdisciplina, precisamente uno de los desafíos que el EFI se propone como camino hacia la construcción de conocimientos sobre las relaciones sociedad-naturaleza:

Esta división científica del trabajo es parte de la división social del trabajo, y tiene sus raíces en el desarrollo de la productividad en las distintas ramas económicas, en la formación de las clases sociales de la moderna sociedad capitalista, y en las luchas políticas. [...] Y, de la misma forma que para entender cualquier fenómeno de la realidad es necesario comprender las causas que lo provocaron, al enfrentarnos a los problemas de la interdisciplinariedad es elocuente remitirse a las causas y desarrollo de la división científica del trabajo y las ciencias, para pensar propuestas alternativas (1998: 2).

Así, desde esta base crítica se buscó encarar el desafío de la interdisciplinariedad y la construcción plural del objeto de estudio; problematizar las concepciones científicas acerca de la conservación y preguntarnos cómo y por qué integrar la mirada del otro al pensar críticamente en este concepto. Por lo tanto el EFI tenía un enfoque hacia la conservación en Paso Centurión —en particular, de mamíferos considerados amenazados—, pero al mismo tiempo buscaba recuperar los saberes, categorizaciones y perspectivas de la población del lugar acerca de la naturaleza, los animales, lo que es preciso conservar y lo que no.

Asimismo, al tratarse de un monitoreo participativo se tenía como objetivo la inclusión de la población local en las

actividades y la difusión de los resultados obtenidos en cada etapa. En efecto, uno de los intereses que impulsaron esta iniciativa era entablar un diálogo entre las investigaciones biológicas y las poblaciones vinculadas a los lugares donde se llevan adelante muestreos y colectas de datos, al contrario de formas de hacer hegemónicas dentro de la academia. No obstante, cabe recordar aquí lo que expresó Boaventura de Sousa Santos en su conferencia en Montevideo en abril de 2016¹⁴ acerca de que también las ciencias sociales muchas veces incurrir en un «extractivismo metodológico», cuando las investigaciones no implican un retorno a las comunidades en que basaron sus indagaciones y resultados. En sentido análogo, Restrepo (2016: 83-85) habla del «estilo extractivista», un tipo de práctica en la que un «etnógrafo asaltante» reduce a las personas con quienes trabaja a fuentes de información, se apropia de sus conocimientos y desaparece sin que se sepa con qué fines y cómo utilizó esos datos e información.

El monitoreo tuvo como objetivo establecer la presencia de distintas especies de mamíferos en el área. Por un lado se colocaron tres cámaras trampa que se retiraron luego de un mes. Las cámaras permitieron identificar siete especies de mamíferos y se establecieron como una forma de registro por excelencia del monitoreo participativo que continuó impulsando Julana hasta la actualidad (Grattarola y otros, 2016).

Se realizaron muestreos sistemáticos de fecas en cinco sitios y dos ambientes. La identificación de especies se realizó mediante una herramienta molecular desarrollada para el inventario. La técnica permite el análisis de un fragmento de la región de control (D-LOOP) del ADN mitocondrial, que varía en secuencia y

14 Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Sociales *Epistemologías del Sur: para un nuevo ciclo constituyente en tiempos de fascismo societal*.

longitud dentro de diferentes especies de mamíferos, pero mantiene su identidad entre los individuos de la misma especie. Mediante la secuenciación por la reacción en cadena de la polimerasa (PCR, por sus siglas en inglés) de este fragmento podemos capturar y discriminar ADN de diferentes especies presentes en una muestra fecal y, por medio de su comparación frente a bases de datos de referencia, establecer su identidad taxonómica (Grattarola y otros, 2014).

En los muestreos se encontraron 32 fecas y se obtuvieron productos de PCR para 28 de ellas. En el 64 % de los casos pudieron ser identificadas a nivel de especie o género mediante Blastsearch,¹⁵ una herramienta que compara las secuencias de nucleótidos con bases de datos de secuencias de referencia del GenBank - National Center for Biotechnology Information (NCBI), y calcula la significación estadística. Se registraron así nueve especies de mamíferos, algunos de alta relevancia desde el punto de vista de la biología de la conservación. Mediante esta metodología fue posible establecer nuevos registros para la zona, como ocelote (*Leopardus pardalis*), y confirmar la presencia de paca (*Cuniculus paca*), cuyo único registro para el país es en Paso Centurión.

En cuanto al abordaje social —realizado mediante herramientas de la metodología etnográfica—, se abordaron narrativas y prácticas al respecto del ambiente en general y los animales en particular. Se realizó observación participante, entrevistas abiertas y semiestructuradas. Se exploraron saberes y formas de relación entre población y fauna, incluyendo aspectos históricos, simbólicos, económicos y productivos, territoriales, políticos y sociodemográficos. Se llevó un registro de observaciones

en diarios de campo, cuya sistematización y análisis fue propuesto como parte de la consigna del informe final para la aprobación del curso a base de pautas determinadas.

El intercambio con la población guiado por el método etnográfico permitió profundizar en el diseño metodológico y en la forma de participación a proponer para el monitoreo. Por ejemplo, esto llevó a reformular la idea inicial de un protocolo de registro escrito para las familias, el cual no era apropiado en muchos casos, teniendo en cuenta el analfabetismo por desuso de muchos pobladores locales y los distintos intereses al respecto de llevar un registro escrito cotidianamente. Mediante técnicas etnográficas se identificaron saberes y formas de categorización de los animales conforme a lógicas determinadas y distintas a la racionalidad científica, así como múltiples aspectos socioculturales de interés para continuar abordando y problematizando. Sin embargo, estas categorías siguieron siendo paralelas al monitoreo de fauna, desarrollado según presupuestos y taxonomía de las ciencias naturales.

La reflexión continua sobre nuestro trabajo (se trataba de una experiencia nueva y un equipo multidisciplinar también nuevo) permitió visualizar cómo nuestras metodologías partían de una perspectiva particular —la de las ciencias— y podían comportar prácticas irreflexivas de saber/poder. De esta manera, el trayecto hacia el diálogo e integración de saberes se iba construyendo desde dentro de dicha perspectiva epistemológica hacia su cuestionamiento como patrón neutro, de validez universal y excluyente de otras formas de conocimiento. El postulado de la ciencia moderna y occidental de ser el único conocimiento

15 Consultar al respecto el *National Center for Biotechnology Information* de EUA: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>>.

verdadero constituye, según De Sousa Santos (2009: 55), su carácter irracional: «ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional; solo la configuración de toda ellas es racional». Siguiendo este planteo es que nos proponemos trabajar hacia un diálogo de saberes. Este diálogo es entre las distintas áreas y disciplinas científicas y también entre estas y los saberes locales, el sentido común y conocimiento práctico que la ciencia moderna consideró «superficial, ilusorio y falso» pero que orienta nuestras acciones cotidianas, da sentido a nuestras vidas y que «interpenetrado por el conocimiento científico puede estar en el origen de una nueva racionalidad» (De Sousa Santos, 2009: 55). La reflexión epistemológica sofisticada, expresa el citado sociólogo, debe superar la práctica científica y dar un marco de prudencia a la ciencia que

... al imbuirse de sentido común no desprecia el conocimiento que produce tecnología, pero entiende que tal conocimiento se debe traducir en autoconocimiento, el desarrollo tecnológico debe traducirse en sabiduría de la vida (De Sousa Santos, 2009: 56).

Integralidad e interdisciplina: desafíos y reflexiones a plena marcha

Si bien se apuntó a la interdisciplinariedad, consideramos que en la edición 2013 del EFI esta fue incipiente debido a varios factores. A nivel de la planificación de los contenidos del curso y su propuesta pedagógica, esto respondió en primer lugar a la falta de trabajo previo del equipo docente, necesario para elaborar una propuesta interdisciplinaria. En consecuencia, tanto las instancias en aula como las actividades

en las salidas de campo mantuvieron marcos disciplinares estancos. La terminología, los enfoques teóricos y aspectos metodológicos de las áreas naturales y sociales fueron muchas veces incompatibles, y más lejos aún quedaba la concepción de un objetivo común para las actividades de investigación.

Por otro lado, la propuesta pedagógica se estableció sobre esta sumatoria no dialógica de disciplinas, por lo que, si bien aportó a los estudiantes nociones y experiencias en áreas de conocimiento distintas, no fomentó la formación interdisciplinaria estrictamente. La estrategia de evaluación de los estudiantes fue a través de informes, elaborados luego de cada experiencia de campo, siguiendo pautas establecidas *a priori* con perspectiva disciplinar, así como lo estaban las actividades de investigación e intervención en el terreno. Esto, además, no fue contrarrestado como puede hacerlo una curricula estudiantil más heterogénea, en este caso con mayor presencia de las ciencias sociales y humanidades que la que hubo entonces.

Otros factores incidieron en los límites que la interdisciplinariedad tuvo en aquella primera experiencia como equipo docente: técnicos, metodológicos y de relacionamiento, aspectos que Foladori (1998: 2) describe como distintos niveles del desafío que comporta la construcción de interdisciplina. Al no estar previamente discutidos y acordados los alcances de la interdisciplinariedad de la propuesta esa construcción fue parte del desarrollo del trabajo y del proceso crítico que envolvió a docentes y estudiantes. Esas discusiones y reflexiones colectivas, por lo tanto, si bien vehiculizaron muchas veces sentimientos de incertidumbre y pérdida de la seguridad que puede otorgar la formación disciplinar, fueron parte sustancial del recorrido del EFI hacia

la integralidad y la interdisciplina. La evaluación crítica de docentes a este respecto permitió tomar la experiencia para reformular la propuesta.

Por último, la población local tuvo un papel restringido a la participación en ciertas actividades —entrevistas y observación participante; involucramiento en el monitoreo con cámaras trampa— pero sus perspectivas fueron incorporadas como datos y no como formas posibles de entender los problemas sobre los cuales intervenir. Es decir, se convocó a los vecinos y a las escuelas a participar en un monitoreo para determinar la presencia de especies de mamíferos —mediante conocimientos locales y muestreos biológicos— según una taxonomía dada de antemano y, por lo tanto, según una categorización determinada y una forma particular de entender las relaciones sociedad-naturaleza, propia de las ciencias pero no necesariamente compartida por la población local, acorde a sus experiencias y conocimientos. Los objetivos y las formas de investigación tanto biológica como social continuaron siendo determinados por los investigadores, por lo que la integración de los saberes del otro ocurría de una manera clásica, en la que un sujeto investigador se relaciona con el otro en tanto objeto de estudio y utiliza sus conocimientos según sus objetivos; una relación en la que el punto de referencia sigue siendo exclusivamente el saber académico.

Observado esto, en primer lugar la necesidad de conocer las perspectivas locales acerca de la naturaleza y las formas de vida en que se arraiga, se planteó como una prioridad de conocimiento a ser abordada en lo sucesivo. A partir de allí fueron observadas múltiples formas de conocer, nombrar y categorizar a los animales, así como diversos aspectos ambientales, productivos y económicos

vinculados a los modos de vida en la localidad.

Otro aspecto de la metodología participativa señalado en la evaluación docente fue que, si bien las instancias de campo fueron de gran intensidad e importancia en el devenir del curso y de las actividades de investigación, no fueron suficientes para el desarrollo conjunto del monitoreo. Para llevar adelante una investigación participativa, profundizar al mismo tiempo el diálogo de saberes y los vínculos entre investigadores y pobladores, se necesita de un tiempo más prolongado. Como explica Restrepo (2016: 19) con respecto a la etnografía, esta «demanda tiempos prolongados, pues no alcanza de la noche a la mañana a conocer la vida de otra gente y mucho menos los significados de sus prácticas».

El conocimiento paulatino del campo es muy importante para planificar cada vez mejor el trabajo desde el punto de vista metodológico y logístico. Es preciso tener en cuenta que más allá de los esfuerzos de una planificación ajustada, que contemple las dinámicas de los universitarios, son determinantes las dinámicas de los pobladores locales, sus temporalidades, trabajos, actividades y ganas de participar en los intercambios que se les proponen. Asimismo, al tratarse de un área rural con difícil accesibilidad, caminos deteriorados e inundables, eventos climáticos adversos pueden alterar cualquier planificación.

Por otra parte, la condición de población rural envejecida y dispersa impone dificultades a la participación sostenida en torno a un proyecto como el que se propone en la localidad. Asimismo, las actividades como asalariados rurales de muchos de los hombres implica su permanencia en las estancias donde trabajan, sesgando la participación desde la categoría de género, lo que introduce al mismo tiempo potencialidades para

trabajar a través de dicha categoría. Por otra parte, aumenta el grado de dificultad el hecho de no contar con ningún interlocutor colectivo (del tipo organización local de base) que permita vehiculizar el vínculo con los otros. De este modo, la convocatoria a talleres, reuniones u otras actividades resulta un gran desafío, y, en cambio, las visitas a las casas y las actividades en las escuelas comportan las formas principales de interacción. No obstante, la posibilidad de estar presentes en importantes festividades locales (como yerras, raids y bailes a beneficio de las escuelas rurales) hizo más intenso el intercambio, permitió conocer a gran parte de la población en sus actividades, así como a los sentidos, conocimientos e intereses involucrados y asimismo difundir las actividades del EFI y los registros obtenidos en el monitoreo.

A partir de la edición 2013 del EFI se obtuvieron muestras de numerosas especies, algunas consideradas prioritarias para la conservación, además de una aproximación a un vasto abanico de conocimientos, experiencias y puntos de vista locales sobre la naturaleza y los animales en particular, lo que demostró la pertinencia de la generación de conocimientos sobre el área de trabajo. Asimismo, se vio como oportunidad el interés e involucramiento de las escuelas y parte de los vecinos en torno a las cámaras trampa y sus registros. Esto, sumado a la evidente potencialidad de la propuesta en tanto ejercicio de conceptualización sobre las relaciones sociedad-naturaleza desde una mirada interdisciplinaria, motivó a parte del equipo a evaluar en profundidad la experiencia y reformularla para darle continuidad.

Para avanzar hacia la construcción de interdisciplina fue preciso un período de discusión y estudio; comprender el marco epistemológico común de las modernas ciencias naturales y sociales, basado en un paradigma dualista y racionalista; y abordar también las diferencias entre estas, en tanto sus objetos de estudio comportan los dos polos de la dualidad moderna naturaleza/cultura (Descola, 2012). El abordaje epistemológico permitió colocar las ciencias como un tipo de conocimientos entre otros. Esto permitió sustituir el lenguaje de la *valorización* del saber no académico por el del *diálogo de saberes* y la *transdisciplinariedad*, entendiendo que subyace a lo primero una determinada jerarquización etnocéntrica donde las ciencias adquieren el lugar de patrón de verdad y racionalidad. Repensamos la práctica del conocimiento integral como una forma de coproducción de conocimientos junto a otros, desde otras disciplinas a otros saberes. En adelante, se colocó el énfasis en la búsqueda de propuestas pedagógicas y metodológicas que promuevan el intercambio y la integración de saberes, intentando superar el esquema sujeto-objeto de conocimiento y establecer relaciones de conocimiento entre sujetos, realizando prácticas científicas más prudentes y socialmente pertinentes.

Este trabajo de reflexión y crítica fue llevado a cabo durante 2014, año en que también el equipo —conformado por la mayor parte de los docentes involucrados en 2013— volvió a la localidad para realizar una actividad en el medio¹⁶ que consistió en un taller de devolución de los resultados obtenidos mediante el muestreo biológico del EFI y una discusión sobre la importancia, propiedad y difusión de conocimientos producidos

16 Esta contó con el apoyo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio en su llamado a Actividades en el Medio 2014.

en colaboración. También aportaron a este proceso de evaluación tanto las devoluciones de los estudiantes como las instancias en que hubo oportunidad de compartir y poner en diálogo con la comunidad universitaria la experiencia, como en clases, jornadas académicas y congresos.

De esta etapa de reflexión y evaluación surgen las bases para la elaboración de la propuesta subsiguiente, con el objetivo de profundizar en el proceso de interdisciplina y en el diálogo de saberes con la población no académica, mediante cambios en el programa del curso, la propuesta pedagógica y las actividades de investigación e intervención en el campo.

Aprendiendo a base de proyectos

A partir de estas reelaboraciones surge la propuesta para la edición 2015 del EFI, denominado *Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socioeconómico en Paso Centurión, Cerro Largo*. En cuanto a la vinculación curricular, el EFI se asoció a los cursos de Antropología Social y Cultural de la Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales [FCS]) y Antropología VI (Económica y Política) de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas (FHCE). La procedencia disciplinar de los estudiantes fue variada: de Geografía (Fcién); Antropología, Ciencias de la Educación, Turismo (FHCE), Sociología (FCS), Psicología (Facultad de Psicología) y Diseño de paisaje (Centro Universitario Regional Este).

En esta edición del curso se propuso la conformación de grupos interdisciplinarios de estudiantes¹⁷ para la aproximación

y abordaje de las relaciones sociedad-naturaleza a través de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta metodología se propone desarrollar en los estudiantes la habilidad de aprender a aprender, en torno a la elaboración de un proyecto, que en este caso debió desarrollar cada subgrupo. El ABP propició la aplicación en campo de conocimientos elaborados en las instancias teóricas del curso, los cuales, además de aspectos teóricos, retomaban la experiencia del EFI anterior, permitiendo a la vez que los estudiantes utilizaran sus conocimientos previos, poniéndolos en diálogo en espacios de grupos reducidos.

Esta metodología fomenta en los estudiantes la capacidad de trabajo en colaboración, en este caso para desarrollar un proyecto interdisciplinario implicando actores no universitarios, en el cual la práctica se retroalimenta continuamente con la reflexión sobre esta. En ese sentido, la incorporación de esta estrategia pedagógica en el EFI permitió un mayor involucramiento de los estudiantes con la propia experiencia de campo, así como la interpretación de dicha experiencia con base en los conocimientos provenientes de distintas miradas disciplinares y sus diálogos.

Fue ejercitado el trabajo interdisciplinario a través de la formulación de objetivos de investigación y la definición de metodologías de abordaje que cada subgrupo debió realizar. En una evaluación estudiantil, realizada oralmente al final del curso, en general los estudiantes destacaron positivamente el esfuerzo de llegar a consensos en sus respectivos subgrupos tanto como la riqueza aportada por la diversidad de enfoques en diálogo. De esta manera vimos reflejados en la propuesta pedagógica los desafíos que como equipo docente interdisciplinario tenemos en la

17 Se conformaron cuatro grupos de cuatro a cinco estudiantes cada uno.

construcción de proyectos colectivos de enseñanza, investigación y extensión.

En el mismo sentido se vio que estos cambios en la propuesta de enseñanza aportaron al diálogo de saberes con la población local, ya que en lugar de palear de antemano las preguntas de investigación e intervención, cada subgrupo debía diseñar sus problemas a partir del trabajo de campo y de una atenta escucha a los interlocutores, sus intereses y problemas, estableciendo una mayor dialéctica teoría/práctica, teorización/trabajo en el terreno.

Así, de una experiencia en 2013 que implicaba la realización de actividades teóricas y prácticas en forma asincrónica y proponiendo en campo investigaciones disciplinares dirigidas, se adoptó en 2015 un propuesta de ABP que guio el proceso formativo, integrando los contenidos teóricos en ese eje de trabajo práctico. Asimismo, las estrategias de evaluación estudiantil se modificaron acorde a los cambios en las formas de enseñanza: de la presentación de informes grupales sobre una pauta preestablecida a partir de cada una de las actividades de campo se trascendió a la presentación de avances del proyecto grupal. Estos cambios mostraron mejoras sustanciales en el compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y en el relacionamiento con la población involucrada. La realización de un proyecto de investigación estudiantil realizado por un grupo de exestudiantes se considera un indicador de ello.

En efecto, se observó un nivel más profundo de vinculación entre el equipo universitario y la población local. Esto responde en gran medida al compromiso que cada subgrupo de estudiantes adquirió en el transcurso del proceso de trabajo, en el cual la definición de los problemas a abordar tuvo en cuenta no solo los contenidos teóricos del curso sino sus propias observaciones en el

campo, intereses de conocimiento y de compromiso social asociado a la producción de conocimiento científico. En tal sentido, la metodología de aprendizaje basado en proyectos fue adecuada tanto para el trabajo interdisciplinario y con la población no universitaria como para la formación integral, en tanto la enseñanza, investigación y extensión fueron ejes inseparables del proceso.

No obstante los resultados con respecto a la edición anterior en los aspectos señalados fueron favorables, en las evaluaciones estudiantiles escritas que se hicieron en forma anónima luego de finalizado el curso, surgieron críticas y sugerencias en cuanto a la vinculación teórico-práctica. Si bien el proceso de cada subgrupo era apoyado por docentes en calidad de tutores, las instancias teóricas expositivas se realizaron previamente al comienzo del trabajo de campo, que consistió en tres salidas de tres días cada una. Por otra parte, fue expresado que la intensidad del trabajo integral motivaba a los estudiantes a continuar y profundizar en los procesos de extensión, algo que los límites temporales y curriculares del EFI no permiten aplicar en cada edición concebida como una unidad.

En cuanto a la participación de la población local en el diálogo de saberes pueden mencionarse algunas metodologías e instancias clave que tuvieron lugar en 2015: hubo actividades como plenarios y muestras de trabajos de estudiantes en las que inesperadamente participaron jóvenes del lugar, expresando puntos de vista y dudas sobre lo que se exponía, lo cual fue de por sí interperante del trabajo del EFI en cuanto a las formas en que son representados los otros en los trabajos del curso. Es decir, frente a la presencia activa de pobladores en instancias pensadas como internas del grupo universitario, se

evidenciaba una gama de consideraciones éticas y metodológicas involucradas en el trabajo sobre otros y se problematizaba su representación en el lenguaje oral y escrito. Estas reflexiones pusieron sobre la mesa importantes cuestiones de cara a las metas de trabajo colaborativo regido por relaciones sujeto-sujeto en lugar de sujeto-objeto. Por otra parte tuvieron lugar talleres lúdicos coorganizados con Julana en torno a relatos sobre fauna —que contaron con un alto grado de participación y empatía—, donde se compartieron y escenificaron numerosos relatos de los pobladores, saberes y experiencias asociados a ellos. Estas instancias forman parte de una metodología —diseñada a partir del conocimiento acumulado sobre el lugar y la mutua confianza generada a lo largo del tiempo— que coloca la experiencia y narrativa local transmitidas oralmente en términos de conocimientos válidos y relevantes para la ciencia. Asimismo, estas herramientas lúdicas profundizan la confianza mutua y la familiaridad necesarias para seguir trabajando con la comunidad.

Todo esto fue un indicador de la importancia que tiene la vinculación sostenida en el tiempo para el trabajo con actores sociales, más aún tratándose de poblaciones locales, rurales y distantes de las ciudades donde se emplazan los centros universitarios.

Estos resultados, así como las sugerencias e interés de los estudiantes por continuar vinculados al sitio y al curso alentaron al equipo docente a realizar una propuesta que representara un paso más en la consolidación del espacio formativo, en la coproducción de conocimientos y en el aporte del curso a la población de Paso Centurión.

18 En el marco del proyecto Fogones de fauna, 2015-2016.

Los desafíos de la experiencia: tutorías entre pares y convivencias en familias

En 2016 el EFI formó parte del curso Antropología IV (Antropología Económica y Política en el plan de estudios 1992 de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas) y contó exclusivamente con estudiantes de este curso, que trabajaron en el campo aspectos teóricos dados en clase. Si bien a nivel de la currícula se abarcó una única disciplina, la propuesta continuó incorporando miradas de las ciencias sociales y biológicas, con el monitoreo participativo como uno de los ejes de trabajo. En las salidas de campo, las recorridas en torno al monitoreo, articuladas con Julana,¹⁸ se abordaron mediante la observación participante y se alternaron con conversaciones informales y entrevistas en profundidad. En particular, los estudiantes optaron por la historia de vida como principal técnica de investigación y registro.

Esta experiencia permitió abordar con mayor profundidad temas nuevos o que previamente solo estaban planeados, aportando al trayecto del EFI importantes conocimientos y cuestionamientos desde perspectivas de la antropología económica, plasmados en exposiciones orales y en los informes finales realizados por los estudiantes en forma individual.

Para la edición 2017 se propuso avanzar sobre tres nuevos pilares: 1) la implementación de tutorías entre pares, con la participación de estudiantes de ediciones anteriores, 2) la realización de pasantías en familias en las que los estudiantes convivirán con familias de pobladores de Paso Centurión en sus hogares,

y 3) la realización de un seminario de integración de saberes con el objetivo de generar un momento y espacio para intercambiar y debatir entre universitarios, activistas y habitantes locales sobre las formas de conocimiento y los aprendizajes y desaprendizajes hasta el presente.

La modalidad de tutorías entre pares integra como actores fundamentales a estudiantes de generaciones anteriores del EFI —rescatando la experiencia adquirida por ellos— en interacción con estudiantes de la nueva edición. El objetivo tiene que ver con el acompañamiento en un proceso que para los estudiantes resulta novedoso, donde al desafío que implica el acercamiento a una temática de estudio nueva se suman dos elementos que hacen a las particularidades de este curso y que le otorgan una complejidad singular: la interacción cercana con actores extrauniversitarios y el fuerte trabajo interdisciplinario. La tutoría entre pares representa, por tanto, una oportunidad de profundización de la formación de estudiantes de generaciones anteriores y una experiencia de formación docente para ellos, así como un apoyo a la formación de la nueva generación.

En suma, a través de las tutorías entre pares se pretende que los conocimientos y experiencias de los estudiantes en el área se transformen en herramientas pedagógicas para los nuevos estudiantes, además de dar continuidad al vínculo entre aquellos y la población local más allá de los límites temporales de cada edición del EFI. En un sentido más amplio, el involucramiento de estudiantes de generaciones anteriores representa una modalidad inicial de construcción de trayectorias integrales, donde los estudiantes pueden sostener un proceso integral en más de una etapa de su proceso formativo.

Mediante la propuesta de implementar la modalidad de convivencias en familias se pretende retomar reflexivamente las prácticas cotidianas de los pobladores locales, recuperando en lo metodológico elementos básicos del método etnográfico (Guber, 2001) y experiencias como la del Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria (IRA) de la Facultad de Agronomía. Precisamente esta experiencia, que se desarrolla desde 1989, incluyó la realización de pasantías de convivencia de estudiantes con familias de productores rurales con el objetivo de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar contacto vivencial con el medio productivo, los productores, las producciones, zonas agroeconómicas y demás componentes de la realidad productiva, ayudando a conceptualizar su interrelación (Facultad de Agronomía, 2013). Con esta estrategia pedagógica y metodológica se pretende dar un marco para el acercamiento de los estudiantes a importantes aspectos (socioeconómicos, culturales, ambientales) de la realidad de Paso Centurión. En particular, y según los objetivos del curso, se busca recuperar saberes y prácticas que hacen a las relaciones sociedad-naturaleza en el lugar, compartiendo tareas y vida cotidiana con las familias.

Al mismo tiempo se trata de propiciar interacciones duraderas, respetuosas y de cooperación durante el trabajo de campo, generando capacidades comunicacionales y de convivencia por parte de los estudiantes y promover la integración de dichas experiencias y observaciones al proceso de aprendizaje, en tanto fuentes de conocimientos múltiples y complejos. En última instancia, a través de esta propuesta se pretende avanzar hacia el objetivo de coproducción de conocimientos.

Un paso hacia el encuentro de saberes

El concepto de *conocimiento* es tomado por esta propuesta de trabajo en un sentido tanto teórico como concreto y vivencial, abarcando así prácticas y formas de saber corporizadas que usualmente no son comprendidas por connotaciones más abstractas asociadas al conocimiento (Casas, Osterweil y Powell, 2007). Esta noción es compartida por Boaventura de Sousa Santos —retomado por estas autoras (: 2)— cuando argumenta que «todas las prácticas implican conocimiento y, como tales, son prácticas-conocimiento». Superando una noción positivista o cartesiana del concepto, entendemos que las prácticas y las formas de vida constituyen conocimientos, no simplemente abstractos o meramente intelectuales, sino incrustados y enraizados en experiencias concretas y vividas, que por tanto pueden ofrecer respuestas situadas y corporizadas.

Como fue planteado anteriormente, la adaptación continua de la propuesta busca profundizar en el desarrollo de la integralidad y el diálogo de saberes. Mediante un replanteo del trabajo en torno a las funciones de enseñanza, investigación y extensión esta propuesta avanza hacia el diálogo e integración de saberes, con el objetivo de construir una ciencia académica que no desestime ni trate como objeto los conocimientos de los otros. En ese sentido, en 2017 se realizó un seminario de intercambio de saberes académicos y saberes populares sobre qué es el conocimiento situado, denominado Encuentro de Saberes. Allí universitarios y pobladores intercambiaron acerca de los trayectos que ha tomado el conocimiento construido con base en la experiencia de Paso Centurión,

en forma de informes de estudiantes, ponencias en congresos en Uruguay y la región, artículos de prensa o académicos, etc., y la importancia de dicho trabajo en términos de formación para los universitarios participantes del proceso. Asimismo, parte del Encuentro fue destinado a trabajar de forma lúdica y teatral acerca del conocimiento local y el científico y cómo mediante la interacción estos pueden complementarse, enriquecerse, ser utilizados para objetivos comunes. Así, la deseada integración de saberes fue puesta explícitamente en debate, poniendo especial atención en cómo estos tipos de conocimientos y sus interacciones eran categorizados y representados por los pobladores participantes. Este encuentro no fue una actividad enmarcada en una edición del EFI sino que involucró su trayectoria total, la interrelación con la ONG Julana y las derivas del trabajo en conjunto, que incluyen tesis de posgrado, pasantías de grado, proyectos de investigación estudiantil, entre otros.

Como paso previo se realizó en Montevideo un encuentro en el cual los docentes, estudiantes de todas las ediciones del EFI, miembros de Julana y tesistas de posgrado con locus en Centurión compartimos trayectorias, proyectos y ejes de trabajo en el área. En la segunda parte de esa jornada se hicieron propuestas de ejes globalizadores a transmitir durante el proyectado seminario, así como propuestas didácticas e incluso de títulos menos académicos y excluyentes, de las cuales surgió el de Encuentro de Saberes.

Además, se realizó una salida previa a la localidad para cogestionar el encuentro, que pasó a ser convocado también por algunas de las pobladoras más vinculadas al trabajo universitario, por la maestra y por la auxiliar de la escuela n.º 16.

Comentarios finales

En este artículo hemos repasado la experiencia de un EFI sobre relaciones sociedad-naturaleza, con fuerte apuesta interdisciplinaria y volcado hacia el diálogo de saberes. Este trayecto no está predeterminado sino que solo se lo puede transitar para descubrirlo y en eso estamos. No existen recetas para la integralidad y la interdisciplina pero las experiencias de unos y otros se pueden enriquecer mutuamente: en tal sentido escribimos esta síntesis como una oportunidad de repensar lo andado.

La apuesta por la interdisciplina conlleva siempre un proceso de puesta en común y discusión de perspectivas, metodologías y estilos de pensamiento de las disciplinas implicadas. Este diálogo, los acuerdos y desacuerdos en cada etapa, se refleja en la propuesta de enseñanza y en el trabajo en el medio.

Este espacio está siendo formativo no solo de estudiantes sino también de docentes, porque ofrece una oportunidad de construir propuestas pedagógicas integrales y de vinculación con el medio (población local, organizaciones civiles) desde un enfoque interdisciplinario a partir de la experiencia, la evaluación, la reflexión y la reformulación. Apuntamos a que también sea un espacio de producción de conocimiento no solo sobre otros sino con los otros, para lo que es preciso continuar haciendo y pensando sobre el hacer, con autocrítica y creatividad.

Por último, la principal lección es la necesaria libertad para adaptar las sucesivas experiencias de integralidad a los constantes aprendizajes de docentes, estudiantes y habitantes no universitarios que se involucran en los EFI. Esos aprendizajes no son solo resultado de la interacción personal, sino que tienen que ver con la comprensión de contextos ambientales, económicos y sociales,

y también con el reconocimiento de los distintos tempos en juego que traen los distintos colectivos en diálogo. Mientras la Udelar tiene temporalidades anuales y bianuales en materia de presentación de proyectos para conseguir fondos y apoyo institucional que permitan darles continuidad a los EFI, las personas e instituciones locales precisan bastantes más días, semanas y años para comenzar a explicitar su demanda, que surge de la construcción de confianzas y de una lectura de sus prioridades, que no pocas veces los EFI propician; finalmente, el tempo de las ONG, como Julana, en este caso, depende de fuentes de financiamiento distintas a la Udelar, compromisos y agendas personales.

Bibliografía

- CASAS, M. I.; OSTERWEIL M. y POWELL, D. (2007) «Fronteras borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales», en XOCHITL LEYVA y otros, *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas, Ciudad de México y Lima: CIESAS, PDTG-USM, Unicach.
- DESCOLA, P. (2012). *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FACULTAD DE AGRONOMÍA (2013). *Ciclo Introducción a la Realidad Agropecuaria. Programa 2013*. Montevideo: Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- FOLADORI, G. (1998). «Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente». *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, n.º 2, Curitiba: Universidad Federal de Pará, disponible en <http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/104036/mod_resource/content/1/Foladori%20-%20Los%20problemas%20de%20la%20interdisciplinariedad%20en%20el%20estudio%20e%20investigacio%CC%81n%20del%20medio%20ambiente.pdf> [Consultado el 17 de enero de 2018].
- y TOMMASINO, H. (2000). «El concepto de desarrollo sustentable 30 años

- después». *Desarrollo e Meio Ambiente*, vol. 1, Paraná: UFPR, disponible en <<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/3056/2447>> [Consultado el 17 de enero de 2018].
- GRATTAROLA, F., GONZÁLEZ, S., y COSSE, M. (2014). «A novel primer set for mammal species identification from feces samples». *Conservation Genetics Resources*, vol. 7 (1), pp. 57-59.
- GRATTAROLA F., HERNÁNDEZ D.; DUARTE A.; GAUCHER L.; PERAZZA G.; GONZÁLEZ S.; BERGÓS L.; CHOUHY M.; GARAY A.; CARABIO M. y RODRIGUEZ-TRICOT, L. (2016). «Primer registro de yaguarundí (Puma yagouaroundi) (Mammalia: Carnivora: Felidae) en Uruguay, con comentarios sobre monitoreo participativo». *Boletín de La Sociedad Zoológica Del Uruguay*, 2.^a época, vol. 25, n.º 1, pp. 85-91, disponible en < http://szu.org.uy/boletin/vol25_1/009_25_1.pdf> [Consultado el 17 de enero de 2018].
- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial.
- INGOLD, T. (2002). *The perception of the environment*. Londres-Nueva York: Routledge.
- LATOUR, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- RESTREPO, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envián editores.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la reforma universitaria, n.º 10. Montevideo: Universidad de la República.

Una apuesta a integrar realidades y literaturas. EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas» en el Hospital Vilardebó

Estefanía Pagano, proyecto de investigación «Raros y fantásticos en la literatura uruguaya. Historia, crítica y teoría (1963-2004)»; EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas»¹

Introducción

Desde el año 2015 existe en el Instituto de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República un Espacio de Formación Integral (EFI) bajo la responsabilidad del docente Hebert Benítez Pezzolano. Por Espacios de Formación Integral se entiende: «dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías,

proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario» (Tommasino y Rodríguez, 2011: 20). El EFI se titula «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas», se llevó a cabo en el Hospital Vilardebó y está ligado al proyecto de investigación «*Raros y fantásticos en la literatura uruguaya. Historia, crítica y teoría (1963-2004)*» así como también a los seminarios de Literatura

1 Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas, estudiante avanzada de la Licenciatura de Psicología, maestranda de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Integrante del proyecto de investigación «*Raros y fantásticos en la literatura uruguaya. Historia, crítica y teoría (1963-2004)*» así como también del equipo docente del Espacio de Formación Integral «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas».

Uruguay, ambos bajo la responsabilidad del profesor anteriormente mencionado.

Sobre el Espacio de Formación Integral

El EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas» consiste, concretamente, en talleres de lectura de literatura uruguaya, no realista, insólita y fantástica y posterior interpretación, análisis, debate y creaciones, en el Hospital Vilardebó. Se entiende al taller como

... dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano 2012: 30).

Se realizan una vez por semana durante el semestre par en el área de internación del hospital por lo que los integrantes del taller son pacientes denominados *psiquiátricos* que padecen cierto diagnóstico de esa índole y que se encuentran en cierto momento de agudeza de su padecer psíquico. En el sector masculino los talleres se realizaron en el Espacio Humanizante o Sala 14, y en el sector femenino en el Espacio Psicosocial o corredor de la Sala 23. Luego, en la Facultad se desarrollan los encuentros teóricos en los que no solo se problematiza y reflexiona acerca de los talleres, sino que también se discuten diversos textos teóricos que apuntan a las tres grandes temáticas del taller: psicología, literaturas no realistas y

derechos humanos. Sus objetivos son los siguientes:

- **Objetivo general.** La idea de este taller consiste en propiciar una actividad en la que se proyecten contenidos de literaturas no realistas, insólitas y fantásticas a partir de las cuales los internos conozcan y experimenten expresiones de una imaginación artística cuya apertura cuestiona ciertas codificaciones de la idea de realidad, al tiempo que consecuentemente se procurará desarrollar sus interpretaciones y la producción creativa en distintas formas.
- **Objetivos de formación.** Acercarse al trabajo interdisciplinario con la psicología, avanzando en la comprensión acerca de cómo la lectura de textos literarios y el trabajo creativo que desencadenan pueden servir como herramientas para dar forma a los discursos personales, analizarlos, cuestionarlos y reconfigurarlos. A su vez, atender a estas interpretaciones como posibles aportes a la interpretación general de los textos.
- **Objetivos académicos.**
 1. Promover la familiarización con literaturas raras y fantásticas a través de su estudio y la reproducción para los diálogos en las instancias de intercambio.
 2. Reconocer y valorar el desafío de las interpretaciones académicas de ciertos textos canónicos por parte de personas que vienen de fuera de la academia y tienen, en muchos casos, bajo nivel educativo formal, cuyo discurso analítico explicativo suele recurrir a hermenéuticas singularísimas de los textos y de los conflictos que en ellos se proponen.
- **Objetivos de contribución a la comunidad.** Los talleres apuntan a tener un efecto terapéutico o, al menos,

paliativo para las psicopatologías que aquejan a las personas internadas en el hospital. Esto incluye la sencilla interacción con otras personas que toman en consideración sus interpretaciones y analizan conjuntamente los problemas. Al tratarse de una población inconstante en su asistencia a los talleres —por la naturaleza transitoria de su internación y por las oscilaciones de sus patologías—, no se pretende alcanzar niveles de perfeccionamiento en la expresión creativa, pero se busca generar un espacio de apertura imaginativa y de conciencia de la necesidad de expresión, brindando a su vez una ventana para estímulos culturales de distinta naturaleza (Benítez, 2015).

¿Qué se entiende por integralidad?

Los Espacios de Formación Integral apuntan a la integralidad.

¿Integralidad de qué? De diversos aspectos. De investigación y de extensión:

Sostenemos que la integralidad implica que la investigación, también adquiera una relevancia mucho mayor en todos los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión se debe naturalizar como una forma de aprendizaje (Tommasino y Rodríguez, 2011: 23).

De la formación universitaria: «la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas» (Universidad de la República, 2010: 26). De los actores sociales y universitarios: «Entonces no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones,

sino como la articulación de actores sociales y universitarios» (Tommasino y Rodríguez, 2011: 26). Del «adentro» de la Universidad y del «afuera» de ella: «relación precisa que debe ser pautada, como sustenta Freire, por una posición “sustantivamente democrática”» (Tommasino y Rodríguez, 2011: 26). En el EFI se perciben todos estos aspectos de la integralidad.

Para comenzar, en tanto práctica de extensión,

... concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza [...] concepción [que] implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo» (Tommasino y Rodríguez, 2011: 39)

no solo interviene sino que además investiga a partir de la construcción de interpretaciones de pacientes del Hospital Vilardebó luego de la lectura de cuentos uruguayos calificados como raros, insólitos, no realistas, fantásticos. No hay que olvidarse, además, que el EFI surge de un proyecto de investigación. Por *intervención* se entiende

... aquello que es digno de transformación sea hecha a partir de las articulaciones donde participen diferentes posiciones de sujeto, [...] y en las que sea posible negociar construcciones de lo que puede ser visto desde diferentes posturas [...] como problemático» (Montenegro, 2002).

A la investigación científica se la caracteriza como «sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Se guía por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relaciones entre esos fenómenos» (Kerlinger, 1986: 13). También se busca una formación universitaria que apunte

a la horizontalidad no solo entre el docente y el estudiante sino también con el paciente del hospital, integrante del taller. En los talleres ninguna interpretación es considerada equivocada, todo se convierte en aporte para el debate y la interacción a partir del cuento leído. Si bien al comienzo la selección de los textos y la coordinación está a cargo del equipo docente, estas tareas (no menores) pueden terminar siendo realizadas por un estudiante a medida que este se vaya familiarizando. Por *familiarización* se entiende un

... proceso de carácter sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos inician o profundizan su conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encuentran puntos de referencia comunes, evalúan los intereses que mueven a cada grupo, desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desarrollar un proyecto compartido (Montero 2006: 70).

Asimismo, en los encuentros teóricos se busca evadir la lógica del docente como transmisor de conocimiento promoviendo el debate horizontal sobre los textos a ser leídos y sobre las reflexiones, problematizaciones y vivencias de los encuentros en el hospital. Por último, el EFI es un taller dentro del Hospital Vilardebó, lo que promueve la interacción de este con la Universidad y de esta con el hospital. Se rompen los muros de la Universidad que muchas veces

... aísla al estudiante de su contexto de vida cotidiana, lo intelectualiza excesivamente y lo estimula a privilegiar el uso y práctica de una fraseología falsamente analítica y supuestamente polemizadora, al tiempo que no lo prepara para el ejercicio de la vida activa ni tampoco para la producción de

conocimientos utilizables para el desarrollo de un saber enriquecedor (Carrasco, J; 1989)

y se rompen los muros de la locura impuestos por la sociedad que la discrimina, la aísla y la encarcela. Por último, otro aporte del EFI que hace a la integridad es vincular estudiantes de distintas licenciaturas y tecnicaturas. Hasta el momento el EFI ha contado con la participación de estudiantes de las licenciaturas de Letras, Antropología, Filosofía y de la Tecnicatura de Corrección de Estilo. Este hecho hace a la diversidad de expectativas, enfoques y perspectivas a la hora de formar parte de dicho EFI.

El Hospital Vilardebó y las psicosis

El hospital, un tercer nivel de atención en salud, no es una policlínica barrial. Pertenece a la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) y dentro de esta depende directamente de la Dirección de Salud Mental y Poblaciones Vulnerables. Es el único hospital psiquiátrico público de referencia de pacientes agudos del país. Se inauguró el 21 de mayo del año 1880 y se ubica en el barrio Reducto de la ciudad de Montevideo, en la avenida Millán 2515. El hospital recibe personas de todos los departamentos del país, dado que es el único hospital psiquiátrico de agudos de ASSE, de ahí que la población que accede a su servicio es de muy variada procedencia, tanto geográfica como en cuanto a su nivel socioeconómico y cultural. Presenta dos grandes sectores de internación, uno destinado para las mujeres, sector femenino de internación y otro para los hombres, sector masculino. En general, las personas internadas en el Hospital Vilardebó son denominadas como *psicóticas*. Desde el psicoanálisis, Sigmund Freud en un principio definió a

la psicosis como aquella perturbación con el mundo exterior:

... la perturbación de nexo entre el yo y el mundo exterior [...] el yo se crea soberanamente, un nuevo mundo exterior e interior, y hay dos hechos indudables: que este nuevo mundo se edifica en el sentido de las mociones de deseo del ello, y que el motivo de esta ruptura con el mundo exterior fue una grave (denegación) de un deseo por parte de la realidad, una frustración que pareció insoportable (Freud, [1924] 2006b: 156-157).

Más adelante en «La pérdida de la realidad en la neurosis y la psicosis» le adjudicó a la psicosis la capacidad de sustituir la realidad y recrear otra:

Tanto neurosis como psicosis expresan la rebelión del ello contra el mundo exterior; expresan su displacer o, si se quiere, su incapacidad para adaptarse al apremio de la realidad, a la necesidad. Neurosis y psicosis se diferencian mucho más en la primera reacción, la introductoria, que en el subsiguiente ensayo de reparación.

Esa diferencia inicial se expresa en el resultado final del siguiente modo: en la neurosis se evita, al modo de una huida, un fragmento de la realidad, mientras que en la psicosis se lo reconstruye. Dicho de otro modo: en la psicosis, a la huida inicial sigue una fase activa de reconstrucción; en la neurosis, la obediencia inicial es seguida por un posterior intento de huida. O de otro modo todavía: la neurosis no desmiente la realidad, se limita a no querer saber nada de ella; la psicosis la desmiente y procura sustituirla. (Freud, [1924] 2006c: 195)

Posteriormente, Jacques Lacan observará: «es clásico decir que en la psicosis, el inconciente está en la superficie, es consciente. Por ello incluso

no parece producir mucho efecto el que esté articulado» (Lacan, [1955] 2015: 23). Establece que la psicosis se instaura alrededor de una falla a nivel simbólico, de la imposibilidad en la inscripción de un significante (el Nombre del Padre) que resultaría primordial para la constitución y consistencia de la cadena. Lacan define al fenómeno psicótico como

La emergencia en la realidad de una significación enorme que parece una nadería —en la medida en que no se la puede vincular a nada, ya que nunca entró en el sistema de la simbolización— pero que, en determinadas condiciones puede amenazar todo el edificio (Lacan, [1955] 2015: 124).

Un día del «taller de lectura de Humanidades» en el Hospital Vilardebó

A continuación se describirá el transcurso de un día «cualquiera» del EFI del año 2016 en el sector femenino de internación, conocido en el hospital como «el taller de lectura de Humanidades».

Para comenzar, es importante que los estudiantes tomen conocimiento de lo que implica el Hospital Vilardebó. Para eso, previo al inicio de los talleres, nos reunimos un día allí mismo para recorrerlo, conocerlo y para que los estudiantes puedan ir acercándose al lugar donde transcurrirá gran parte del EFI.

Luego de ese incipiente acercamiento comenzaron a sucederse los talleres los lunes por la mañana, a las 9.30 horas. El sol se estampa en la puerta central del Hospital Vilardebó. Ese lugar es el punto de encuentro entre el equipo docente y los estudiantes. Se acordó la asistencia de dos estudiantes por lunes para no invadir el taller de agentes externos y así favorecer un clima cómodo

para que sus integrantes puedan expresarse con toda soltura sin sentirse intimidadas por «los que vienen de afuera».

La primera tarea a realizar es la convocatoria del taller o espacio de lectura. Para eso nos dirigimos al Centro Diurno del Hospital y allí llamamos a todas las salas de mujeres para invitar a las pacientes al espacio de lectura, luego nos dirigimos al Espacio Psicosocial o corredor de la 23, lugar donde se realizan los encuentros. Este es un corredor que se ubica al costado de la sala 23, largo, muy angosto y con mucha humedad. Cuando llueve se le suman las goteras. Hace mucho frío en invierno y mucho calor en verano. Se abren las puertas y esperamos que las mujeres, futuras integrantes del taller, vayan ingresando. Algunas saben del espacio de lectura, otras no. Entran, se sientan, como quien se sienta en un ómnibus, pidiendo permiso para llegar al fondo o empujando. En general son talleres muy numerosos y las que asisten nunca son las mismas; si bien es verdad que existe cierto público estable —de unas dos o tres mujeres—, siempre, cada lunes, conocemos alguna mujer que se acerca por primera vez. Se anota quiénes son las presentes y se da comienzo al espacio de lectura. Se comenta qué cuento se va a leer, en qué libro está y quién es su autor. La lectura se detiene, se realizan preguntas, las usuarias responden, intervienen, comentan, debaten acerca de lo que otra dijo. Al término del cuento se realiza una redondilla en donde cada integrante expresa su interpretación general del cuento, qué parte le gustó o interesó más, por qué, cómo lo continuaría. No todas permanecen en el taller, algunas van y vienen. En muchas ocasiones se reflexiona acerca de conceptos teóricos como psicosis, locura, ficción, metáfora, entre otros. Prima el clima de respeto que nace del motivo del encuentro de ese día, a

esa hora y en ese lugar: la literatura. Al terminar el taller, muchas nos acompañan hasta el portón —lugar hasta donde pueden ir— comentando acerca de algún aspecto del texto o del debate generado, del autor o de algún recuerdo devenido del momento recién vivenciado.

¿Por qué literaturas no realistas, insólitas y fantásticas?

Antes de la existencia del EFI impar-tíamos, hacía un tiempo ya, talleres de lectura en el hospital. Los textos eran en su mayoría de corte realista, de autores como, por ejemplo, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, Horacio Quiroga. La resonancia de los pacientes al escuchar dichos textos no era otra que la del silencio o expresar que era aburrido, que estaba todo resuelto. Fue así que pensamos en los textos no realistas, insólitos y fantásticos; textos que comenzábamos a abordar en el proyecto de investigación. Benítez plantea:

Nuestro interés inicial se sostuvo y luego se desarrolló a partir de la siguiente interrogante: cómo determinadas literaturas alejadas de los realismos eran experimentadas por lectores cuyas patologías subrayaban tensiones con ciertos modelos de realidad y, en consonancia, con figuraciones literarias dependientes de estos. En otras palabras, qué relación se establecía entre narrativas que ofrecían en sus mundos de ficción disrupciones insólitas, fisuras y también problemas o vacilaciones —por ejemplo, entre planos de lo posible y lo imposible, como en el caso de lo fantástico— y lectores cuyas configuraciones de «realidad» se asemejaban más a estas mimesis que a las que suelen

guardar analogías con presuntos órdenes realistas (Benítez, 2016: 32).

Cuando se comenzó a trabajar con autores considerados raros, insólitos y fantásticos la devolución fue otra. Preguntas, identificaciones, enojos y fascinaciones eran, entre otras, las reacciones que generaban dichas lecturas. Lo inquietante es saber por qué. ¿Por qué, en general, a los pacientes usualmente denominados como psicóticos les seducen más los textos insólitos, raros o fantásticos que los realistas? Es apresurado intentar responder esta compleja pregunta y más aún porque lo producido en el EFI se encuentra en proceso de evaluación. Así lo expresa Benítez: «Los efectos de estas prácticas fueron de una riqueza tal que aún se encuentran en proceso de evaluación, producto de una actividad extensiva profundamente conjugada con la integralidad de las funciones universitarias y sus participantes» (Benítez, 2016: 32). No obstante, intentando reflexionar acerca de la pregunta antes mencionada, se percibe que algunos de estos pacientes que presentan cierta estructura del orden de lo psicótico, acompañan cierto mecanismo del texto fantástico. Un ejemplo puede ser el de la esquizofrenia. Desde la psiquiatría, se define a la esquizofrenia como una alteración que tiene las siguientes características:

... ideas delirantes, alucinaciones, lenguaje desorganizado, comportamiento gravemente desorganizado o catatónico y síntomas negativos [...]. Los síntomas característicos de la esquizofrenia implican un abanico de disfunciones cognoscitivas y emocionales que incluyen la percepción, el pensamiento inferencial, el lenguaje y la comunicación, la organización comportamental, la afectividad, la fluidez y productividad del pensamiento y el habla, la capacidad hedónica, la voluntad y

la motivación y la atención (López-lbor, Valdés, 2002: 279, 280).

Desde una perspectiva psicoanalítica lacaniana,

En la esquizofrenia, el fracaso originario no consigue remedio a la fragmentación imaginaria, el déficit yoico deja sin sostén el lugar del sentimiento. Lacan propone llamarlas enfermedades de la mentalidad: es típico en la esquizofrenia, la imposibilidad del afecto. No son más que manifestaciones del fracaso imaginario (Vegh, [1993] 2007: 16).

La esquizofrenia estructura un delirio inherente a la persona. Una otra realidad propia, singular, distinta de la realidad pero en conexión con esta. El texto no realista, insólito y fantástico, en tanto texto, es una ficción. Según Dolezel (1997), *ficción* es la creación de mundos posibles. La ficción es un mundo posible, una ficción implica un universo aún no realizado, con sus normas, sus reglas, su discurso emparentado o no a la realidad única que vivimos y sentimos como tal. Al no quedar limitada al mundo empírico, la ficción es abierta, ilimitada, incompleta, variada. Estas tienen un vínculo con la realidad real y es que son accesibles desde el mundo real, por eso su vinculación con él. Accedo a ellas si tengo conciencia, si vivo y si me permito conocer otros mundos a través de la lectura. Los mundos ficcionales de la literatura son constructos textuales y por eso solo son alcanzados a través de la lectura y viven allí, en las palabras, en el texto propiamente dicho. Si la realidad legitimada y dominante es A, esta permite que B, C, D... N ficciones sean creadas y así sea concientizada la posibilidad de ver que otros mundos, otra realidad diferente a la A, es posible. La literatura no solo puede ser mimética de un particular a un universal (Auerbach, 1950), sino que pasa a ser posibilitadora.



Si el delirio también puede apre- ciarse como la creación de un mundo posible ¿No es el delirio otra cosa que una ficción? ¿No actúa de metáfora para sobrellevar el fracaso imaginario, la for- clusión del Nombre del Padre? ¿No se ac- cede a través de la realidad legitimada y dominante A?

Lo fantástico es la creación de un mundo posible subversivo, que no es mí- mético de la realidad material y empí- rica. Al decir de Jackson ([1981] 2001): «Gracias a la utilización de algunas teo- rías de Freud y de Lacan ha sido posi- ble señalar que lo fantástico tiene una función subversiva en su intento de pre- sentar un reverso de la formación cultu- ral del sujeto» (: 148). Es un texto que muestra otra posibilidad, otro mundo que no muestra explicaciones porque muchas veces no las tiene, dejando a lo no dicho o al silencio (Campra, 2008) la primacía para entenderlo. Lo fantás- tico es una isotopía de la transgresión: «la distorsión en el nivel sintáctico, o un uso particular de un elemento del nivel verbal constituye [...] el índice de lo fantástico» (Campra, 2008: 194). ¿Acaso no podría suceder algo similar en la esquizofrenia?

Potencialidades y desafíos del EFI «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas»

Las potencialidades que reúne el EFI son muchas y diversas. En cuan- to EFI como espacio que responde a la Universidad en primer lugar guarda la po- tencialidad de haber establecido vínculo con el Hospital Vilardebó. Gracias a este

EFI el hospital estableció vínculo institu- cional con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, del área de hu- manidades —históricamente el hospital se vincula con la Facultad de Medicina, la de Psicología, la de Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, en su mayoría facultades del área de la salud—. Esto abre las puertas a la posibilidad de pensar otros proyec- tos culturales —ya sean de extensión o de investigación— en el hospital pro- moviendo así al diálogo de saberes, a la interdisciplina. En segundo lugar, se ha convertido en una experiencia suma- mente formadora para los estudiantes: «Los estudiantes del EFI ratificaron de continuo, tanto en prácticas de taller como en reuniones teóricas, la excepcio- nalidad académica, cultural y social de dicha experiencia, así como sus diversos sentidos de los procesos de formación» (Benítez, 2016: 32). Los que han transi- tado por el EFI expresaron que han vivido una experiencia intransferible, que ha sido significativa no solo para su forma- ción académica sino también para la per- sonal. Han valorado de forma positiva la existencia de un espacio de Extensión en el Departamento de Letras de FHCE que articule conocimiento y vínculo con la sociedad. Dada la experiencia de los es- tudiantes que pasaron por dicho EFI, este logró un empalme entre la teoría y la práctica. La práctica actuó conectando un punto teórico con otro y la teoría ofició de empalme que vinculó una prácti- ca con otra. Tal como expresa Foucault: «Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo» (Foucault, 2003: 84). En tercer lugar, el EFI ha logrado fortalecer de manera no- toria al proyecto de investigación «Raros y fantásticos en la literatura uruguaya. Historia, crítica y teoría (1963-2004)», ya que le ha dado un espacio práctico

para observar las resonancias de los textos a investigar; espacio y resonancias tan particulares que se ha abierto una nueva línea de investigación dentro del proyecto. En cuarto lugar, es una potencialidad en sí misma la existencia de un EFI en el Instituto de Letras, que hasta el momento no contaba con ninguno. Por otra parte, en cuanto a la existencia del EFI en el Vilardebó, se aprecia un gran potencial terapéutico, que invita a la formación cultural, al pienso y al sientto singular y colectivo. La literatura oficia como irrupción en el hospital, una irrupción inacabada que busca su completud con las interpretaciones de sus lectoras: «Por un lado, resultaron inoculables las funciones terapéuticas y paliativas de los talleres en la vida de los internos. Por el otro lado, hay que destacar que sus intervenciones indujeron a una expansión de campo, de objetos y a unos aportes varias veces sorprendentes en lo que hace a sus abigarradas hermenéuticas de los textos, todo lo cual afecta a los contenidos de una investigación asentada en saberes académicos» (Benítez, 2016: 32, 33). El EFI habilita el diálogo con las pacientes del hospital en tanto críticas literarias y no meras pacientes o enfermas psiquiátricas.

Los desafíos son otros tantos. En primer lugar, sortear las lógicas del Hospital Vilardebó, lógicas de un manicomio. El hospital como manicomio, como asilo, como institución total se establece como un estado de excepción (Agamben, [2000] 2009) dentro de la legalidad: «No es la excepción la que se sustrae a la regla, sino que es la regla la que, suspendiéndose, da lugar a la excepción, y, solo de este modo, se constituye como regla, manteniéndose en relación con aquella» (Agamben, [2000] 2009: 49). Ese estado de excepción presenta muchas veces aspectos del orden de lo fantástico. Si lo fantástico es

... aquella producción ficcional en la que se establece un problema o conflicto originado entre lo que para ese texto y las ideologías que lo habilitan son lo posible y lo imposible en tanto que acontecimientos, es decir, en tanto que factualidades de presentación excluyente en el interior de ese mundo ficcional y de representación también excluyente en la proyección sobre mundos a los que históricamente atribuimos estatutos de «realidad» (Benítez, 2014: 14).

¿Acaso no se observan posibles e imposibles conviviendo en el Hospital Vilardebó? Risa y llanto; excesos y defectos; pobreza y riqueza; analfabeto y alfabeto; frío y calor; prohibiciones y libertades; buenos tratos y malos tratos; amor y tortura; tristeza y alegría; real e irreal; locura y razón; vida y muerte. Lo fantástico salta barreras, cruza fronteras e irrumpe en la realidad irreal del hospital. Esa producción ficcional autónoma que vive la convivencia de lo que la historia, el mundo posible creado considera como posible/imposible, normal/anormal, animado/inanimado, concreto/abstracto; como un conflicto que tiende en general a no resolverse, se observa en el hospital. Freud en *Lo ominoso* sostenía:

Lo ominoso es aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo. [...] Solo puede decirse que lo novedoso se vuelve fácilmente terrorífico y ominoso; algo de lo novedoso es ominoso, pero no todo. A lo nuevo y no familiar tiene que agregarse algo que lo vuelva ominoso (Freud, [1919] 2006a: 522).

¿Acaso este sentimiento de ominosidad no ocurre tanto en la literatura fantástica como en el propio hospital? En segundo lugar se nos presenta el desafío

de tratar literaturas del orden de lo no realista, insólito y fantástico en un hospital psiquiátrico, esencia del EFI:

Esto devino un desafío, pues de alguna forma replicábamos por la vía de estas narrativas la distancia entre un orden surgido de las estructuras de dichas clases de ficciones literarias y de los mundos de consenso «real». Por ello en ambos talleres (uno de hombres, otro de mujeres) se ponderó la delicada condición de internos de un hospital psiquiátrico con diferentes psicopatologías (Benítez, 2016: 32).

En tercer lugar, nos convoca el desafío de saber trabajar con la dinámica inestable del taller de lectura. El taller, de dos horas, nunca recibe a las mismas mujeres y muchas de estas están bajo tratamiento micronarcótico, además del psicofármaco. Eso hace que se dificulte generar cierta continuidad en las integrantes del taller. En esas dos horas muchas van y vienen, no logran mantenerse sentadas escuchando un texto; esto repercute en la escucha y la comprensión del texto. Algunas otras intervienen de manera abrupta, interrumpiendo la lectura. Otro desafío es el nivel cultural de las integrantes. Hay muchos textos que presentan una trama compleja y que para descubrir los aspectos no realistas se requiere cierto nivel de abstracción. Gran mayoría de las integrantes no terminaron el liceo y otras tantas la escuela, lo que establece un tiempo diferente al de un taller en otro contexto.

Para finalizar, el último desafío y el más importante en la coyuntura actual de la Universidad es mantener este EFI en particular así como mantener los EFI en general:

porque pensamos a la Extensión como una razón continua, crítica e integrada en el seno de las funciones universitarias y de los protagonistas académicos y de la

comunidad. Pese a la complejidad del caso, se ha evitado la unilateralidad de la producción de conocimiento. La extensión así concebida nada tiene que ver con cierto asistencialismo posneoliberal, como quieren algunos, sino un compromiso crítico que, en primer lugar, se resiste a reproducir la guetificación y la condición residual de personas que, desplazadas de las cifras del mercado, se cuentan entre las de mayor vulnerabilidad en nuestra sociedad, pues en ellas confluyen la enfermedad mental, la pobreza así como distintos modos de la marginalidad familiar y social. Lo paliativo y lo terapéutico se integran con aspectos creativos y productivos, al tiempo que ponen en tela de juicio ciertas lógicas políticas del capital. Una profunda aspiración sobre el horizonte de lo humano en sus innumerables aspectos terminan de persuadirnos de que toda Extensión, así comprometida, es un modo del humanismo. (Benítez, 2016: 33)

Así entendida la Extensión, es este EFI un modo de humanismo.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. ([2000] 2009). *Lo que queda de Auschwitz*. Madrid: Pre-textos.
- AUERBACH, E. (1950). *Mimesis*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- BENÍTEZ, H. (2014) «Raros y fantásticos: perspectivas teóricas». [sic] *Revista Arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay*, n.º 10.
- (2015). Espacio de Formación Integral: «Taller abierto de lectura, interpretación y creación en torno a literaturas no realistas, insólitas y fantásticas». Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- (2016) «Una razón extendida». *70 años. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*.

- CAMPRA, R. (2008). *Territorios de la ficción. Lo fantástico*. Madrid: Renacimiento.
- CANO, A. (2012). «La metodología de taller en los procesos de educación popular». *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, julio-diciembre.
- CARRASCO, J. (1989). «Extensión, idea perenne y renovada». *Gaceta Universitaria*, n.º 2/3, noviembre-diciembre.
- DOLEZEL, L. (1997): «Mimesis y Mundos Posibles», en Garrido Dominguez, A (comp). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/Libros. S.L.
- FOUCAULT, M. (2003). *Microfísica del poder*. México: Octaedro.
- FREUD, S. ([1919] 2006a). «Lo ominoso», en *Obras completas*, vol. 17. Buenos Aires: Amorrortu, traducción de J. Etcheverry.
- ([1924] 2006b). «Neurosis y psicosis», en *Obras completas*, vol. 19. Buenos Aires: Amorrortu, traducción de J. Etcheverry.
- ([1924] 2006c). «La pérdida de realidad en la neurosis y la psicosis», en *Obras completas*, vol. 19. Buenos Aires: Amorrortu, traducción de J. Etcheverry.
- JACKSON, R. ([1981] 2001). «Lo «oculto» de la cultura», en ROAS, D. (comp). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- KERLINGER, F. (1986). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México: Interamericana.
- LACAN, J. ([1955] 2015). *Seminario 3 Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ-IBOR, J.; Valdés, M. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- MONTENEGRO, M. (2002). *Otredad, legitimación y definición de problemas en la intervención social: Un análisis crítico*. Disponible en: <http://www.geocities.ws/seminarioicci/ponencia_24.htm> [Consultado el 6 de febrero de 2017].
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2011). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». *Cuadernos de Extensión*, n.º 1: *Integralidad: tensiones perspectivas*, pp. 19-42. Montevideo: CSEAM, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Hacia la reforma universitaria, n.º 10. Montevideo: Universidad de la República.
- VEGH, I. (2007). «Puntualizaciones de un recorrido en el campo de la Psicosis.» En Vegh, I. (compil.) *Una cita con la psicosis*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. (Trabajo original publicado en 1993).

La Extensión Universitaria en la Unidad n.º 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación (Punta Rieles)

Entrevistas con Luis Parodi y Mariela Meneses¹

Alejandro Gortázar, FHCE, Universidad de la República

Es difícil llegar a la cárcel de Punta de Rieles fuera de los días de visita. En esos días (miércoles y fines de semana) un ómnibus (L30) sale de la terminal hacia la Unidad n.º 6 del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), el nombre oficial de la cárcel. No sabía nada de eso cuando coordiné las entrevistas con Luis Parodi, director de la Unidad, y con Mariela Meneses, subdirectora técnica, para el lunes 11 de setiembre. Mi falta de previsión sobre las dificultades para llegar a la cárcel se solucionó con un móvil del Ministerio del Interior, que enviaron a Camino Maldonado para que se concretara el encuentro.

Luego de pasar por los controles de la puerta, ingresé a la Unidad junto a Luis Parodi. Empezamos a conversar en el comedor, mientras almorzábamos la comida que preparan el personal de la cárcel y los presos, y luego en la oficina. Las entrevistas estuvieron marcadas por sucesivas interrupciones en las que

tanto Parodi como Meneses atendieron cuestiones tan distintas como la reparación de los generadores de energía eléctrica o en qué lugar poner a resguardo veinte bolsas de mezcla fina.

En el informe anual del comisionado parlamentario penitenciario, Juan Miguel Petit, muestra cómo la cantidad de personas privadas de libertad (PPL) viene en aumento desde la salida democrática. En 1985 las PPL eran 1890, en febrero de 2017 la cifra llegaba a los 11.150. En la entrevista, Parodi manejaba que apenas unos tres mil tenían sentencia. El dato es relevante porque la única condición para estar en la Unidad n.º 6 es tener sentencia. De las más de seiscientas PPL que están en Punta de Rieles, casi quinientas participan en algún emprendimiento productivo.

El proyecto de la Unidad n.º 6, en algunos aspectos, es poco representativo del panorama global de las cárceles en Uruguay, pero también es un buen

¹ Ambas entrevistas fueron realizadas el mismo día pero en momentos distintos. Al editarlas he optado por intercalar sus respuestas en un mismo texto.

ejemplo a seguir en muchas cosas. Sobre este asunto es interesante escuchar a Luis Parodi, que transmite con mucha convicción los fundamentos de su proyecto de dirección. En 2012 llegó para ocupar el cargo de subdirector, cuando Rolando Arbesún conducía la Unidad. Es un educador del Instituto Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), que estuvo en el exilio entre 1972 y 1985 en Chile, Cuba y Francia, a causa de su militancia política en el MLN-Tupamaros. Por su parte, la licenciada en Psicología Mariela Meneses ocupa el cargo desde abril de 2017, pero trabaja en el INR desde 2011 como operadora. Su trabajo es coordinar las actividades educativas, laborales y culturales dentro de la Unidad.

Adentro/afuera

¿Cómo es el proyecto de la cárcel?

Luis Parodi (LP): Es de una simplicidad absoluta: la cárcel es un invento nuestro, hagámonos cargo, intentemos que la cárcel se parezca al afuera lo más posible. Sin eufemismos: hay requisas y hay controles, pero después adentro la vida es: vas a laburar, a estudiar, a jugar al fútbol, a hacer talleres literarios, a la escuela, al liceo. Es lo que hacemos. Y la otra novedad es que en los emprendimientos son ellos los empresarios, se hacen cargo. Ellos ponen plata de todos los emprendimientos y hay un fondo que les presta plata sin interés y el que no paga no puede ir preso porque ya está. Más simple que eso... En el sentido educativo, en la cárcel uno se puede equivocar y corregir. En las cárceles pasan cosas, el tema es qué hace uno con lo que pasa. Desde el punto de vista ideológico entendemos que somos una organización incompleta y que tenemos que salir a completarla con la gente de afuera. Y en eso el Programa Integral Metropolitano (PIM) juega un papel fundamental. Salir

a buscar las carencias nuestras, a resolverlas afuera y no acá adentro. La cárcel está pensada para afuera no para adentro. No hay ninguna acción de esta cárcel que esté pensada para adentro.

Está todo pensado en articulación...

LP: No, está todo pensado para que la acción del tipo tenga que ver con el afuera: candombe está ligado a Mundo Afro, no hacés candombe para divertirte, la cooperativa de vivienda que tienen, que son treinta tipos, está ligada a Fucvam, la organización de estudiantes con la FEUU [Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay]. Va más allá de la articulación. Tendríamos que ahondar ideológicamente, pero creo que el Estado uruguayo está totalmente colapsado, no hay que pedirle más nada, hay que seguirle pidiendo pero te van a decir que no, y hay que salir a buscar otras cosas. Los que me acusan de muy liberal... creo que hay que salir a buscar organizaciones sociales. Esa es mi cabeza. Yo no hablo ni siquiera de inclusión, hablo de lugares. La educación tendría como fin que esta gente encuentre un lugar, para pelear la vida. Eso pasa por Posadas & Vecino, que tenemos acuerdo, por empresarios españoles que van a tomar gente, por que el sindicato pueda venir a dar cursos de sindicalismo. Es muy simple, el Estado tiene la obligación de darle a esta gente todo lo posible, todas las religiones, todas las filosofías, todas las formas de ver, todas las formas de tratamiento de drogas. Si no cambiamos la cultura institucional no cambiamos nada.

Y vos pensás que acá las cosas están cambiando...

LP: Estamos decididamente en una dirección, eso sí. Después tenemos todos los líos que genera eso. Creo que las instituciones funcionan igual para todo el

mundo. Estos presos no tuvieron nunca los beneficios de la democracia, nunca. Acá adentro tienen que tenerlos, por lo menos para hacer el ejercicio para cuando se vayan. El Centro no les pide nada, se tienen que dedicar a su proyecto, es otra cabeza. Yo no uso a los presos, no hay forma. En la cocina sí, porque no me queda otra. Hacen cursos de mantenimiento y hacen cursos con la Facultad. Y mantenimiento. Acá el Estado es mantenimiento y cocina, el resto son ellos, haciendo sus emprendimientos, no resolviéndome a mí los quilombos. Ellos resuelven totalmente. Nosotros les decimos «evalúalo, discútilo». Nos peleamos, digamos. Peleamos concesiones, porque en realidad la educación no es más que una pelea ideológica, lo demás es mentira. Lo que pensás tú, lo que pienso yo, y cómo confrontamos para construir. Es eso la educación. Si no lo generás estás en el horno, si lo generamos es una chance.

Me imagino que ese camino no es fácil.

LP: No es fácil, pero también ha sido muy gratificante. A mí me encanta, lo disfruto. Los que trabajan en esto si no disfrutan se tendrían que ir todos, porque si un tipo está en cana y vos le decís «No, sabés una cosa, esta institución es una mierda»... No entiendo a los técnicos que hacen eso. En INAU es muy corriente. Tú sos parte de la mierda, no sé qué parte te toca. Acá hay presos que están enojados conmigo y no me saludan. Eso está bien. Es un ejercicio de su potestad. Ahora, no me puede escupir, no me puede arañar, y yo tampoco. Es un acuerdo básico, el resto se negocia. La Dirección no debe renunciar al rumbo, es su trabajo. Es político, no administrativo, es ideológico y político. Por lo tanto tiene que engarzar acciones que vayan en un mismo sentido. ¿Es muy bobo lo que estoy planteando, no? En

realidad el cambio es político, el tipo cambia de lugar, pasa de ser delincuente a laburante, o estudiante, o empresario, o cura, o deportista, o músico, es un cambio político importante.

Y vos decís que no es muy distinto a lo que pasa afuera, en algún sentido.

LP: No sabemos qué hacer con la cantidad de gente que está afuera. Andá al MIDES [Ministerio de Desarrollo Social] y te das cuenta. No es una crítica, no sabemos. Hubo esfuerzos. Me enoja cuando me dicen que pudieron con la gente que está afuera. Eso no quiere decir que no se siga haciendo. Es brava la población de calle, está muy difícil, la población excluida mismo está muy complicada. Una cosa son los nuevos excluidos, otra cosa es un tipo acá adentro que te dice «Parodi, es la primera vez que laburo», 48 años de edad. Nunca había laburado. Son cuarenta años de robo, de vivir de otra forma, por lo tanto de tener relaciones de otra forma. La diferencia que tendríamos que tener, pero nos falta pila, poder pelearnos con estos tipos más por los códigos. Creo que en la educación si no se pelean los códigos estamos en el horno. Acá y en general.

Entiendo que no hacés mucha diferencia entre el afuera y el adentro.

LP: No creo que haya códigos carcelarios, son los mismos códigos que se cronifican en lugares de encierro, se termina cronificando lo que ya traían. Porque todos los encierros cronifican algunas actitudes, es más viejo que el mundo. Se acentúa. Una cárcel siempre es artificial, siempre. Por ejemplo, los partidos de fútbol acá son de señoritas, porque el tipo sabe que si te pego una patada a vos te voy a ver dentro de media hora. Vos afuera le das una patada a uno y te vas para tu casa y el otro también. Es artificial, ellos no eligieron

estar acá, no todos juntos. Con eso hay que construir. Nosotros pensamos que se pueden generar procesos educativos en estos contextos. Ahí rompemos con toda una discusión con Zaffaroni, con Foucault en algunas cosas, con los psicólogos sociales. Se habla de reducción de la violencia en las cárceles, de mejorar el trato, yo hablo de proceso educativo. La tarea del educador no es más que generar contexto todo el tiempo, en lo posible pensado previamente. Para qué quiero que se levanten temprano, para qué quiero que hagan música. Es la pregunta mínima, después la máxima si querés es armar un proyecto y llegar a tener un proyecto individual, que acá algunos hay. Un proyecto individual no es un proyecto de vida, como dice la gente, eso es un disparate. Es un proyecto individual de trabajo, quiere decir que hay cuatro o cinco ejes y yo te voy a acompañar. Lo que nos está pasando es que no nos dan los elementos teóricos y conceptuales hoy para entender algunas situaciones. Esa es mi cabeza. Nos falta teoría. Ya pasamos por los clichés y no nos da. Y como no me quiero entregar al «hay que matarlos a todos», que es lo que opinan algunos teóricos...

Cuando a vos te dicen en el gobierno de Sanguinetti con los CAIF [Centros de Atención a la Infancia y la Familia], que hasta ahora lo seguimos diciendo, «hay que trabajar con los niños porque la familia ya está liquidada», te están diciendo que ya lo otro no vale la pena. Y es un error conceptual importante.

Trabajar con otros

Hasta donde llega la información recabada por la Unidad de Extensión, la Facultad desarrolló desde 2010 distintos proyectos de Extensión en Punta de Rieles. Los primeros proyectos fueron realizados por docentes y estudiantes y estuvieron vinculados con el pasado reciente, ya que en sus orígenes, desde 1973 hasta la amnistía de 1985, fue una cárcel de presas políticas.² Entre los proyectos vinculados directamente con la cárcel se realizaron diversas experiencias educativas tanto con presos como con el personal civil y policial,³ la realización de talleres de sensibilización sobre temas vinculados al ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos,⁴ así como actividades con la radio comunitaria que funciona en la Unidad.⁵

- 2 Los proyectos son: «Derechos Humanos y Memoria en el Centro Comunal Zonal 9» (2010). Equipo responsable: Marisa Ruiz, Diego Aguirrezábal, Natalia Azziz, Gustavo Casanova y Ximena Salvo; y el PIM financió un proyecto estudiantil (PAIE, CSIC) de antropología sobre derechos humanos, en el marco de la discusión sobre la utilización de la cárcel Punta de Rieles nuevamente como centro de reclusión (2011). Este proyecto lo realizó el Grupo de Investigación de Arqueología Forense (GIAF). Participaron Marisa Ruiz y Diego Aguirrezábal, entre otros.
- 3 Las actividades realizadas por la profesora Andrea Diaz Geniz en distintos años: «Aportes interdisciplinarios a la formación del personal penitenciario» (2015-2016).
- 4 Las distintas ediciones desde 2014 hasta hoy del proyecto «Creando y aprendiendo en la interacción extramuros universitarios» Responsables: María Inés Copello y Begoña Ojeda. También el proyecto estudiantil «Ciudadanos privados de libertad hoy, ciudadanos activos del mañana. Aportes para la resignificación del sujeto privado de libertad a partir de la educación en Derechos Humanos», que consistió en una serie de actividades educativas en formato de talleres dialógicos-reflexivos. Finalmente el proyecto «Va pa i !!! Talleres de convivencia y DDHH para el día a día» (2015-2016). Responsable: María Eugenia Rubio (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales).
- 5 «Cultura de Paz. Interactuando y aprendiendo en la diferencia». Responsable María Inés Copello. Entre las actividades del EFI, los estudiantes Lila Luhers, Victoria Morales, Adrián Gómez y Nelson Álvarez llevaron a cabo el proyecto «Tu palabra me importa. Un aporte hacia la radio comunitaria Centro de Detención Punta de Rieles». Coordinó las actividades a través del PIM, Laura Rumia.

La red de instituciones que colabora y aporta al proyecto educativo de la Unidad es fundamental para poder concretar el proyecto educativo proyectado y liderado por Parodi. La Universidad de la República colabora en diferentes niveles a ese proyecto.

¿Cómo es el trabajo concreto con la Universidad?

Mariela Meneses (MM): Nosotros necesitamos siempre una mirada desde afuera y si es una mirada calificada mejor. Acá no viene solo la Universidad de la República, viene también la Universidad Católica. Por ejemplo, la gente de Ciencias Sociales nos ayudó con un censo educativo de la población, que eso no fue menor. Fue hace un año. Nos sirvió para ver, por ejemplo, los analfabetos. Acá hay muchas actividades para las cuales se requiere tener por lo menos la primaria completa. Incluso para otorgarle a una persona un peculio, un dinero que brinda el Estado para las PPL que trabajan en la Unidad en áreas estratégicas como la cocina y mantenimiento, se les paga medio salario mínimo, y para eso nos exigen que la persona mínimo tenga primaria completa.

LP: Acá creo que la que empezó fue la Facultad de Agronomía con las quintas, esta agricultura un poco más amigable, que hasta el día de hoy existe, que termina en general con una feria que vamos a 18 de Julio, a la Facultad. Por otro lado acá en un tiempo vino Psicología. Fui a la Facultad de Psicología y desafié a los siete programas que tenían, que vinieran todos. Vinieron dos: Psicología Social y Comunitaria. Después el PIM empezó a

6 El Fondo se conforma con un porcentaje que ponen los emprendimientos productivos que se desarrollan en la Unidad con el único objetivo de hacer préstamos a los nuevos emprendimientos sin intereses.

7 El Programa de Usinas Culturales del MEC fue creado en la Dirección Nacional de Cultura en 2009 y consiste en la instalación de un estudio de grabación profesional para proyectos musicales y el equipamiento para la realización de audiovisuales, dirigido a sectores de la población en distintas situaciones de vulnerabilidad.

crecer. Vino Economía, vino Química, que hicieron un curso con toda la gente que maneja alimentos para conservación y manipulación. La cocina nuestra y la de los presos. Vino Ciencias Sociales, Humanidades. Vienen por Historia, que les pasó una cosa maravillosa el año pasado porque el grupo de trabajo que les tocó a ellos se mantuvo todo el año. Ese grupo que eran veinte empezó y terminó, fue el único. Estaban agrandados. Economía se va a encargar de ayudar a los emprendimientos, que son 52, a hacer los cálculos, y nos van a dar una mano en el manejo del fondo.⁶ Después tenemos a la EMAD [Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramática]. Hay una obra que ya es medio famosa, que es *El día después*. Sale por todos lados, fue a los liceos y a la UTU [Universidad del Trabajo del Uruguay] ahora. El autor la escribió en [el Penal de] Libertad y la pudo hacer acá. Preguntó si podía hacerla y se dedica a eso. Tenés una acción interesante acá que se llama la Usina Cultural, que es absolutamente de ellos, nosotros no participamos.

¿Pero tiene alguna relación con las Usinas Culturales⁷ del MEC?

LP: Tiene, algo de ahí chuparon. Le agregaron esta palabra, matices; quiere decir que todos los matices son bienvenidos. El candombe es un matiz, el rock es un matiz, el cine es un matiz, la radio es un matiz. Está muy buena la idea.

¿Y tienen un estudio de grabación?

LP: No, a eso nunca llegamos. Tienen una radio, una revista, tienen rock. Han salido a grabar. El de rap fue

un famoso empresario, lo llevó a Chile, lo masterizaron... que parece que es el mejor lugar. Capaz que lo podés conocer y lo convencés de que te de un CD. Por los derechos de autor fuimos a AGADU [Asociación General de Autores del Uruguay], por primera vez un preso, AGADU se hizo responsable, le pone toda la cuestión jurídica alrededor por cualquier cosa, lo aceptó como socio. Esto es la educación, pertenecer. Sin eso estás en el horno.

MM: La Usina Cultural Matices es un nombre que se le dio a un conjunto de grupos que hacen diferentes actividades: la obra de teatro; el grupo Buscando Cultura», que es de candombe; la banda Toque y Salga», que es un grupo de rock, y la banda de plena. Después tenemos un muchacho que hace rap. La banda de rock fue premiada en la Sala Zitarrosa con una mención en los Premios Graffiti. Han actuado ahí. Tienen un camino hecho que no quedó solamente acá adentro, trascendieron la frontera del establecimiento y eso está muy bueno, porque es como una forma de demostrar que se pueden hacer otras cosas. Y también es muy importante, ellos lo plantean mucho, que la familia los pueda ver en un contexto diferente.

¿Cómo evalúan el trabajo con la Universidad de la República?

MM: De lo que conozco y he visto hasta ahora en general es positiva. Igualmente hace unos días tuvimos una reunión con gente del PIM. Tenemos una excelente relación con ellos y estamos trabajando muy cercanos. Y una de las cosas que les comentaba es que hay algunas dificultades para que se haga real el trabajo de la Universidad acá adentro. Real en el sentido de que nosotros promovemos mucho que la gente se eduque, termine el liceo y continúe con sus estudios,

generamos mucha motivación. Entonces esa motivación los lleva a querer presentarse a cursos en la Universidad. Es ahí donde nosotros vemos la dificultad, que si bien la Universidad se suma a todas estas cuestiones, después a la interna no hay tutores para las PPL, que son fundamentales porque hay mucha gente que no puede salir a cursar afuera. La gente que lo hace es por voluntad propia, lo cual tampoco es bueno porque si hay algo institucional que está aprobado no debería ser por voluntad, debería asignarse un cargo específico para eso. Y esa es la mayor dificultad que vemos nosotros, que si bien hay una «onda» de venir a trabajar, y de que se hagan las tutorías, y que realmente las PPL de acá puedan estudiar una carrera, después a la interna de las instituciones no queda muy claro si eso es viable o no. Parece que hay un sí, pero que no termina de concretarse. Nosotros ya tenemos gente que está cursando en la Universidad, que ha sido autorizada por su juez para salir a estudiar afuera y tenemos dificultades a la hora del seguimiento. Porque a nosotros como institución se nos dificulta mucho estar presentes. Entonces le solicitamos eso a cada institución a donde van.

¿Cómo es la relación de los presos con los proyectos?

MM: Ellos aprenden a estar en diferentes actividades. Nosotros tenemos un alto porcentaje de gente que hace varias cosas a la vez, participa de varias cosas, sobre todo culturales y educativas. Así que en eso no tenemos problemas. Por lo general es buena la convocatoria. Problemas no hemos tenido. Hay mucha actividad, hay que diversificar, necesitamos brindarle el mayor espectro posible para que la gente tenga posibilidad de elección, así se potencian las capacidades de cada uno, si vos no tenés

diversificación la gente agarra para cualquier lado y capaz que no es eso lo que le gusta hacer. Entonces los resultados son buenos. Ni solo trabajo, ni solo estudio. Tenemos gente que trabaja y estudia, trabaja y hace actividades socioculturales, hay gente que solo hace actividades socioculturales.

Se hacen convocatorias y las personas se anotan.

MM: Nosotros acá tenemos una dificultad: como hay mucha actividad laboral y tenemos mucha cantidad de PPL insertas en lugares de trabajo, a veces se les hace difícil porque les coincide con el horario laboral y por lo general lo respetan bastante. No es que la Unidad no los habilite a ir, cuando hay este tipo de actividades hablamos con los responsables de los emprendimientos para avisar que fulano va a concurrir y no hay ningún inconveniente, incluso para ir a estudiar y hacer primaria o secundaria, ellos salen de sus lugares de trabajo. Pero hay algunos que no quieren salir del trabajo, eso pasa afuera también, hay gente que utiliza sus días por estudio y hay otros que no estudian, que quieren seguir trabajando y no quieren faltar.

¿Y solo las universidades vienen?

MM: Vienen iglesias, hay un montón. Están todas habilitadas y dejamos que participen en la que quieran. Todas funcionan en el mismo lugar de congregaciones religiosas. Una cuestión positiva acá es que la gente que va es la que quiere ir, no es que va porque es al único lugar que puede ir, puede elegir. Es la diferencia con otros lugares de mayor encierro, la primera actividad que aparezca van todos porque es la forma de salir del encierro. Acá, como no hay encierro en general...

¿Cómo es eso?

MM: No hay encierro, la gente puede transitar libremente si el operador del sector sabe a dónde va la persona. El movimiento es constante. Nosotros tenemos un subdirector operativo que es un policía, el resto somos civiles. El trato directo en los sectores es con los operadores. Hay cuestiones excepcionales por falta de personal, a veces hay policías.

O sea que en Punta de Rieles se hace un hincapié muy fuerte en lo educativo.

LP: Sí, y en lo cultural. Educativo en sentido amplio. Acá tenés 260 que hacen secundaria, tampoco la pavada, porque la gente si no hace secundaria después sale y la gente le dice que no es nadie. El lema de Punta de Rieles es que cuando llegás tenés que hacer algo por ti. Porque tenemos esta teoría muy boba de que si vos te ponés en movimiento te vas a mover. Lo que no podés venir es a cumplir. Porque la justicia o la gente dice «va a cumplir una pena», por tanto, yo me puedo echar a dormir como Onetti. Acá vamos y le rompemos los huevos. Dicho esto siempre encontrás gente que nos cuesta más. Esto es interesante para los educadores, cuando no estamos pudiendo son nuestros límites, no son los límites del otro, que eso confunde a la gente. Son los límites del equipo. Si tenemos que echar uno porque hace dos años que está al pedo es nuestro límite, nosotros no pudimos, este proyecto no pudo. Es todo lo que podemos decir. Acá se van echados porque si andan a cuchillo se van, no hay discusión. Así de simple. Pelea a cuchillo, se van. Si te agarro un cuchillo en la almohada te sanciono, pero pelea a cuchillo y se van. Porque entendemos que de alguna forma están dadas las condiciones mínimas para tener un proyecto distinto, aunque sean mínimas.